

congrès de
l'enseignement
catholique

11 et 12 octobre 2002



ACTES

Coordination et mise en page : SeRDeP
Photographies : Christian COLLIGNON et J. DECLERCQ
Couverture : Anne HOOGSTOEL - SeGEC

LOUVAIN-LA-NEUVE 11 & 12 OCTOBRE 2002

Actes du Congrès de l'Enseignement Catholique

INFORMATION AU LECTEUR

POUR UNE FACILITE DE CONSULTATION ACCRUE, NOUS AVONS OPERE
UN REGROUPEMENT DES INTERVENTIONS SELON LE STATUT DE CELLES-CI (CONFERENCE, DEBAT...),
PLUTOT QUE D'ADOPTER UN ORDRE STRICTEMENT CHRONOLOGIQUE.

Table des matières

1. OUVERTURE

Présentation du patchwork réalisé par des écoles secondaires des quatre diocèses	3
Allocution de bienvenue <i>Xavier RENDERS</i>	5
Rappel de la démarche générale <i>Jacques VANDENSCHRICK</i>	7

2. LES CONFERENCES

"Tensions et débats autour de l'éducation et de l'école chrétienne" <i>Marcel GAUCHET</i>	11
"L'école catholique et la question du sens" <i>Michel MOLITOR</i>	17
"Pistes pour une école juste et efficace !" <i>Marcel CRAHAY</i>	27
"Débat sur la légitimité de l'enseignement catholique" <i>Etienne MICHEL</i>	43
Intervention de M. le Cardinal DANNEELS	53
Intervention de Mgr Aloys JOUSTEN	55
"Pour un après- Congrès. Le sens d'une démarche" <i>Armand BEAUDUIN</i>	59

3. PAROLE AUX ACTEURS DE TERRAIN

Regards diocésains	67
Les rapports des ateliers	
- Propositions pour des orientations	76
- Ateliers "SENS"	81
- Ateliers "DUALISATION/SOLIDARITE"	105
- Ateliers "LEGITIMITE"	125
Débat en double cercle :	
"Démocratie, as-tu besoin de ton école ?"	145

4. REMERCIEMENTS	167
-------------------------------	-----



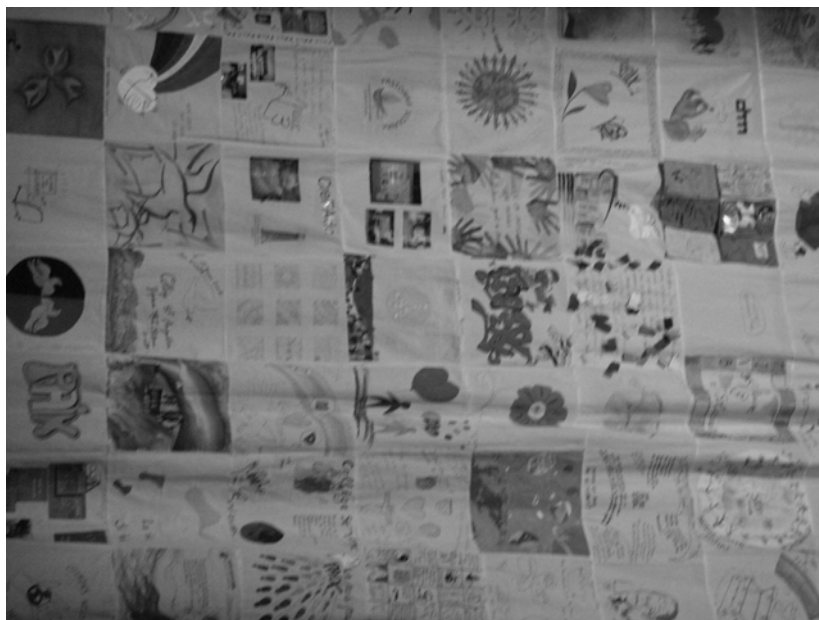
Présentation du patchwork effectué par des écoles secondaires des quatre diocèses

Christiane BOFF et Françoise LEROY,
animatrices en pastorale

Le 11 septembre 2001, réunis à Banneux pour leur journée annuelle, les membres des équipes de pastorale scolaire des diocèses de Bruxelles, Namur, Liège et Tournai ont, d'un commun accord, décidé d'œuvrer pour la paix. Elles étaient loin d'imaginer que cette date allait marquer l'Histoire.

Nous avons intitulé notre action : *Deux heures pour la paix*. Notre logo et notre emblème : une colombe dessinée par les élèves. Vous pouvez la distinguer sur le patchwork. Chaque école a reçu un dossier pédagogique et un morceau de tissu, à décorer suivant les talents et l'imagination des élèves et des professeurs.

Le 15 mars 2002, jour des deux heures, arrive enfin ! Véritable mobilisation générale pour la paix ! Mais pas n'importe laquelle : la paix toute proche, la paix au quotidien, la paix à l'école... La créativité de chacun a débouché sur des initiatives de tous genres : marches, affiches publicitaires, fresques de la paix, textes, lâchers de ballons, T-shirts décorés et bien d'autres encore, impossible à énumérer ici. Sans oublier le forum sur Internet, où des messages de paix affluèrent de toutes parts.



Partout, un signal spécial s'est manifesté, celui d'une vraie communion. Les élèves et les enseignants se savaient soutenus et sentaient bien qu'ils n'étaient pas seuls : à la même date, au même moment, des milliers de jeunes, répartis aux quatre coins de notre pays, oeuvraient pour la même cause.

Après ce jour mémorable, tous les morceaux de tissu ont été rassemblés et cousus ensemble pour former une belle tapisserie. Nous sommes aujourd'hui très fières de vous présenter le fruit d'un travail collectif et d'un projet un peu fou, mais combien enthousiasmant. Aujourd'hui, "l'essentiel est visible pour les yeux" et cela nous réjouit. Nous sommes convaincues que ce 11

septembre 2001, l'Esprit était avec nous, pour donner à nos élèves l'occasion de réfléchir à la paix. La paix dans leur école mais aussi – et pourquoi pas ? – la paix dans un monde qu'il leur appartiendra de construire.

"Parole du Seigneur Dieu.
 Un rameau sortira de la souche de Jessé, un rejeton
 jaillira de ses racines.
 Sur lui reposera l'Esprit du Seigneur.
 Il ne jugera pas selon les apparences,
 il ne tranchera pas d'après ce qu'il entendra dire.
 Il jugera les petits avec justice,
 il tranchera avec droiture en faveur des pauvres du
 pays.
 Alors le loup habitera avec l'agneau,
 le léopard se couchera près du chevreau,
 le veau et le lionceau seront nourris ensemble,
 un petit garçon les conduira.
 La vache et l'ourse auront le même pâturage,
 leurs petits auront le même gîte.
 Le lion, comme le bœuf, mangera du fourrage.
 Le nourrisson s'amusera sur le nid du cobra,
 sur le trou de la vipère l'enfant étendra la main.
 Isaïe, ch.11



LUCIE FACHINAT,
 étudiante d'École Normale,
 offre son talent au temps
 d'intériorisation.



INTERIORISATION DE LA PAROLE
Marie-Pierre POLIS,
 responsable du secteur "Religion" au SeGEC

La parole du Prophète annonce, par un étonnant jeu d'images, une ère de paix pour toute l'humanité. L'hébreu "shalom" désigne la paix au sens large. Non seulement l'absence de guerres et de conflits mais aussi, et surtout, l'alliance fraternelle entre les humains, rendue possible par et avec le Dieu de la paix.

En Jésus de Nazareth sur qui reposait l'Esprit, cette folle espérance prend corps dans l'Histoire : le Royaume de Dieu fait irruption. Parole inouïe s'il est vrai que le Royaume évoque

cette qualité de proximité des hommes entre eux et avec Dieu.

L'École catholique se nourrit d'une mémoire vivante qui lui vient, entre autres, de cette longue et riche tradition de la Première et de la Seconde Alliance. Cet héritage inspire toujours son projet éducatif et l'éclaire encore aujourd'hui dans l'exercice de la raison large.

Comment apprendre, au sein de l'école, d'une zone, d'un diocèse, à se rencontrer, à s'apprécier différents et à s'entraider vraiment ? Comment veiller à ce que tous reçoivent les uns des autres, les uns grâce aux autres, de grandir en humanité et de pratiquer la démocratie, déjà à l'échelon d'une école, d'une section, d'une classe ? Comment cultiver la solidarité européenne et mondiale en choisissant de construire des ponts plutôt que d'ériger des murs entre peuples et cultures, races et religions, entre le Nord et le Sud ?

L'École catholique en se proposant, pour sa part, de donner du sens à son œuvre d'éducation, contribue à faire grandir un projet commun de citoyenneté, de plus grande égalité et de solidarité, de tolérance et de paix. Elle dépose ainsi sa participation dans la corbeille démocratique de nos sociétés.

Si tous les partenaires de l'enseignement catholique, dans le respect et l'échange fécond des convictions de chacun, sont invités à relever avec d'autres les défis majeurs du monde de ce temps, les croyants pensent, dans la foi, que l'Évangile offre une Parole bonne et toujours neuve pour le bonheur de l'humain. L'Évangile ne dit-il pas quelque chose d'inouï ? Dieu lui-même s'est risqué sur les chemins des femmes et des hommes... Pour qu'avec lui et qu'entre eux, se tissent des liens d'humanité si forts que rien, pas même la mort, ne pourra détruire.

Un don à recevoir. Une tâche à accomplir.

Allocution de bienvenue

Xavier RENDERS,

Vice-Recteur aux affaires étudiantes de l'UCL

C'est une joie et j'ajouterais c'est une chance pour l'Université catholique de Louvain d'accueillir, aujourd'hui et demain, dans son Aula Magna, l'important Congrès d'orientation de l'Enseignement Catholique.

Monsieur le Chanoine BEAUDUIN, chers collègues des enseignements fondamental et secondaire et des Hautes Ecoles, Mesdames, Messieurs, chers amis, je vous souhaite une très cordiale bienvenue.

Notre recteur, le Professeur Marcel CROCHET, participe aujourd'hui à Zürich à une réunion de l' Association des Universités européennes. Il m' a demandé de vous transmettre, avec tous ses regrets, ses meilleurs vœux de succès. Gabriel RINGLET, notre nouveau prorecteur aux affaires régionales, à la culture et à la communication, participe ce matin à Tournai à la célébration des funérailles de Mgr. HUARD et vous prie aussi d'excuser son absence.

Ce Congrès s'est donné pour mission de redéfinir les fondements de l'école catholique et d'actualiser son sens, c'est-à-dire sa direction. Je salue avec admiration cette visée lucide et courageuse, et autant la méthode que vous avez choisie: à la volonté d'aboutir hâtivement à des conclusions immédiates ou spectaculaires, vous avez préféré le processus, la progressivité et la participation du grand nombre. Vous vous êtes mis en congrès depuis de nombreux mois, plus d'une année même, par une préparation imaginative et collective qui a cherché à toucher chaque école et le Congrès se poursuivra bien au-delà de ces deux jours. « En avant, l'école », aujourd'hui n'est qu'un jalon. L'UCL est heureuse et fière d'avoir déjà fait route avec vous durant les réunions préparatoires à travers la participation active et très intéressée de plusieurs de ses membres. En choisissant Louvain-la-Neuve pour ce rassemblement, je le disais, vous nous offrez une chance, une chance supplémentaire de poursuivre le chemin avec vous. Nous la saisissons.



Bon nombre de questions et de difficultés que connaît l'école depuis une vingtaine d'années, et qui sont au cœur de ce Congrès, touchent à présent notre université. J'en cite quelques-unes qui nous habitent vivement :

- Jusqu'où doit aller la *mission* d'un établissement d'éducation et sa *responsabilité*, notamment par rapport à celle de la famille... et à celle du jeune lui-même ?
- Dans le droit fil de la réflexion de Marcel GAUCHET : que veut-on dire au juste quand on parle de « *placer l'élève au centre de l'école* » et « *l'étudiant au centre de l'université* » et quelle place est devenue celle du jeune dans la situation d'apprendre par rapport à la place du savoir et surtout par rapport à celle des adultes chargés de le transmettre ?
- Se construire un « *projet d'études* » : cette expression a-t-elle encore un sens pour les jeunes de 2002 ? Sinon, par quoi la remplacer ? *Quels mots parlent aux jeunes des études* ?
- Quelles actions mener pour faire face à la *fracture culturelle* grandissante au sein de notre communauté, aux différences sociales et individuelles entre les jeunes ?
- Comment, aujourd'hui, *motiver les étudiants* au métier d'enseigner ? Vous l'apprendrais-je ? La pénurie d'enseignants que vous connaissez dans certaines branches gagne à présent l'université : dans certaines disciplines, nous commençons à manquer de candidats.

Plus globalement encore, je suis frappé, comme vous sans doute, de constater à quel point, tant dans le primaire et le secondaire que dans le supérieur, les jeunes de notre communauté réalisent peu la chance exceptionnelle



qu'ils ont de disposer de tant de lieux de formation de qualité et de tant de maîtres de qualité. Cela mérite de leur être rappelé, très simplement, sans ton moralisateur, comme le coût des études et l'effort de la communauté pour les financer .

Je coordonne à Bukavu, dans l'est du Congo, un programme de coopération entre l'UCL et l'Université catholique de Bukavu. Les élèves et les étudiants font plusieurs heures de marche, souvent le ventre creux, pour se rendre chaque jour à l'école et à l'université. Quelle fierté pour eux de disposer de ces institutions, quelle soit d'y avoir accès. Du coup, quelle joie aussi pour nous de travailler avec eux, quel sentiment d'utilité d'être à leurs côtés !

Je viens ainsi d'évoquer quelques thèmes autour desquels nous pourrions poursuivre le coude à coude. Il est un autre thème, en ce Congrès, qui touche le cœur de notre identité, celui de notre rapport au christianisme et à la Bonne Nouvelle de Jésus-Christ.

Avec Michel MOLITOR, mon collègue vice-recteur qui développera ce propos dans ses interventions, et avec d'autres collègues chrétiens au sein de l'UCL, nous nous interrogeons : au-delà de ce que vous avez adéquatement nommé « le pluralisme situé » de l'institution chrétienne, comment mettre notre C en projet, notre C en avenir ? Comment nous rendre capables de proposer le christianisme et d'abord à nos étudiants ? Sans l'imposer en aucune façon, cela va de soi, comment le mettre en actes et en témoigner selon des formes et des modalités qui soient considérées par chacun comme respectueuses et légitimes ? J'aimerais mieux connaître les réponses concrètes que, dans vos écoles, vous donnez à ces questions.

Nos étudiants, vous les connaissez. Pour la majorité, ils sont vos anciens élèves. Ils affichent une grande ouverture aux convictions, aux spiritualités, aux religions. Mais ils le déclarent eux-mêmes : ils manquent d'espaces où s'informer, où échanger leurs témoignages, où se confronter. Seuls, on les comprend, ils peuvent difficilement prendre option et s'engager. Et ceci, du reste, n'est pas vrai seulement de leur vie spirituelle et religieuse. Au fond, nos étudiants confirment que les convictions ne peuvent naître et grandir que dans des espaces collectifs, des lieux partagés. Pour moi, il est de la responsabilité éducative de l'université, comme de l'école, de les y aider. En dialogue avec nos étudiants, nous prenons cette année, à l'UCL, de nouvelles initiatives dans ce sens.

En conclusion, j'aimerais vous parler d'un projet. L'UCL, depuis longtemps, nourrit de fort nombreux liens de collaboration avec l'enseignement obligatoire : sur le plan de la formation initiale et continue des enseignants, pour ce qui touche à l'information et l'orientation des élèves de terminale, autour de recherches aussi que nos équipes mènent avec vous, et bien d'autres choses. Mais tous ces liens sont peu unifiés et les acteurs de l'UCL qui travaillent avec vous le font de manière peut-être un peu dispersée. Nous envisageons de mettre sur pied une structure réunissant ces acteurs de l'UCL en lien avec vous, structure qui deviendrait en quelque sorte pour vous un interlocuteur mieux identifié. Ceci, j'espère, permettra non seulement d'approfondir avec vous ce qui se fait déjà mais aussi, précisément, de proposer un cadre de rencontre pour de nouveaux projets communs.

Je félicite vivement l'équipe organisatrice du Congrès et je vous souhaite, je nous souhaite à tous des échanges féconds.



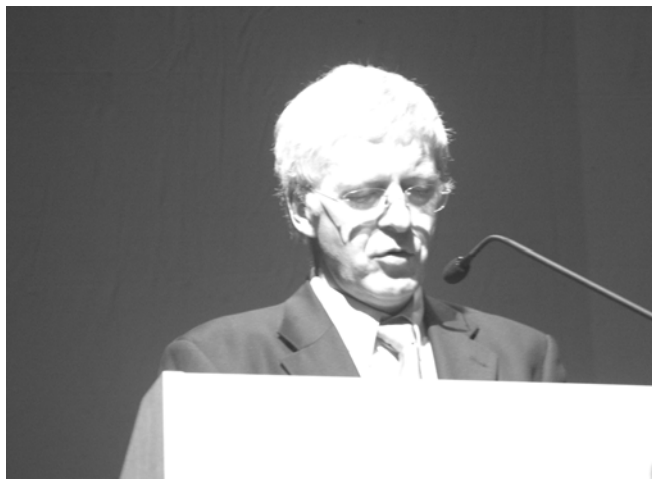
Rappel de la problématique générale et des étapes du travail

Jacques VANDENSCHRICK, Directeur du SeRDeP

Il y a aujourd'hui plus de deux ans que le SeGEC s'est découvert affronté de manière plus vive à trois grands ordres de problèmes qui tous trois interrogent le sens de l'école.

Il y a d'abord eu la lancinante interpellation - surtout dans l'enseignement fondamental - des écoles en difficulté financière et en souffrance de moyens, au point d'être tentées même, parfois, par la communalisation. Les pauvres, pour parler vrai, que nos chartes et nos intentions désignaient comme les ayants droit prioritaires, comme ceux qui devaient bénéficier de notre attention préférentielle, venaient interroger notre capacité de solidarité et d'insoumission aux fatalités de la dualisation, en nous rappelant à notre identité et à notre projet au sein du service public.

Dans le même temps où notre aptitude à nous mobiliser pour eux, en conformité avec notre projet, était problématisée, une conscience plus aiguë se faisait jour quant au pluralisme concret de nos publics, de leurs familles et même, souvent, de nos enseignants. Comment penser cette question, à nouveau sans fatalisme? Était-il possible, dans un contexte de sortie des piliers et où le relais politique traditionnel de nos projets se trouvait affaibli, était-il, dis-je, possible de vivre et de penser ce pluralisme comme une opportunité de confrontation et d'échange de convictions qui, sinon, resteraient dans la sphère privée où beaucoup étaient tentés de les laisser s'effacer dans l'amnésie? Quel lien penser entre les savoirs, les projets éducatif et pédagogique d'une part et les convictions d'autre part? Quelle place faire, dans l'école chrétienne, dont les publics et les acteurs se trouvent pluralisés, au débat des convictions, à la proposition de la foi? Quel lien à l'Eglise?



Et, troisième axe de problèmes, pour s'emparer de ces questions jusque dans l'action quotidienne, quelle organisation idéale promouvoir? Et qui au pilotage ultime? Une assemblée d'actionnaires? De quel type et de quel âge moyen? Quel croisement y imaginer avec les fondateurs historiques? Quelles vertus reconnaître à la décentralisation qui reliairait aussi les formes canoniques du pouvoir (et du service) diocésain? Etc. Et, tout aussi fondamentalement que ces aménagements, d'ailleurs pleins de risques cosmétiques et endogamiques, comment remettre l'enseignant de base, d'une part à l'aise avec son engagement dans le réseau et, d'autre part, au clair démocratiquement avec un appareil institutionnel, aux trois niveaux où celui-ci opère: "micro" (l'école), "méso" (les zones, les entités, les bassins et toutes les formes intermédiaires), "macro" (le SeGEC et son cercle)?

Sitôt reconnues ces trois thématiques - en gros: solidarité, sens, légitimité- qui se croisent et s'intriquent, les Secrétaires généraux pensent, à l'automne 2000, qu'il leur faudra bien un temps d'étude avec des intervenants extérieurs pour penser ces choses et réussir à créer une "culture commune" sur ces questions. Ils fondent alors un Comité de référence, groupe d'amis, de conseillers issus de l'université, du monde associatif, de l'entreprise et de l'économie qu'ils emmènent deux jours, avec le cadre diocésain, en un séminaire d'étude à Houffalize. Les intervenants de ces deux jours sont déterminants dans la maturation du projet: il y a un théologien: Paul SCOLAS, un sociologue des institutions: Pierre REMAN, la lucidité provocatrice du constitutionnaliste Hugues DUMONT et l'analyse au laser, faite par Etienne MICHEL, de nos chances et de nos risques dans une société éducative dont les maîtres-mots sont devenus sécularisation et individuation.



C'est à l'issue de ces journées d'étude d'Houffalize que le Chanoine BEAUDUIN prend acte des termes du débat et décide de tenir un nouveau congrès général. Décision paradoxale, puisque (et nous le lui rappelons de temps) se rassemble que tous les quarante ans et qu'il ne verrait donc pas le prochain, de son vivant !

La méthode: très tôt, le philosophe français Marcel GAUCHET, que nous consultons et invitons à se pencher sur nos problèmes et sur les textes de trois groupes de travail, fruits de nos premières réflexions, nous recommande de retravailler nos questions avec le terrain, d'approfondir collectivement la culture commune de nos interrogations, en un mouvement descendant et ascendant, en une dynamique aller-retour avec celles et ceux qui font vraiment l'école. Les diocèses prennent alors ces problèmes et ces débats en charge tout au long de l'année scolaire 2001-2002 au gré des institutions et groupes qu'ils gèrent. Plus de 110 rencontres d'animations locales se tiennent aussi en parallèle avec directeurs, parents, professeurs, pouvoirs organisateurs et congrégations. En février de cette année, aux Facultés universitaires Saint-Louis à Bruxelles, le cadre intermédiaire tient un forum interdiocésain où Marcel GAUCHET, Armand BEAUDUIN et les cellules diocésaines expriment leur lecture des travaux menés jusqu'alors.

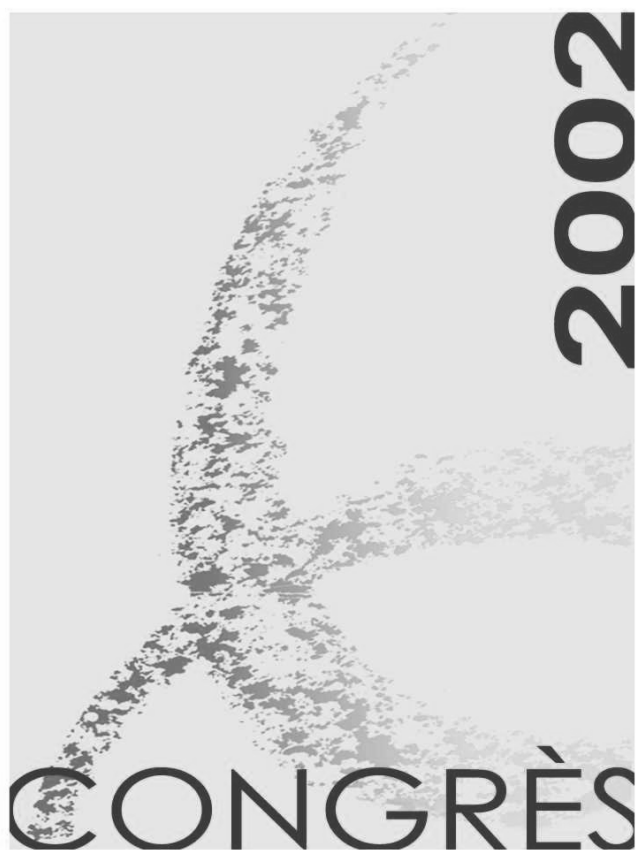
Cinq forums décentralisés y font encore suite, au printemps. Et nous voilà, aujourd'hui, à ramasser la nappe de ce premier service. Car la noce n'est pas finie. A ce congrès, qui n'a pas la prétention d'être statutaire, succéderont si vous et nous en prenons l'initiative et en manifestons le courage, des chantiers de finalisation et de refondation vraies où se trouveront redéfinies, s'il plaît à Dieu et à l'enseignant de terrain, des voies neuves de sens et de rapport sensible aux convictions, des voies neuves d'équité, d'efficacité solidaire où la mémoire subversive de l'évangile ne serait pas une formule vaine, des voies neuves enfin, de démocratie et d'exercice légitime du pouvoir.

Si, dans le mot "congrès" (de *gradi* : *marcher*, en latin), il y a une connotation de démarche et de grands pas à faire sur un chemin, ce congrès-ci n'aura doublement pas volé son nom.

Bon voyage!



Les conférences





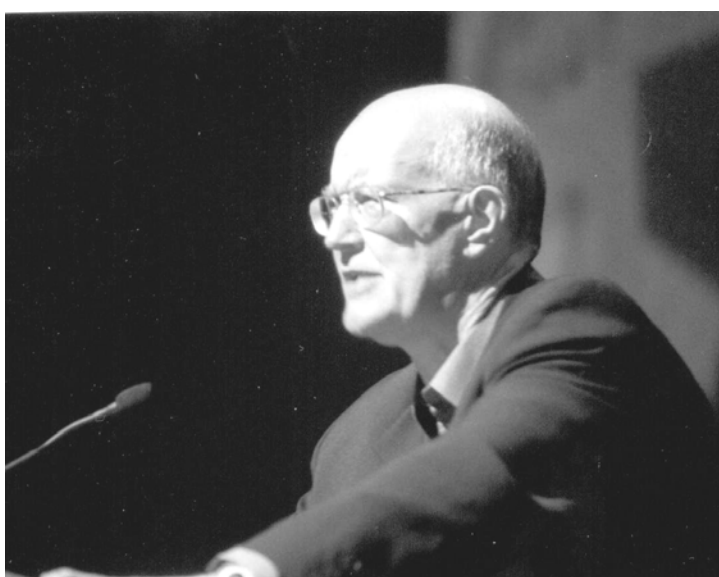
Tensions et débats autour de l'éducation et de l'école chrétienne

Marcel GAUCHET

Philosophe, Sociologue

Directeur à l'EHESS

Je mesure encore un peu plus, devant ce vaste auditoire, ma responsabilité et mon indignité au regard des questions auxquelles j'ai eu l'imprudence de m'attaquer et du rôle que j'ai accepté de tenir. Je l'ai dit déjà lorsque nous nous sommes réunis pour la première fois à Bruxelles en février de cette année et je tiens à le redire plus que jamais : je ne suis pas un expert. Je n'ai pas de réponses à apporter et encore moins de solutions à vendre. Je parlerai en philosophe qui s'efforce de comprendre le mouvement des sociétés contemporaines et les problèmes qu'il soulève, et en philosophe qui se trouve avoir été amené, dans ce cadre, à réfléchir à la fois sur la situation des religions dans le monde contemporain et sur les difficultés des systèmes éducatifs. C'est à ce titre que les organisateurs de ce Congrès ont bien voulu penser que ma modeste lumière pouvait être de quelque utilité dans la réflexion en commun que vous êtes amenés à conduire. L'importance de l'enjeu, l'intérêt exceptionnel de la démarche, la qualité du travail engagé m'ont convaincu d'accepter leur proposition, en dépit de mes doutes sur moi-même. Je me risque donc, en soulignant, encore une fois, les limites de mon propos. Je n'ai aucune autre prétention que de contribuer à éclaircir les données de la situation singulièrement compliquée et confuse qui est la nôtre, en matière d'éducation. Mais sans doute, la discussion publique a-t-elle avant tout besoin, aujourd'hui, de questions bien posées et, j'ajoute, de réflexion – sur le « pourquoi » des questions. C'est dans cet esprit que j'essaierai d'apporter ma pierre à l'édifice que vous êtes en train de rebâtir.



Embarras supplémentaire par rapport au forum de février, je me vois dans l'obligation de reprendre les mêmes chemins. Un nombre important d'entre vous, sans doute, connaissent ce que j'ai dit alors, pour l'avoir entendu ou parce que le texte en a été largement diffusé. J'ai beau savoir que la bonne pédagogie passe par la répétition, je m'en excuse d'avance auprès de ceux d'entre vous qui éprouveront un sentiment de déjà entendu ou de déjà lu. Ce sont des variations sur les mêmes thèmes que je vais vous proposer. Il nous a semblé en effet, en préparant cette rencontre avec les organisateurs, qu'il y avait lieu de revenir sur les trois séries de questions que j'avais abordées. Je vais les reprendre, par conséquent, en essayant à la fois de clarifier mon propos et de l'approfondir. Mais je creuserai le même sillon, il serait vain de s'en cacher.

La première série de questions concerne les systèmes éducatifs en général, pour autant qu'ils fonctionnent dans l'esprit d'un service public. Elles tournent, pour le principal, autour de la combinaison de l'*équité* et de l'*efficacité* qu'on attend d'eux.

La deuxième série de questions porte sur le problème spécifique qui se pose à un enseignement catholique comme le vôtre, dès lors qu'il joue le rôle d'un service public qui s'ouvre à un public non catholique, voire non religieux. Comment comprendre le pluralisme auquel il est contraint ? Quel statut donner à la tolérance qu'il est obligé de pratiquer ?

La troisième série de questions est d'un ordre supérieur. Elle porte sur l'acquis universel de la tradition chrétienne en matière d'éducation et sur la possibilité de se réapproprier aujourd'hui cet acquis, en le reformulant du point de vue d'un humanisme renouvelé, susceptible de faire le pont avec un humanisme laïque, lui-même à retrouver et à redéfinir.

Je reviendrai brièvement, pour commencer, sur le dilemme central avec lequel tous les systèmes éducatifs publics sont aux prises aujourd'hui. Il leur est demandé d'être efficaces, c'est-à-dire de tirer le meilleur des élèves qui leur sont confiés et il leur est demandé d'être équitables, c'est-à-dire d'assurer une égalité de traitement entre leurs élèves, en particulier en permettant aux plus défavorisés d'entre eux de réussir eux aussi. Sur le papier, pas de problème. Le comble de l'équité serait le maximum de l'efficacité, ce que résume le slogan évoqué tout à l'heure, de "la réussite pour tous". En pratique, nous le savons tous, les choses n'ont pas cette belle simplicité. Il est manifeste qu'il y a une tension forte entre les deux objectifs. Il n'est possible d'y voir clair que si l'on admet qu'il s'agit d'objectifs distincts, bien que liés, qu'il faut dissocier dans leur principe et entre lesquels il s'agit d'obtenir un compromis équilibré. Mais à les poursuivre indistinctement, comme s'il s'agissait d'une seule et même chose, on est sûr de s'enfoncer dans la démagogie, dans la confusion et dans l'échec. Le dilemme ne peut faire l'objet de solutions effectives que s'il est pris comme un dilemme.

Pour bien comprendre la façon dont le problème se pose, il n'est pas inutile de faire un détour, afin de mesurer les raisons de l'enjeu dont cette question est chargée et se charge toujours davantage. Dans nos sociétés, l'enjeu de l'éducation devient de plus en plus important aux yeux des acteurs, parce que nos sociétés se « détraditionnalisent ». Entendons : la transmission directe des fonctions et des statuts tient une place de plus en plus limitée. Évoquons très simplement la ferme familiale qu'on se transmettait dans le monde paysan, la boutique des commerçants, le métier des artisans, l'office, la charge, la clientèle des professions libérales. En un mot, dans le monde où nous sommes, on est de moins en moins l'enfant de ses parents, socialement parlant. Ou, pour être la fille ou le fils de son père, il faut acquérir le bagage scolaire, éducatif, qui vous permettra de garder un rôle ou un rang équivalent dans un monde en changement. Dans ces conditions, où la transmission familiale est de moins en moins directe, l'armement initial de la formation devient de plus en plus crucial. C'est en ce sens précis qu'il y a une individualisation de la demande éducative ou un centrage de plus en plus fort de l'éducation sur l'individu, parce que chacun est de plus en plus supposé, à tous les échelons de l'existence collective, devenir responsable de son destin, grâce au capital de formation initial qu'il a pu amasser. D'où l'obsession de la réussite scolaire de leurs enfants chez tant de parents. D'où une demande intense de considération individuelle du problème, qui va bien au-delà de la demande d'épanouissement personnel, puisque s'il s'agit en effet de permettre aux individus de devenir eux-mêmes, dans le sens de maximiser leurs ressources et leurs potentialités d'avenir.

Il s'agit de pousser chaque individu aussi loin qu'il peut. Par là, la demande d'efficacité adressée aux systèmes éducatifs n'a jamais été aussi grande et elle croît. Mais cette demande débouche aussitôt sur une autre. Plus on considère les individus, dans l'enfance et dans la jeunesse, de la sorte, du point de vue de leur puissance d'avenir singulière et non plus du point de vue de la reproduction familiale ou sociale, et plus il est demandé de les regarder comme des égaux, justiciables d'un traitement identique. Plus il apparaît scandaleux, injuste, que des enfants bien doués soient laissés dans des conditions qui ne leur permettront pas de développer leurs aptitudes ou, dans l'autre sens, que des enfants mal doués ou victimes de handicaps initiaux, quels qu'ils soient, soient abandonnés à leur sort, en leur retirant leur seule chance de s'en sortir. Plus d'individualisation, plus d'efficacité, plus d'égalité : les trois demandes surviennent en chaîne, elles se présentent comme étroitement liées.

Et pourtant, il va très vite se déclarer des tensions entre elles. Leur compatibilité se révèle à l'œuvre problématique. Comment y répondre ? Il y a d'abord *l'égalité de traitement extérieure* des élèves, par l'homogénéisation des systèmes scolaires et des moyens des établissements – tâche difficile, on vient de l'évoquer, mais faisable sans problème de principe. Il y a ensuite *la correction des inégalités formelles* par la prise en compte des inégalités réelles: donner plus à ceux qui ont le moins. Plus facile à dire qu'à faire, on l'a vu aussi, mais également de l'ordre du réalisable. Il y a, enfin, *la mixité sociale*, l'hétérogénéité des classes, la scolarisation ensemble des favorisés et des défavorisés, pour faire court, en vue à la fois de l'intégration culturelle des défavorisés et en vue de les faire bénéficier d'un environnement porteur.

C'est en ce point que la difficulté majeure se déclare ou en tout cas, qu'apparaissent de considérables problèmes d'exécution auxquels tous les systèmes éducatifs sont confrontés et qui demandent d'être traités, à la fois réalistement et en finesse. Parce que, pour toute une série de situations que je n'ai pas le temps de détailler, malheureusement, l'objectif d'égalité se met à jouer contre l'objectif d'efficacité dans son sens fondamentalement individuel. Même s'il était vrai (ce qui reste à démontrer, mais supposons-le acquis) que les plus défavorisés avancent grâce à leur mélange avec de plus favorisés (et je laisse de côté la question des proportions du mélange, qui est en fait toute la question), même en ce cas, il n'est pas du tout acquis, en revanche, que les élèves les mieux dotés et les mieux doués iront, eux, au bout de leurs potentialités. D'où la fuite des parents et tous ces comportements que l'on stigmatise, d'ailleurs en vain, sous le nom de *consumérisme* alors qu'il s'agit évidemment d'autre chose. Il s'agit du devoir que les parents ne peuvent pas ne pas éprouver comme tel de faire le mieux pour le développement des potentialités de leur enfant pris dans sa singularité.

Peut-on porter tout le monde au maximum dont il est capable en mélangeant aléatoirement tout le monde, à la limite, et grâce au jeu des différences ? À cette question, il faut répondre honnêtement « non ». Et je la pose dans sa forme extrême pour faire ressortir la conclusion à laquelle je veux en venir. Efficacité pédagogique et équité sociale ont beau être des objectifs intimement associés, parce que procédant semblablement de la valeur de l'individu et du principe de l'égalité dignité des individus, ce sont des objectifs de compatibilité problématique sur le terrain. Il faut les traiter comme des objectifs qui réclament un travail pragmatique et délicat d'ajustement. C'est le plus grand chantier ouvert devant les systèmes éducatifs. Tout est à mettre au point ici et à régler par l'expérimentation.

Mais, si on traite le problème comme un problème de principe à l'instar des expertocraties qui font la loi dans le domaine, on ne s'en sortira pas. Il ne faut pas du tout se laisser intimider par de pseudo discours savants



qui ne sont que le masque d'intérêts militants. C'est le lieu où jamais de procéder à un questionnement sans concession. Quels sont réellement les meilleurs moyens de remédier aux handicaps scolaires, et pour commencer, quelle est la nature exacte de ces handicaps ? Comme si on les connaissait ! Quelles sont les conditions précises qui rendent l'hétérogénéité bénéfique ? Dans quelle proportion est-elle efficace ? Mais, si nous voulons demeurer dans le réel, ne méconnaissons pas que la pression fondamentale s'exerce dans le sens de l'individualisation. C'est elle qui pose le problème et c'est elle qui rend, en même temps, sa solution extrêmement difficile.

J'en viens à la deuxième question, c'est-à-dire au problème du pluralisme. En fonction même de cette demande d'efficacité que j'évoquais, des parents non catholiques et non croyants se tournent vers l'école catholique pour lui confier leurs enfants, parce qu'ils la croient plus efficace, en tant que consommateurs rationnels sans doute, mais souvent, aussi, parce qu'ils pensent que l'identité catholique de l'enseignement aura un effet bénéfique sur sa nature et sur sa qualité. D'où la question : "Dans ces conditions, que devient l'identité de cet enseignement qui fonctionne dans des conditions pluralistes, hors de la reproduction à l'identique d'un milieu ou d'une société catholique ?" Il s'agit d'un état de fait, il est d'ores et déjà installé. Quel statut de droit lui donner ?

Pour éclairer la question, je partirai d'un point de vue qui vous est inhabituel mais qui se révélera, je l'espère, éclairant. Je considérerai la question sous l'angle laïque, parce qu'on gagne beaucoup à saisir, je crois, que la question se pose autant, même si c'est différemment, pour le camp laïque. Nous sommes, en France, particulièrement bien placés pour le mesurer puisque, en dépit de l'hégémonie de l'enseignement public laïc, nous sommes à la veille de l'introduction, dans le cadre de ce système d'enseignement public laïc, d'un enseignement de fait religieux. C'est la notion officiellement retenue dans les écoles de la République. L'élaboration de ce nouvel enseignement a été confiée par un gouvernement socialiste à un Républicain insoupçonnable, en la personne de Régis DEBRAY. Il y a, à cette innovation, des raisons de circonstance ou de conjoncture liées, à l'évidence, au problème de l'intégration des populations musulmanes et de la reconnaissance de l'Islam, mais la démarche répond à des motifs bien plus généraux. Elle obéit à une raison culturelle d'abord. Il devient de plus en plus flagrant qu'il est impossible de faire comprendre l'histoire européenne et plus encore les productions de sa culture hors de la référence religieuse. Mais cela ne suffit pas.

Il y va, en outre, d'une raison bien plus profonde, à mon sens, qui est liée au reflux des religiosités séculières de l'histoire et de la politique, pour l'énoncer brièvement. Religiosité flamboyante dans le cas du marxisme, religiosité plus discrète, mais non moins prégnante, dans le cas du républicanisme à la française. La politique et l'histoire ne sont plus des sources ultimes de sens, des systèmes complets et autosuffisants de compréhension et de justification de l'existence. L'Homme n'est pas destiné à se réaliser au travers d'elles, à conquérir son essence finale grâce à l'histoire ou grâce à la politique. Il lui faut, dès lors, répondre à la question du « comment vivre », à laquelle la science ne répond pas davantage, et même, désormais, encore moins. Dans ce cadre, les religions retrouvent un statut légitime de sources de sens et de doctrines compréhensives, y compris au regard de l'agnosticisme le plus résolu. Elles sont une possibilité, à côté d'autres, mais une possibilité structurelle et l'une des possibilités majeures de l'humanité, étant entendu que tout ceci doit se dérouler dans un cadre libéral et pluraliste où aucune vérité métaphysique, religieuse ou morale n'est en position officielle et englobante. Mais les religions retrouvent droit de cité comme l'un des axes fondamentaux de la culture et des valeurs et elles doivent le retrouver jusque dans l'École. On ne saurait concevoir d'éducation complète sans une initiation aux systèmes de sens religieux. En d'autres termes, il est requis, du point de vue laïque, de penser que l'on puisse être religieux : c'est une possibilité que l'athéisme lui-même se doit d'intégrer.

Le problème du pluralisme est général, il concerne toutes les familles de pensée et on pourrait d'ailleurs montrer, au fond, qu'il concerne la politique et les identités qui s'affrontent dans ce champ, et que cette exigence de pluralisme y exerce de grands effets. « Tolérance », dans un tel cadre, ne veut pas dire simplement que l'on se résigne à l'existence de l'autre ou que l'on s'en accommode. Cela veut dire que l'on essaie de penser avec lui et en fonction de lui, au-delà de sa différence ; qu'on essaie de se mettre à sa place et de saisir du dedans le sens de son expérience ; d'intégrer son existence dans son propre système de pensée. Nous avons besoin les uns des autres. Nous ne nous contentons pas de ne pas nous tuer en nous évitant, au profit de la compagnie de ceux qui pensent comme nous. Nous sommes attachés à ceux qui pensent autrement que nous et nous sommes concernés par ceux-là mêmes qui s'opposent à nous. Au rebours de l'unité des esprits qu'on avait cru depuis toujours indispensable au bon fonctionnement d'une communauté humaine digne de ce nom, il se découvre un lien puissant dans la contradiction des esprits. Tel me paraît être le fond de l'expérience contemporaine du pluralisme dans laquelle nous entrons.

Il se joue là une étonnante avancée, quand on la mesure à l'échelle des siècles, de l'expérience démocratique qui nous oblige à reconsidérer beaucoup de choses que nous pensions acquises. Il est normal que cette avancée soit déstabilisante pour beaucoup et source d'interrogations pour tous. J'oserais dire que, de même qu'un agnosticisme qui ignore la possibilité de la croyance religieuse est un agnosticisme obtus, une foi qui ignore la possibilité de l'incroyance est une foi bornée. La foi se doit de se repenser en fonction et à la lumière de sa coexistence avec une pensée non religieuse. C'est en fonction de cette évolution fondamentale que le pluralisme situé que vous revendiquez trouve, je crois, son sens. Il n'implique aucun renoncement à soi, aucune dilution mais il est source, au contraire, d'un affermissement de sa propre identité dans l'ouverture de la relation avec ce qui n'est pas soi.

J'ajouterai, à partir de là, quelques mots sur le choix qui s'offre aux Chrétiens dans l'Europe d'aujourd'hui. J'emploie à dessein ce mot de « Chrétiens » parce que le choix, je crois, vaut pour toutes les confessions. Il est ce qui se cherche dans l'expérience où vous êtes engagés. Il y a, désormais, deux scénarios possibles s'agissant de la transmission de la foi chrétienne, dans le cadre d'un enseignement mais aussi bien dans le cadre de la famille. Je laisse de côté la pastorale qui ne nous intéresse pas ici.

Il y a le scénario, classique et éprouvé, de la *reproduction par imprégnation*, disons, qu'il s'agirait de raffermir, en le prorogeant – l'inscription des enfants et des jeunes dans un cadre de pratiques et de dogmes où la transmission est assurée par une socialisation chrétienne qui fabrique des croyants coutumiers, catholiques par tradition, catholiques par fidélité ou par identité, ainsi qu'il en fut à travers l'histoire de la chrétienté depuis son établissement en bonne et due forme. Auquel cas, il s'agirait aujourd'hui de retrouver et de prolonger cette inculcation dans le cadre nouveau d'une microsociété catholique à l'intérieur de la grande société, en privilégiant, par conséquent, l'*appartenance* sur l'ouverture et l'identité par rapport au pluralisme. En réalité, ce qui rend cette option peu plausible, même si la tentation est forte, c'est que nous sentons intuitivement qu'elle est en contradiction avec l'idée que nous pouvons nous former de la foi. Je précise que je parle ici en incroyant, mais en incroyant attentif à la manière dont mes interlocuteurs et mes amis croyants me parlent de leur foi. Elle répugne à l'évidence à cette adhésion inculquée, à cette routine, à cette fidélité irréflectée. Elle exige un engagement éclairé de la personne, un authentique choix existentiel. Cela ne se transmet pas par imprégnation et par socialisation.

C'est pourquoi, le second scénario me semble à la fois plus plausible, à terme, et plus fécond pour tous, croyants et non croyants. Et j'insiste au passage sur le fait que les non croyants sont intéressés, qu'ils le sachent ou non, mais beaucoup d'entre eux en sont à le découvrir au destin de l'institution croyante. Ce second scénario repose sur une *stratégie d'ouverture* dont la base, outre les aspects moraux et philosophiques déjà évoqués, me paraît devoir être l'assomption du rôle historique du christianisme en général et de l'Église en particulier, dans l'histoire et dans la culture de l'Europe. Je l'évoque, parce qu'il intéresse directement le problème de l'éducation. Il implique un profond changement dans l'orientation des institutions, avec un engagement beaucoup plus marqué de leur part dans la vie de la cité. L'Église est la plus vaste institution de mémoire de l'Europe. Pourquoi ne se préoccuperait-elle pas de faire vivre cette mémoire et cette tradition dont elle se trouve la gardienne, dans toutes leurs dimensions ? C'est dans ce cadre d'une culture chrétienne assumée comme une part de la culture moderne que la transmission de la foi trouve un autre vecteur et d'autres modalités. Il s'agit effectivement d'une proposition, mais d'une proposition qui se soucie de construire les préalables au sens qu'elle peut avoir.

Pour redescendre au niveau de l'éducation, il ne saurait s'agir de former directement des chrétiens, mais de rendre possible, de créer les bases et de donner du sens à l'adhésion au christianisme. Il y aura inexorablement de moins en moins de chrétiens d'habitude, de famille et de communauté. Peut-être, il est vrai, y en aura-t-il de plus en plus, en revanche, par identité. Mais, quoi qu'il en soit, l'Église de l'avenir sera une Église de convertis, retrouvant ainsi une fondamentale inspiration de la primitive Église. Mais il ne s'agit pas seulement pour elle de parler aux futurs catholiques ou aux catholiques éventuels ; il faut apprendre à parler avec ceux qui ne sont ni catholiques ni chrétiens, mais qui participent d'un même socle de culture, où le christianisme fut matriciel et qui sont, de l'extérieur, intéressés ou sympathisants envers l'inspiration religieuse du catholicisme. Ceux des parents, par exemple, qui pensent que c'est une bonne chose que de mettre leurs enfants dans une école catholique pour l'esprit – non directement religieux – qui passe malgré tout dans l'enseignement qui y est distribué. L'Église, les catholiques ont ou devraient avoir à faire avec ces gens-là.

D'autant plus, c'est mon troisième point, que sur le terrain de l'éducation, au sens le plus large, se dessine une alliance virtuelle qui déjoue les vieux clivages entre croyants et laïques. Il existe un humanisme chrétien qui s'est, en particulier, traduit dans la tradition éducative et scolaire propre à l'histoire du christianisme. Un humanisme, il est vrai, souvent paradoxal, puisqu'il a pu même revêtir l'aspect d'un anti-humanisme fondé sur un théocentrisme vigoureux; un humanisme, cependant, dont le sens profond est à redécouvrir et à réactualiser en fonction des problèmes qui se posent aujourd'hui dans le champ éducatif.

La marche de nos sociétés, en même temps qu'elle confère une place de plus en plus importante à la formation des individus, comme nous l'avons vu tout à l'heure, tend par un autre de ses côtés à remettre en question une certaine idée de l'Homme et de son institution en tant qu'Homme, pour revenir à la notion première de l'humanisme européen. C'est ce phénomène qui requiert de mobiliser la perspective humaniste en matière d'éducation. Or, le problème n'interpelle pas moins le camp laïque. Le partage qui se dessine aujourd'hui devant ce défi n'est plus tant entre laïques et religieux qu'entre ceux qui sont attachés à l'humanisme, qu'ils soient laïques ou religieux, et les autres, ceux qui consentent à la pente naturaliste de la culture contemporaine. Et il n'y a pas que des laïques parmi eux, tant s'en faut. Tel est le clivage que je voudrais, pour finir, essayer d'éclaircir, trop brièvement j'en suis conscient, par rapport à la complexité du problème.

La redécouverte que nous sommes amenés à faire, de par la dynamique de nos sociétés, et telle en particulier qu'elle affecte les systèmes d'éducation, c'est celle de l'Homme comme être de « culture », mais en redonnant à ce mot trivialisé, banalisé, usé jusqu'à la corde, toute sa richesse et sa profondeur – ce qui l'oppose à « nature ». Pour la situer, j'emprunterai une définition parmi mille autres possibles, à un auteur qui n'est suspect d'aucune connivence avec la cause des uns et des autres ici et que nous pouvons tenir à cet égard comme un témoin impartial, puisqu'il s'agit de GRAMSCI. Je fais référence à un article de 1916 intitulé « *Socialisme et culture* ». Nous sommes loin de nos problèmes d'aujourd'hui et cependant, la culture, explique Gramsci, "*n'a rien à voir*" (c'est son mot) "*avec un intellectualisme poussif et incolore ; elle est une chose bien différente*", dit-il. Je le cite : « *Elle est organisation, discipline du véritable moi intérieur ; elle est prise de possession de sa propre personnalité ; elle est conquête d'une conscience supérieure grâce à laquelle chacun réussit à comprendre sa propre valeur historique, sa propre fonction dans la vie, ses propres droits et ses propres devoirs* ». Et GRAMSCI

conclut un peu plus loin : « *L'Homme est surtout esprit, c'est-à-dire création historique et non nature. Voilà pourquoi il a besoin de culture : pour acquérir le sens de ce qu'il est.* » Il n'est nul besoin d'adhérer à la philosophie de l'auteur et à sa politique en son entier pour recueillir ce qu'il y a de pertinent et de profond dans son propos.

Ce que désigne au propre la notion de « culture » rendue à sa signification essentielle, c'est ce travail de l'humanité sur elle-même qui lui est indispensable pour s'élever à la hauteur de ce qu'elle est, qui ne lui est pas livré spontanément. Ce travail commence par la civilité, l'acquisition des formes où se manifeste le sens de la dignité des autres et de la sienne propre. Ce travail s'affirme avec le langage et l'effort pour bien s'exprimer, se faire comprendre d'autrui et s'entendre soi-même – pas de langage pour l'Homme sans travail sur le langage. Il se couronne avec la morale, c'est-à-dire le pouvoir de se choisir en connaissance de cause. « Culture » va en ce sens avec la capacité de comprendre ce qui nous a faits ce que nous sommes et ce qui nous permet de nous vouloir autre chose demain. Nous retrouvons ici l'élément historique qu'évoque GRAMSCI, la réflexion sur le passé et la construction de l'avenir. Soit ce qui est devenu, pour nous, l'élément par excellence de cette culture, qui, dans le monde européen, s'est d'abord élaborée comme travail d'élévation de l'Homme au-dessus de l'Homme en vue du ciel, comme discipline de l'existence dans la perspective du salut.

C'est en cela que les êtres historiques que nous sommes devenus sont héritiers du monde chrétien. En un sens, toutes les cultures anciennes opèrent cette dénaturation et cette inculturation de l'Homme, mais elles l'opèrent sans l'assumer, elles présentent la socialisation et la "culturation", si l'on ose dire, de l'Homme qu'elles accomplissent, comme une mise en conformité de l'Homme avec l'ordre des choses, avec la loi de la nature ou bien encore avec la soumission à la loi divine. L'originalité chrétienne, en regard, qui va faire de l'Église l'institution éducatrice par excellence, l'originalité du christianisme en tant que religion de la foi, c'est de situer Dieu à l'extérieur de l'ordre des choses et au-delà du lien entre les Hommes, fût-il l'alliance et l'élection avec Dieu. Il y a la nature et il y a la surnature. Le travail individuel sur soi en vue du ciel se disjoint de celui de la conformité à la nature, qu'il s'agit à la fois d'épouser et de surmonter, de christianiser. Il faut entendre la foi, il faut savoir la doctrine chrétienne, il faut en pénétrer le sens et en mesurer les mystères, il faut être en mesure d'accéder par conversion à l'intelligence d'un message d'outre monde. D'où l'éducation comprise comme action sur la totalité de la personne en vue de l'accès à une vérité supérieure.

C'est ici que se fonde, dans le cadre chrétien, l'éducation humaniste qui est l'originalité fondamentale de l'histoire dont nous sommes les héritiers. Je saute les siècles... La meilleure histoire, à ma connaissance (je l'indique tout de même au passage), qui ait été jamais écrite de cet héritage éducatif de l'Église est due à la plume d'un penseur laïque : elle se trouve dans l'ouvrage de DURKHEIM intitulé « *L'évolution pédagogique en France* », auquel je ne saurais trop vous renvoyer de ce point de vue. C'est à l'intérieur de ce moule et de son déploiement institutionnel (dans lequel je ne puis entrer), des écoles cathédrales jusqu'aux universités, que va se glisser, bien des siècles après, l'humanisme laïque. Il en tire son trait crucial, à savoir cet accueil qu'il redéfinit à la formation de la personne par opposition à une simple adaptation à une condition sociale par incorporation de la tradition. L'éducation n'a de sens que comme ouverture au travail sur soi sur tous les modes. C'est pour ce motif qu'il faut être cultivé : afin de participer de l'effort vers une plus haute dignité de l'Homme dont l'amélioration de la condition collective, à partir du XVIII^e siècle, deviendra le prolongement naturel dans le temps.

Or, par un changement insensible d'énorme ampleur, c'est cette perspective que nous voyons remise en question aujourd'hui dans l'éducation, de par – pour n'en retenir que les manifestations les plus superficielles, les plus flagrantes – de par le culte de l'authenticité, de l'activité, de la spontanéité, de l'épanouissement personnel, de la coïncidence individuelle avec soi-même. Pour expliquer ce glissement, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte – j'en évoquerai très vite trois parmi les principaux.

Il faut faire la part, pour commencer, de l'installation d'une certaine lecture de cette individualisation que j'évoquais. Cette victoire de la perspective individualisante se manifeste en particulier sous l'aspect du centrage sur l'individu comme lieu d'un développement enfermé sur lui-même, où tout vient de lui-même et avec lui-même comme fin. Il en résulte une erreur de perspective sur ce qu'est l'éducation comme entrée dans ce qui vous précède. On n'a plus ici qu'un accès à soi-même, du dedans de soi-même, qu'il s'agit surtout de ne pas contrarier ou entraver. Il faut faire entrer en ligne de compte, en second lieu, le point de vue utilitaire, à la mesure d'une culture pragmatique et techniciste, qui en vient à concevoir l'éducation comme la fourniture de moyens, la délivrance du stock de compétences et de connaissances indispensables pour se débrouiller dans l'existence. Enfin, il faut faire intervenir une dimension de plus en plus cruciale de notre culture qu'est ce sentiment de la nécessité de préparer l'avenir. À quoi bon se gaver de passé alors qu'il s'agit de se préparer à l'incertain du futur ? Certes, mais comment comprendre ce qui est susceptible d'advenir sans disposer de la clé du passé ?

Il n'est pas douteux que l'enseignement doit intégrer toutes ces exigences parfaitement pertinentes en elles-mêmes. Bien sûr qu'il faut prêter toute l'attention qu'elle mérite à l'activité de l'élève, aux critères d'utilité, aux capacités d'adaptation que nous allons donner aux jeunes ! Mais il est tout aussi certain que l'éducation, l'enseignement comportent un autre enjeu global, qui est le *sens de l'humain dans l'Homme*, son enjeu moral et spirituel. C'est le sens confus, le sens insu de la demande des parents que nous voyons se manifester envers l'enseignement catholique. Ce sens de l'humain passe par la culture, telle que j'ai essayé rapidement, non certes d'en donner toutes les dimensions, mais d'en indiquer l'enjeu, et c'est cela que nous devons tenter de retrouver.

Cela suppose en particulier la reconquête de deux dimensions, indispensables pour rendre à l'enseignement toute sa signification humaniste. D'abord, la dimension de *l'antériorité des savoirs*, mais disons la dimension des « humanités », en donnant à cette notion son sens le plus général et modernisé. Qui peut douter que les mathématiques, et en général les sciences modernes participent aujourd'hui des humanités ? C'est la condition pour retrouver ce qui me semble s'absenter dangereusement de l'éducation d'aujourd'hui :

l'appréciation de la part des adultes de l'enjeu dramatique, existentiellement parlant, qui se joue là pour l'enfant. Il s'agit pour lui d'entrer dans un monde déjà là, qui ne l'a pas attendu pour exister, qui peut très bien se passer de lui, d'y trouver sa place. C'est une expérience dramatique parce qu'elle se vit par tous les enfants : comment pouvons-nous l'ignorer, comment avons-nous pu en venir à l'ignorer ? – sous le signe d'une angoisse fondamentale de ne pas y arriver. Il n'est pas sûr qu'on parvienne jamais à se rendre tout à fait maîtres et à s'installer dans ce monde qui est là avant vous. Comment ne pas voir aujourd'hui, c'est là la question qui se pose en particulier pour nos jeunes immigrés, devant une culture qui représente pour eux, outre l'étrangeté naturelle qu'elle revêt pour tous les enfants, l'étrangeté supplémentaire de les confronter à une identité à laquelle ils ne sont pas spontanément préparés. C'est une fois qu'on a donné à cette antériorité de la culture des humanités et des savoirs sa juste place, que l'éducation retrouve sa véritable fonction, qui est de médiation. L'enseignant est un médiateur entre le monde qui précède l'enfant et lui. Il lui en facilite l'accès. Il est là pour négocier avec lui cette chose infiniment difficile qu'est l'entrée dans cette masse énorme que représente l'univers des signes et des significations dans lequel il lui est projeté.

Deuxième dimension à retrouver : le sens du gouvernement de soi, au-delà de la spontanéité et de la nature, le sens de la *capacité de choix*, du *travail* dans sa dimension humaine fondamentale. Le travail à l'école n'est ni un dressage que l'on subit de l'extérieur, ni une expression libre de soi, mais un effort qui vient de soi en vue de ce qui n'est pas soi et qui s'impose à soi parce que l'on n'a que ce moyen de s'approprier. Le sens du gouvernement de soi, le sens aussi du dépassement de soi qui est tout simplement, d'abord, le sens d'autrui, le sens du service d'autrui. Nous l'expérimentons au quotidien sur le mode le plus familier : se mettre à la place de l'autre pour s'en faire comprendre, au-delà de la communication préverbale et connivente qu'affectionne tant et ô combien significativement la culture juvénile d'aujourd'hui. C'est dans cette perspective que « progresser », cette vieille notion de l'école européenne, prend son sens. Par rapport à quoi progresse-t-on ? Par rapport à soi. On "progresse" sur ce terrain où esthétique, savoir et éthique se rejoignent, voire ne font qu'un.

C'est dans le cadre de cette reconquête nécessaire du sens humaniste de l'enseignement et de l'éducation que la tradition chrétienne est à remobiliser. Il y a là tout un travail de relecture, de réappropriation, de redéfinition à mener qui, certes, ne se fera pas en un jour, mais qui est devant nous. Du moins peut-on commencer à se délivrer de vieux reproches mutuels entre croyants et laïques qui, me semble-t-il, ne sont plus de saison. Les catholiques reprochaient aux humanistes laïques leur naturalisme précisément, sans prendre en compte, sans discerner la transcendance pratique si puissante qui passe par la culture. Les laïques, de leur côté, reprochaient aux catholiques leur autoritarisme, sans voir l'humanisme qui était là derrière. Dans cette double redéfinition, il se dessine un humanisme chrétien et un humanisme laïque qui sont destinés à faire front commun.

Ce dont il s'agit, en un mot, c'est de réaffirmer en commun ce que *formation* veut dire. Non pas « être soi-même », dans la tautologie qui résume, d'une certaine manière, l'impasse de la vision contemporaine du destin des personnes. « Formation », cela veut dire conquérir de la liberté et de la puissance vis-à-vis de soi-même. Cette ressaisie du sens de la formation ne sera le fait ni des croyants seuls ni des laïques seuls. Leurs efforts ne sont pas destinés à se confondre, mais ils gagneraient à converger. Je sais que mon propos peut surprendre, mais l'histoire est longue, elle est riche de surprises. Elle demande, devant les tâches nouvelles qu'elle impose et que nous n'avions pas anticipées, de reconsidérer même les clivages qu'on croyait les mieux établis. Je vous remercie de votre attention.



L'école catholique et la question du sens

Michel MOLITOR,

Vice-Recteur aux affaires Académiques – UCL

I l n'y a rien d'étonnant que, dans un monde en changement profond, on s'interroge sur l'école, sur ses finalités, sur les conditions de sa légitimité aux yeux du public : pourquoi, comment, à quelles conditions estime-t-on que l'école fait bien son travail et réalise ce que l'on attend d'elle ?

L'existence d'une interrogation sur l'école, et a fortiori sur le sens de l'école, implique nécessairement l'existence d'un doute, d'une incertitude : l'école est-elle ce qu'elle dit être, ce que nous croyons qu'elle doit être ? Cette interrogation récurrente est une caractéristique culturelle de notre temps qui ne se satisfait plus de l'évidence et fait de la réflexivité ou de l'interrogation sur soi-même un moteur du mouvement de la culture.

Nous sortons en effet d'un univers social et culturel

marqué par l'évidence et caractérisé par un degré de confiance élevé dans les institutions : la justice est intègre, l'école enseigne ce qui doit l'être, la politique administre et gère le bien commun, etc. Cette sortie du monde de l'évidence se marque par une série d'interrogations sur les institutions elles-mêmes : sur leur légitimité (à quoi servent-elles ?) et sur leur effectivité (font-elles bien ce pour quoi elles existent ?)¹. Rapportées à l'école, ces questions se déclinent de diverses manières : comment définir ou redéfinir cette école souhaitable ? A quelles conditions apparaîtra-t-elle comme légitime et utile aux yeux de nos contemporains ?

La question qui nous réunit est toutefois plus singulière : quel sens donner aujourd'hui à l'école catholique, à l'école faisant de la référence au christianisme un élément central de son identité ? Au-delà du rappel d'une tradition, veut-on véritablement faire du message chrétien une référence dans l'entreprise éducative et que signifie aujourd'hui ce choix ? Dans un univers sécularisé et traversé de multiples références, quel usage va-t-on faire de la liberté d'organiser une école confessionnelle ? Ici aussi, accepter de poser la question signifie qu'il n'y a plus de réponse qui aille de soi, qui s'impose comme une évidence, qui soit spontanément et facilement acceptée par toutes celles et tous ceux qui, de près ou de loin, pratiquent cette école, l'animent ou la font vivre. On pourrait ajouter d'ailleurs qu'il n'est pas possible de répondre à la question sur l'école catholique sans préalablement s'interroger sur la réponse que l'on donne à la question du sens de l'école en général.

Poser cette double question – le sens de l'école et le sens de l'école confessionnelle – implique d'accepter le risque d'un double déchirement :

- La séparation d'avec une définition que l'on croyait acquise, le deuil d'une représentation ou d'une image de l'école ;
- La découverte d'un désaccord, de divisions qui traversent une communauté que l'on croyait réunie. Cette découverte est d'ailleurs corrélée à un autre danger : oublier ces désaccords aussitôt après les avoir découverts.

Les organisateurs de ce congrès ont pensé, à mon sens avec raison, que ce risque était fécond et, au-delà des débats et des révisions, que nous pourrions redécouvrir des capacités de proposition nouvelles, faire des choix qui permettraient à l'école de se relancer, de se développer sur des bases renouvelées.

*

¹ Plus encore, aujourd'hui les institutions doivent valider leur raison d'être par leur action. Il y a comme une exigence d'*effectivité* qui s'impose à elle plus encore que d'*efficacité* (effectivité est un néologisme construit à partir de l'adjectif effectif qui signifie « qui se traduit par un effet, par des actes réels »). Cela me semble plus fort que l'efficacité qui signifie « production de l'effet attendu »).



Mon travail aujourd'hui sera d'aborder la question du sens de *l'école catholique*, autrement dit de m'interroger sur la signification, sur les possibilités et sur les conditions d'une école qui se réfère au christianisme, qui fasse de la référence évangélique une orientation cardinale. Dans ce travail, mon exposé n'est qu'une étape. En amont, il est directement nourri par les activités d'un groupe de recherche qui, pendant près de deux ans, s'est réuni autour de cette question. En aval, il sera nécessairement suivi par les discussions ou débats de ce congrès et, au-delà, par les débats dans les écoles elles-mêmes et les suites qu'elles décideront de leur donner.

Une école comme les autres ?

En commençant, il me faut rappeler avec force que la première justification de l'école catholique, particulièrement dans notre pays, en raison du poids qu'elle représente dans l'univers de l'éducation, est d'être une école qui assure au mieux la fonction d'éducation qui lui est attribuée par la collectivité et qui lui vaut d'être supportée par elle. Cette mission et cette reconnaissance l'assimilent à un service public dont elle partage intégralement les missions et les obligations. L'école catholique fait partie de l'offre éducative qui existe dans la société et le caractère relativement singulier de cette offre ne transforme pas ses devoirs premiers. On pourrait même dire qu'il les accentue.

Cette observation nous conduit à une précision importante : comme « service public fonctionnel », l'école catholique aujourd'hui est destinée à tous. Elle n'est plus l'école *des* catholiques ou l'école *pour les* catholiques. Elle est l'école animée –en principe– par des catholiques et qui pense qu'elle a quelque chose de particulier à apporter à l'éducation des enfants ou des adolescents et qui vaille la peine qu'elle se distingue par sa référence confessionnelle du reste de l'univers de l'éducation. Cette définition implique une option qui dépasse sensiblement la commodité de la référence au service public auquel s'assimile volontiers l'école catholique aujourd'hui ; elle est ouverte à tous les publics mais elle affirme sa singularité.

Un malaise

Je pense que c'est ici que réside une première source de confusion et de malaise. La constatation d'une pluralisation de fait du public (qui mêle croyants et non croyants) et des enseignants contribue à créer des situations dans lesquelles la référence confessionnelle est ressentie, selon les cas, comme une gêne, avec indifférence, parfois avec bonheur sans qu'elle renvoie nécessairement à une signification qui soit claire pour tous, encore moins à un projet. Dans beaucoup de cas, cette référence est moins problématique pour les parents ou les élèves que pour les enseignants eux-mêmes. Depuis la fin des années 70, des mécanismes de conformisme à rebours ont souvent joué ; là où, dans le passé, il convenait d'être dans l'orthodoxie, on apprécie aujourd'hui d'afficher sa différence ou son indifférence par rapport aux fins philosophiques proclamées de l'école catholique². Plusieurs enseignants exercent leur métier en estimant qu'il convient de laisser de côté ces questions dans lesquelles ils voient des pièges (préciser une identité dans un univers pluraliste) ou des risques (la gestion d'un désaccord ouvert entre les enseignants eux-mêmes, la relation à l'autorité religieuse). Des établissements ont tenté de rencontrer ces difficultés en élaborant des « chartes » ou des « projets d'établissement » qui rappellent les références philosophiques ou confessionnelles de l'école tout en en reconnaissant le pluralisme interne sans parvenir toutefois à des clarifications complètement satisfaisantes. Il manque peut-être d'un vrai travail sur la conviction chrétienne aujourd'hui.

Les contextes de l'école catholique

Dans l'interrogation sur le sens de l'école catholique, la question du contexte est évidemment déterminante. On peut imaginer a priori trois contextes socio-historiques dans lesquels se développerait l'école catholique. Dans la réalité ils se sont peu ou prou succédé :

- la société chrétienne,
- la sous-société ou la contre-société chrétienne,
- la société sécularisée et pluraliste.

La *société chrétienne* est une référence très approximative puisqu'elle est historiquement contradictoire de la modernité. Dans la seconde moitié du XIXe siècle, dans plusieurs pays d'Europe, l'Eglise catholique a pu cultiver le rêve de la reconstitution d'une chrétienté depuis longtemps révolue. La création d'une série d'institutions – éducatives, sociales, caritatives, politiques directement ou indirectement référées à l'Eglise découlait de ce projet. Dans ce contexte, l'école catholique était conçue comme un outil d'évangélisation de la société ; plus concrètement d'éducation de ses cadres et de ses élites sans négliger pour autant la question de la scolarité des masses laborieuses.

Ce projet a tourné court et s'est transformé, dans notre pays très particulièrement, en création d'une contre-société ou d'une sous-société relativement étanche dont les institutions assureraient pratiquement toutes les fonctions dévolues ailleurs à l'Etat. On peut voir là l'origine des fameux « piliers » consubstantiels de l'organisation de la société belge. Dans ce contexte, l'école catholique est le lieu d'éducation des enfants des

² En oubliant d'ailleurs parfois que le document de référence du Conseil général de l'enseignement catholique « *Mission de l'Ecole chrétienne* » explorait explicitement les relations entre pluralisme interne et référence confessionnelle.



familles du pilier. Au-delà de sa fonction strictement éducative, elle a un rôle d'intégration sociale et de formation ou d'imprégnation culturelle. Nous sommes au cœur de ce que les sociologues ont appelé la « civilisation paroissiale » caractérisée par l'articulation des diverses composantes éducatives du pilier : paroisses, écoles, familles, mouvements de jeunesse, etc. Cet univers constitue le support organisationnel d'un christianisme qui se présente comme une sorte d'évidence culturelle.

Ce modèle va se fissurer et progressivement disparaître à partir de la fin des années 60 sous l'impact du double mouvement de *sécularisation* et *d'individuation*. Le processus de sécularisation qui s'amorce en Europe dès le XVII^e siècle est une des composantes de la modernité et marque la manière dont les sociétés sortent de l'univers du religieux. Dorénavant, les règles de la vie sociale, l'organisation politique, leur justification ou légitimation ne découlent plus de principes religieux ou transcendants mais se rapportent aux sociétés elles-mêmes. Le prince est établi par la loi et non plus par la volonté divine.

L'individuation ou la croissance de l'individualisme est un autre mouvement qui marque notre culture en profondeur. L'individu a une histoire qui remonte à la Renaissance comme le dit Jean-François DORTIER³ Pendant longtemps cette dynamique culturelle ne concernera qu'une petite partie de la société, ses élites sociales, mais ensuite, elle se diffusera considérablement. Comme l'a bien montré TOCQUEVILLE, le développement de la démocratie est inséparable de la croissance de l'individualisme. Le citoyen est l'individu politique; ses droits ne dérivent ni de ses appartenances, ni de son état ou de son origine sociale.

Dans le dernier quart du XX^e siècle, l'individualisme va prendre des formes nouvelles. Le climat libéral, le retour sur la vie privée, le déclin des appartenances collectives ont consacré la figure de l'individu comme réalité culturelle et sociale centrale. Dégagé des appartenances ou des liens sociaux traditionnels, l'individu va devoir construire sa propre vision du monde (ou l'adapter aux multiples systèmes de prêt-à-penser qui se présentent à lui). Dans le champ du catholicisme européen, la publication de l'Encyclique *Humanae vitae* sera l'occasion pour de nombreux croyants de développer une conviction propre en marge de l'institution à laquelle ils appartiennent. La fluidification des appartenances religieuses entraînera une difficulté croissante à « croire ensemble ». Plusieurs commentateurs présenteront une version tragique ou désenchantée de l'individu contemporain, confronté à un univers d'incertitudes que facilite le relâchement des dispositifs traditionnels d'intégration sociale (comme l'école ou la famille) ou l'éloignement par rapport à une communauté historique ou culturelle. L'incertitude appelle une réflexivité croissante, c'est-à-dire un travail permanent d'auto-analyse qui contribue à identifier les situations et à définir les conduites adéquates⁴. Ce double mouvement de sécularisation et d'individuation aura des effets culturels et sociaux considérables. Notamment sur les conditions du « croire ensemble » ou la construction des convictions. La sécularisation, en affranchissant les sociétés des références transcendantales, produira un sorte d'agnosticisme commun, à l'origine de consensus très généraux sur des valeurs élémentaires⁵. Ces consensus fondent une sorte de pluralisme mou qui est plus fait d'abstention que de l'expression de convictions différentes mais également respectées. L'individuation aura pour effet de cantonner les convictions philosophiques, religieuses ou mêmes politiques dans la sphère de la vie privée. L'expression « J'ai des convictions mais je les garde pour moi-même » indique bien cette situation paradoxale. Paradoxale dans la mesure où cette abstention semble indiquer que la conviction n'est pas considérée comme un levier ou un outil pour l'action qui puisse exercer son effet dans l'espace public. La subjectivation des convictions n'exclut évidemment pas qu'elles puissent être partagées, ni surtout qu'elles ne constituent pas des points d'appui pour l'action. Il faudrait considérer au contraire que le pluralisme est la coexistence pacifique des convictions qui, légitimement, prétendent être articulées à des visions et à des projets sur le monde. On verra plus loin comment la privatisation de la conviction individuelle peut contribuer à délégitimer l'expression publique de convictions ou de projets collectifs.

Dans le contexte qu'on vient de décrire, l'école catholique quant à elle sera caractérisée par un double pluralisme (c'est-à-dire par une diversification accélérée des options philosophiques et des choix de vie) : le pluralisme externe (celui du public : famille et enfants) et le pluralisme interne (celui des enseignants). L'expression de *christianisme sociologique* désigne cette situation particulière où l'usage des institutions du monde catholique n'implique plus une identité ou un choix confessionnel particulier.

Dans les contextes culturels traditionnels (les deux premiers cas), l'école catholique contribue directement au maintien d'un univers particulier (le « pilier » ou le « monde » chrétien). La foi chrétienne se transmet souvent plus par une sorte d'imprégnation institutionnelle que par la construction autonome de convictions et son maintien est largement dépendant des structures d'encadrement qui accompagnent les individus dans les étapes de leur vie. L'école catholique est évidemment très importante puisqu'elle constitue l'instrument privilégié de l'éducation. La communauté chrétienne est suffisamment importante dans le pays pour qu'on lui reconnaisse la possibilité concrète d'organiser l'enseignement qui la concerne. L'exercice pratique de la liberté d'enseignement reconnue par la Constitution depuis les origines de l'Etat belge est organisé par des pactes politiques.

Les changements qu'on vient d'évoquer vont contribuer à puissamment transformer ce modèle. Le double mouvement de sécularisation et d'individuation va dissoudre les identités traditionnelles et les piliers ou leurs institutions vont revêtir des significations beaucoup moins prégnantes pour des individus de plus en plus mobiles (école catholique, syndicat socialiste et vote libéral).

³ Jean-François DORTIER, *L'individu : du Je triomphant au Moi éclaté*, Sciences humaines, 34-2001, p. 50.

⁴ J.F. DORTIER, *Op.Cit.* p.53.

⁵ Lieven BOEVE, *Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'enseignement catholique*, texte présenté au Congrès de l'enseignement catholique, Budapest, Octobre 2001.

Dans la société sécularisée, définitivement – et heureusement – pluraliste, une école catholique a-t-elle encore une raison d'être? A-t-elle encore à voir avec le programme du christianisme ou le message chrétien n'est-il plus qu'une référence très indirecte reconvertie dans une sorte d'humanisme renvoyant à des valeurs qui ne se caractériseraient que par leur haut degré de généralité? Autrement dit, cette école a-t-elle encore une *particularité* qui la distingue? Plus encore, est-elle porteuse d'une *contribution* qui la rende essentielle dans un univers pluraliste où le christianisme n'aurait aucun monopole?

Un paradoxe fécond

Avant de suggérer ce que pourrait être aujourd'hui le sens de l'école catholique et de formuler un projet qui le soutienne, j'aimerais développer deux thèmes qui permettront de mieux préciser le sens dont je parle. Le premier est une interrogation sur le succès paradoxal de l'enseignement confessionnel et les conclusions à en tirer; le second aborde la question de la relation entre pluralisme et libre expression des convictions.

L'examen de la situation de l'école confessionnelle (catholique) en Belgique comme dans d'autres pays conduit à enregistrer une situation paradoxale: l'affaiblissement de l'appartenance religieuse (qui se mesure entre autres mais pas exclusivement à la baisse de la pratique religieuse) ne se traduit pas dans l'évolution de la fréquentation de l'école catholique qui se maintient ou se renforce. Autrement dit, la modification de l'appartenance religieuse (ou plus exactement sa diversification dans la mesure où on peut parler simultanément de disparition, d'individualisation et d'hétérogénéisation) ne va pas se traduire par une diminution de la fréquentation de l'école catholique au profit de l'école publique théoriquement pluraliste ou plus officiellement neutre puisque mettant l'expression publique de l'ensemble des convictions sur le dénominateur commun commode de la quasi-illégitimité.

On connaît les explications diverses qui tentent d'éclairer ce paradoxe. Pour les uns, l'école catholique ne serait plus perçue comme *confessionnelle* par un public surtout attiré par un enseignement de qualité en raison de l'existence – présumée – d'une culture professionnelle plus respectueuse des personnes. D'autres l'apprécient en raison d'une sélection supposée à l'entrée, contribuant à une plus grande efficacité de l'école en raison d'un public plus homogène. Selon les conjonctures, ces hypothèses se transforment d'ailleurs en incrimination ou en instrument de marketing. L'une et l'autre sont évidemment insuffisantes. Des vérifications ponctuelles sont possibles, mais les contre-exemples abondent. Dans les deux sens: il existe des écoles publiques sélectives et les prestations de certaines écoles catholiques sont médiocres. Une chose est importante à noter: pour la majorité, nonobstant l'évolution des croyances, le caractère confessionnel de l'école catholique n'est pas un élément de rejet. Le serait-il si elle s'affirmait plus ouvertement catholique? On peut penser que la motivation positive explicite en faveur de l'école catholique joue pour un nombre – peut-être important – de parents qui souhaitent que leurs enfants bénéficient d'un enseignement – notamment de la religion catholique – offrant un cadre de repères généraux et d'orientations ne débouchant pas sur des conclusions ou des normes impératives.⁶

On peut aller plus loin dans l'analyse de cette question avec l'aide du philosophe Marcel GAUCHET⁷.

Le *souci pour l'éducation*, nous rappelle-t-il, est une originalité historique de la tradition chrétienne. Il s'explique par la nécessité de former les clercs, chargés eux-mêmes d'une mission d'instruction des croyants. Le christianisme a cette particularité que les vérités religieuses qu'il contient ne se donnent pas dans l'évidence; la révélation appelle un travail d'interprétation. Par ailleurs, nous dit GAUCHET, la tradition pédagogique liée à l'histoire chrétienne s'enracine dans une anthropologie particulière, marquée par le « pessimisme augustinien ». On fait appel à l'effort pour élever la « créature au-dessus de la nature déchue ». Autrement dit, « la règle et la raison » sont nécessaires à la vie en société.

L'éducation (chrétienne) ne se réduit cependant pas à inculquer une orthodoxie. Plus profondément, il faut la voir comme une « éducation morale de la personne visant à mobiliser (...) les ressorts d'une action de l'homme sur lui-même en vue de la vie en ce monde ».

Pour GAUCHET, cette tradition éducative s'oppose aujourd'hui à un « mouvement dramatique », une perte du sens de l'éducation ou de cette dimension du travail de l'humanité sur elle-même. Il dénonce ce qu'il appelle la vision « naturaliste » de l'éducation qui marque sa confiance dans la « voix des besoins » chez les élèves. Or, rappelle-t-il, l'humanité ne fait pas l'objet d'un développement spontané. « Elle doit se penser et se vouloir, par la médiation de la culture, de l'éthique, du savoir, de l'esthétique (...) pour que chacun de ses membres puisse vivre dignement au milieu de ses semblables ».

La tradition chrétienne a joué un rôle fondamental, même si certaines de ses connotations culpabilisantes en ont affaibli l'autorité. Il n'empêche, nous dit GAUCHET, que de cette tradition subsiste « un noyau rationnel et toujours vivant »: « Pour être soi-même comme y aspirent si vivement nos contemporains, il faut être capable de vouloir l'être et de choisir ce que l'on entend être. » Et cette capacité « ne s'acquiert pas sans le concours d'une culture (...) ». (On comprendra la culture ici, comme un ensemble de connaissances acquises faisant écho à des expériences et permettant le jugement.)

Et de conclure que c'est bien là que réside le combat de l'humanisme d'aujourd'hui. Dans la crise contemporaine de l'éducation, quelque chose de la tradition chrétienne est donc à mobiliser qui pourrait représenter un levier de

⁶ Cf. Céline POLAIN, *Le cours de religion: vers une logique de la construction plutôt que de l'imposition*, mémoire de licence, UCL, département des sciences politiques et sociales, 2002.

⁷ Marcel GAUCHET, *Service public, pluralisme et tradition chrétienne dans l'éducation*, Expositif Neuf, juin 2002.



relance essentiel. GAUCHET ajoute que l'humanisme laïque est fondamentalement intéressé au même combat. On reviendra plus loin sur ce point.

Je pense que l'on peut retenir de cette analyse plusieurs contributions essentielles pour notre propos. Tout d'abord, et de manière plus immédiate, en proposant une interprétation du succès de l'enseignement d'inspiration chrétienne dans lequel on voit, à tort ou à raison, la maintien d'une tradition éducative qui donne à l'effort et à la culture un poids fondamental, elle nous rappelle l'existence de ce patrimoine et son importance culturelle.

D'un autre côté, nous savons bien que l'enseignement catholique lui-même n'échappe pas aux tensions qui marquent de manière plus générale le monde de l'éducation et qu'il est lui aussi traversé par le clivage entre ce que GAUCHET appelle les visions *naturalistes* et *humanistes*, même si les racines historiques de l'enseignement catholique le poussent vers cette seconde direction.

Plus fondamentalement, et de manière plus directement pertinente pour notre recherche aujourd'hui, nous sommes invités à nous interroger sur les fondements anthropologiques de la tradition éducative dont l'enseignement d'inspiration chrétienne pourrait se réclamer. L'analyse de GAUCHET nous propose à cet égard des clés pour l'action dans la mesure où, simultanément, il indique des enjeux et suggère l'existence de ressources inédites. L'*enjeu*, qui concerne toute l'activité éducative, est la vision même de l'éducation : aider les individus à construire leur personnalité au moyen d'un travail dont la culture est une composante essentielle. Sans doute, il conviendrait de parler *de* cultures et non de *la* culture, dans la mesure où notre univers culturel est aujourd'hui traversé par de nombreux clivages qui l'organisent en diverses cultures ou encore, en diverses *communautés d'interprétation*. Mon hypothèse ici est que le christianisme est, très certainement, une voix légitime en la matière.

Les *ressources* sont à trouver dans l'histoire de l'école chrétienne ou dans les intuitions qu'elle a portées au cours de son développement. Cependant, ne nous y trompons pas, ce n'est pas tant à l'actualisation d'éléments de cette tradition que nous sommes convoqués, mais bien à l'invention de réponses originales qui pourraient être facilitées par l'existence de ces ressources culturelles. La tradition éducative à laquelle l'école chrétienne pourrait se référer ne la qualifie pas automatiquement, mais elle lui indique la nature des ressources à mobiliser.

La conviction

Les débats récents sur l'enseignement ont rappelé une question très importante qui rejoint notre interrogation sur le sens : l'action d'enseigner, prioritairement centrée sur l'acquisition d'un savoir construit sur la raison est-elle dissociable d'une « option subjective sur le monde » ? La communication d'un savoir est-elle séparable de la présentation de ses usages ? Autrement dit, si *l'instruction* peut être comprise comme la formation à la maîtrise d'un savoir ou de compétences, *l'éducation* imposerait que ce savoir soit articulé à des principes de choix. C'est ce que rappelle Albert BASTENIER dans un récent numéro de *la Revue Nouvelle* quand il analyse la crise contemporaine de l'enseignement comme le produit du découplage entre la transmission des savoirs et les convictions qui leur donneraient leur sens et préciseraient les conditions de leurs usages⁸. Ce qui nous est rappelé ici avec force, c'est que même si elle a comme fonction première la formation à la maîtrise d'un savoir construit par la raison, l'action d'éduquer ne peut jamais être réduite à sa dimension strictement instrumentale sous peine de se réduire dramatiquement. La crise de l'école, pour Albert BASTENIER, est le produit de son écrasement sur l'instrumental ; l'école ne mobilise plus parce qu'elle ne propose pas, elle ne propose pas parce qu'elle a banni ou relativisé l'expression des convictions (et qu'elle a proscrit toute interrogation sur les savoirs eux-mêmes). Dans cette oblitération, l'école n'a, sans doute, que des responsabilités indirectes. L'enseignement cherchant le succès de masse conduit à une certaine neutralité et l'on peut légitimement s'interroger sur le succès d'une école qui expliciterait clairement des options ou des convictions fortes⁹. La réticence la moins suspecte serait celle qui se justifierait à partir du refus de la sélection qui pourrait découler de l'affirmation d'une conviction. Il n'empêche que ces réticences pour raisonnables qu'elles puissent paraître ne devraient pas faire obstacle à une interrogation fondamentale sur le rôle et la nécessité de la conviction comme moteur et principe de renouvellement de l'action éducative.

L'école catholique est-elle disponible pour cette tâche ? Le christianisme porte beaucoup plus qu'une *culture du croire*, il propose un *faire* (« *faire l'humanité* »). Pendant longtemps, l'enseignement confessionnel a été porteur d'une religion du *croire* qui laissait le *faire* à la gestion de la raison instrumentale. Or, l'articulation renouvelée du *croire* et du *faire* est porteuse d'implications considérables dont on ne peut pas différer la discussion.

La question de la conviction rejoint celle du pluralisme. Le pluralisme n'est pas la neutralité ; il est la reconnaissance de l'expression légitime des diverses convictions ou visions du monde sans que l'une écrase les autres ou dispose d'un quelconque monopole. Mais ces convictions doivent pouvoir être exprimées pour avoir les effets d'entraînement auxquels elles aspirent. Dans nos sociétés, elles s'expriment à travers le débat. La démocratie est précisément cette culture du débat qui implique que l'on expose et formule préférences et arguments, c'est-à-dire les visions du monde et leurs implications. Pour exister véritablement la démocratie ne peut pas se satisfaire d'une approche strictement instrumentale où les décisions découleraient automatiquement d'un raisonnement rationnel qui bannirait les préférences et les choix. La démocratie, le « vivre ensemble »

⁸ Albert BASTENIER, « La liberté d'enseignement : un droit à réinterroger », *La Revue Nouvelle*, décembre 1998, pp.16-45.

⁹ L'enseignement de la Communauté française définit parfois aujourd'hui sa neutralité par le concept de pluralisme, même si elle ne réussit pas à faire place dans la vie scolaire au dialogue entre convictions.

démocratique, s'apprend à l'école non pas à travers l'indifférence, mais par la reconnaissance de la légitimité de la conviction et de son articulation aux compétences.

Résumons-nous. Dans un univers résolument pluraliste où les religions ne disposent plus d'un quelconque monopole, l'école catholique s'interroge sur le sens à donner à sa référence au christianisme. La question est souvent à l'origine d'un malaise, peut-être parce que cette identité a été banalisée ou, plus simplement, qu'on la rejette au nom de la cohérence que l'on souhaite donner à une école ayant dans les faits le statut d'un service public et dont le public comme les animateurs partagent aujourd'hui une pluralité d'options et de visions du monde. Dans ce contexte d'indifférence apparente au religieux, l'enseignement catholique garde un grand pouvoir d'attraction, en raison peut-être d'une tradition éducative ancrée dans l'humanisme et qui fait de la culture un instrument de construction des personnalités. Peut-être aussi, parce que dans un univers apparemment dépourvu de sens, on continue à créditer l'enseignement catholique d'une vision sur l'homme et sur le monde, sur sa destinée et sur ses responsabilités et du souci de doter les élèves qui le fréquentent d'un réflexe éthique. La question est clairement de savoir si cette préférence est honorée et comment.

Quelle école catholique ?

A côté de la formation des *compétences*, l'action éducative concerne aussi les *motivations* (la découverte d'un projet personnel) et les *références* (la formation du jugement et des critères de choix).

Ces exigences concernent tous les systèmes d'enseignement. En quoi l'école catholique peut-elle y répondre ? Quelle est sa réponse et comment la qualifie-t-elle ? Aujourd'hui, dans le contexte de la société pluraliste et sécularisée que nous avons décrit, elle peut répondre de diverses manières. A partir de l'examen de la situation en Flandre, le théologien Lieven BOEVE voit quatre réponses possibles¹⁰. Nous pouvons nous en inspirer pour identifier quatre scénarios possibles pour l'école catholique.

La première réponse est la *sécularisation institutionnelle*, autrement dit la transformation en écoles officiellement pluralistes. Selon les situations (ou selon les composantes internes de l'école et l'existence ou non de noyaux d'enseignants ouvertement croyants), l'école affichera une forte neutralité (absence de débats) ou un pluralisme nourri de dialogues et de débats. Ce choix présente des avantages. Il présente aussi des risques, notamment celui de l'indifférenciation des choix. Dans le contexte culturel ambiant, Lieven BOEVE pense que le risque n'est pas mince de voir l'école se transformer en espaces de préférences individuelles régulées par les modes de la consommation. En la radicalisant, cette hypothèse décrit la fusion de l'école confessionnelle dans l'école publique. Les options fortes de neutralité récemment réaffirmées par les gestionnaires de l'enseignement public en Communauté française rendent peu vraisemblable l'existence du pluralisme actif qu'on a évoqué plus haut.

La *reconfessionnalisation institutionnelle* est une autre voie qui pourrait être choisie par certains. Le retour à une école catholique qui forme les élèves dans une perspective explicitement et exclusivement catholique pourrait ne plus concerner qu'une minorité de la population si elle fait de l'adhésion à la foi chrétienne une condition explicite d'accès ou de participation. A côté de certains succès, le risque majeur ici est celui du repli identitaire. Cette option n'est d'ailleurs pas compatible avec le choix de rester une école (de masse) ouverte à tous et ouvrirait le risque de voir le pouvoir subsidiant contester à cette forme d'enseignement le statut de « service public fonctionnel » et, partant, sa subsidiarité.

L'école catholique pourrait présenter une troisième option : *l'éducation aux valeurs dans une perspective chrétienne*. Cette école reprend de l'héritage culturel du christianisme un ensemble de valeurs qui rejoignent d'ailleurs les valeurs générales de l'humanisme contemporain. Autrement dit, la foi chrétienne est ramenée à un ensemble de valeurs déduites du message évangélique et le christianisme lui-même est réduit à un humanisme accessible à chacun. On comprend mieux dans ce contexte la proximité de l'option éducative de l'humanisme laïque et de la tradition chrétienne. Si de fait rien ne les distingue plus et que les deux traditions s'entendent sur un modèle d'enseignement qui dépasse les options *naturalistes* dénoncées par Marcel GAUCHET, on ne voit pas ce qui justifierait la pérennité d'un enseignement confessionnel. On trouve certainement de nombreux traits de nos écoles aujourd'hui dans cette troisième option. Elle est parfaitement cohérente avec la culture contemporaine, mais constitue une transformation du christianisme qui pourrait être difficilement acceptable, sous peine de le dénaturer, pour celles et ceux qui y voient autre chose qu'une sagesse.

Ces trois options existent, à des degrés divers, dans le monde de l'enseignement catholique. Les deux premières, qui ont leur cohérence et leur logique, ne peuvent pas réaliser de consensus ; la troisième qui réussirait un consensus de surface porterait le risque d'une dénaturation de ce que la référence à la foi chrétienne pourrait avoir d'original et surtout de sa contribution propre à l'action éducative aujourd'hui. Lieven BOEVE envisage une quatrième réponse : reconnaître à l'école catholique le rôle d'éducation ou, pour reprendre ses propres termes, de *formation de l'identité dans un contexte pluriel, pour des chrétiens et des non-chrétiens, en partant de la reconnaissance de la pluralité philosophique interne et externe et en organisant le dialogue avec*

¹⁰ Lieven BOEVE, *Donner une âme à l'école en Europe : un défi pour l'Enseignement Catholique*, cf. supra.



la foi chrétienne. Autrement dit, une école qui prendrait acte de la pluralité et y verrait une valeur positive mais qui aurait pour option de présenter le christianisme dans sa double dimension du croire et du faire.

On reconnaît dans cette proposition l'écho de nombreux éléments de l'analyse que nous avons conduite jusqu'ici : la reconnaissance du pluralisme interne et externe de l'école, l'objectif de l'éducation qui consiste à former des personnalités, le rôle de la conviction. On pourrait ajouter la référence à un christianisme qui s'éloigne des représentations en termes de conservatoire de valeurs pour mettre l'accent sur sa dimension programmatique et sur l'interpellation qu'il fait au monde aujourd'hui. Ce christianisme qui crée des obligations pratiques pour ceux qui s'en réclament devrait aujourd'hui être présenté comme une *proposition* par l'école catholique à ceux qui la fréquentent.

*

J'en arrive ainsi à la dernière partie de mon exposé qui va tenter de présenter le *cahier des charges* de cette école catholique redéfinie. Ce cahier des charges indique bien que l'école catholique est porteuse d'un projet de société susceptible d'être partagé par d'autres qui pourraient d'ailleurs ne pas se retrouver complètement dans la vision du monde qu'elle propose. Je me réfère ici, très largement, parfois en le paraphrasant, parfois en le résumant, parfois en le complétant, au texte du rapport du groupe de travail sur le sens de septembre 2001, déjà connu d'un certain nombre d'entre vous¹¹. J'en indiquerai les enjeux et les compléments possibles.

Depuis le début de cet exposé, j'ai tenté de montrer que répondre à la question du sens de l'école catholique n'était pas séparable d'une réponse préalable à la question de l'école aujourd'hui. Les deux interrogations se combinent dans une formulation qui nous servira de fil conducteur : comment les ressources de la foi chrétienne peuvent-elles contribuer à donner du sens à l'école ?

On partira de l'idée, esquissée plus haut, que la référence au christianisme n'est pas exclusivement une référence à une histoire ou à une tradition. Cette tradition existe et est importante dans la mesure où elle renvoie pour l'essentiel aux fondements mêmes du mouvement du christianisme. Mais cette référence implique des tâches pour l'avenir ; elle est un programme dans la mesure où elle produit des exigences très particulières qui doivent servir de guide à l'action éducative. Le groupe de travail qui a débattu cette question propose de caractériser cette action à partir de quatre dimensions : le projet culturel ou la vision de l'éducation, la prise en compte du pluralisme, la proposition pastorale, le lien à l'Eglise. Ces deux dernières dimensions sont vraiment particulières à l'école catholique. Elles ne seront pourtant qu'ébauchées ici et, dans la suite de ce débat, il faudrait pouvoir les approfondir substantiellement.

1- La vision de l'éducation : un projet culturel de résistance

On se souviendra des deux éléments qui fondent le raisonnement des auteurs du rapport sur ce point : d'abord rappeler que l'école est un lieu d'instruction mais aussi d'éducation et qu'elle forme les élèves à l'*usage de la raison*. Il en va de l'école catholique comme des autres. Ils constatent ensuite que l'école n'échappe pas à l'envahissement par les critères du marché. Le résultat de cette dérive est que, pour beaucoup, la valeur d'un savoir se mesure à son utilité immédiate. De plus en plus l'école est sommée de former des individus aptes à s'intégrer efficacement dans le marché du travail. L'école elle-même peut se croire obligée de répondre de cette manière aux appréhensions des parents quant au devenir de leurs enfants et trouver une fausse sécurité dans cet alignement sur les normes des gestionnaires du système productif : flexibilité et mobilité.

On conviendra qu'il s'agit là d'une réduction formidable ou, comme l'écrivent les auteurs du rapport, d'un *rétrécissement de la raison* à sa dimension strictement instrumentale (la rationalité instrumentale est une recherche de l'efficacité ou de la rationalité qui serait coupée de ses fins culturelles. Par exemple, élaborer des procédures pédagogiques sans s'interroger sur le projet qu'elles servent). Pour eux, ce rétrécissement de la raison appelle une *résistance éthique*, singulièrement en référence à la tradition chrétienne et au message évangélique. Et de montrer qu'on peut mesurer dans notre monde les conséquences de la domination de la rationalité instrumentale : dualisation sociale, marginalisation des faibles, promotion d'une compétitivité au service des plus forts.

Pour le rapport, la référence au christianisme (à la *mémoire subversive* de l'Evangile) oblige l'école catholique à s'écarter de ce modèle de la raison abusivement présenté comme la seule voie valide. Ses auteurs nous rappellent par ailleurs que la solidarité avec les faibles ne signifie pas que cette école s'interdise de former chacun au mieux de ses possibilités et de contribuer à la formation d'élites conscientes de l'importance de mettre leurs compétences au service des autres et non de les utiliser à leur seul profit.

L'essentiel a été dit sur ce point. On n'y ajoutera donc qu'un bref commentaire. L'école est particulièrement sensible aux pressions qui s'exercent sur elles en raison même d'indéterminations qui la traversent et qui ont leur source dans une interrogation sur ses objectifs, sur la mesure de son efficacité dans un monde où il n'existe plus de véritable consensus sur l'éducation. Dans ce contexte, l'adaptation à ce qui est présenté comme des exigences strictement fonctionnelles est une option d'autant plus rassurante qu'elle contribue à répondre d'une manière conforme aux inquiétudes de nombreux parents. On pourrait dire qu'il s'agit d'une erreur dans la mesure

¹¹ Congrès d'orientation de l'enseignement catholique, *Rapports des groupes de travail*, septembre 2001.

où la première tâche de l'école consiste à contribuer à la formation de personnalités, à même de faire des choix et de conduire leur vie dans un univers aux références estompées. On retrouve ici l'opposition esquissée par GAUCHET entre le naturalisme individualiste qui répondrait à la version contemporaine de la raison instrumentale et l'humanisme enraciné dans une tradition ou une culture collective vivifiée par le christianisme. Il faut donc se garder cependant d'une fausse opposition entre un usage de la raison que l'on assimilerait directement à la modernité et le recours à une tradition qui impliquerait le refus du changement. Lorsque l'on parle du christianisme comme d'un programme, c'est parce qu'on a la conviction qu'il lui est possible d'agir dans le futur de notre culture et de notre société.

2- Une expression singulière dans un univers pluralisé

Qu'on l'envisage du côté des élèves et de leurs familles ou de celui des enseignants, la pluralité des convictions est donc un fait. Il faut reconnaître à cette situation une valeur positive et ne pas la vivre comme un déclin ou une déroute. Pour les auteurs du rapport, cette reconnaissance implique d'accepter, dans l'activité éducative, « l'autonomie de la personne dans le discernement moral et la construction du sens ». A défaut, l'ouverture pluraliste affichée risquerait de n'être qu'une façade suspecte. Je le cite : l'école catholique doit donc ouvertement accepter cette pluralisation comme une richesse. Les diverses dimensions du projet dont est porteuse l'école catholique peuvent en effet rassembler des personnes d'horizons différents. La résistance à la domination de la raison instrumentale, la critique des faux absolus, l'expression de la solidarité, sont autant de thèmes susceptibles de rassembler pour une *action* commune, des personnes dont les *motivations* peuvent, par ailleurs, s'ancrer dans des traditions religieuses ou philosophiques différentes. L'école catholique a le droit de solliciter l'accord de tous sur ces points quelles que soient leurs convictions ou leurs appartenances religieuses. Les auteurs du rapport énoncent trois conditions qui paraissent nécessaires pour qu'au sein de l'école catholique pluralisme de fait et identité chrétienne s'articulent avec fécondité.

- L'école est par excellence le lieu où peuvent se conjuguer *raison* et *convictions*. Il importe donc que ces dernières (qu'elles soient religieuses ou non) puissent s'exprimer, pour se confronter à la raison et pour dialoguer entre elles. Comme on l'a vu, ce pluralisme n'est pas l'expression contrainte et résignée d'un constat ou la rationalisation d'un échec de l'entreprise évangélisatrice. Il est au contraire construit à partir de la conviction qu'il y a une valeur positive, dans la perspective même du christianisme, à toute action commune pour le bien de l'homme qui soit conduite par des personnes qui ne partageraient pas les mêmes convictions religieuses ou philosophiques.
- Une seconde condition, nous dit le rapport, implique de se démarquer nettement d'une culture de la neutralité, présentée à tort comme la condition du pluralisme. Les acteurs de l'école catholique doivent accepter le principe selon lequel *les convictions ne peuvent purement et simplement être reléguées dans la sphère privée*. Les convictions procèdent d'un mouvement intime, mais elles visent à une efficacité collective. Les auteurs du rapport ajoutent que si bien des valeurs sont partagées aujourd'hui par des personnes d'horizons philosophiques différents, sans que les Chrétiens puissent en revendiquer le monopole, reste « le nécessaire devoir de *rendre compte de ces valeurs*, au nom de principes qui, eux, peuvent et doivent être mis en discussion ». Je pense en effet, qu'à l'école comme ailleurs, les Chrétiens doivent savoir que le christianisme n'est pas une réalité achevée ; que le message évangélique dont ils se réclament implique interprétation (registre de la raison) et mise en œuvre (registre de la conviction).
- Enfin, pour décrire cette situation, on pourra parler de *pluralisme situé*. L'école catholique est ouverte aux personnes porteuses de convictions différentes, mais elle sait qu'elle s'inscrit dans une histoire et une tradition, celles du christianisme, dont la mémoire continue de l'inspirer.

3- Une proposition pastorale

Le parti pris du pluralisme n'évacue pas la question de la transmission de la foi dans l'école catholique. Le christianisme ne s'impose plus comme une évidence culturelle, et les processus automatiques de transmission de la foi ne fonctionnent plus ou s'effacent. Aujourd'hui l'adhésion à la foi chrétienne passe par une appropriation personnelle. L'école catholique a sans doute un rôle à jouer ici. Prenant acte de sa pluralité interne, elle choisira de présenter la foi sur le mode de la *proposition*. La récente *Lettre aux Catholiques de France*, de l'épiscopat français, invite à quitter la logique de l'héritage et les connotations qui lui sont liées en termes d'obligation ou de culpabilité pour une logique de l'invitation ou de la proposition¹². Pour les auteurs du rapport, la *proposition de la foi* est une obligation pour l'école catholique, mais elle est laissée à l'appréciation et à la liberté des élèves ou de leurs familles. Il est vraiment important de montrer aux jeunes que le message chrétien n'est pas cantonné à la sphère privée, mais qu'il concerne aussi la vie en commun. La foi chrétienne ne propose pas un « savoir utile » aux personnes, mais une inspiration, un désir, une relation pour soi et avec les autres.

4- Un lien à l'Eglise

¹² Conférence des évêques de France, *Proposer la foi dans la société actuelle*, Ed. du Cerf, 1994.



Le rapport suggère enfin que dans le contexte général qu'on vient de définir, la relation de l'école catholique à l'Eglise ne se conçoit plus sur le strict registre de l'autorité ou de la subordination hiérarchique. Comme école catholique, elle a surtout à gérer deux obligations interdépendantes. Elle doit être consciente de sa *relation* à l'Eglise, conçue comme le rassemblement des croyants liés par la mémoire chrétienne, et avoir le souci de sa contribution pratique à cette mémoire. Ensuite, il est utile qu'elle définisse des liens actifs avec les communautés chrétiennes locales et que celles-ci soient impliquées d'une manière ou d'une autre dans son animation ou ses orientations..

Les acteurs de l'école catholique

Pour exister, ce projet doit être mis en œuvre, traduit dans des actions concrètes, dans la vie quotidienne de l'école. Les acteurs sont connus ou identifiés : pouvoirs organisateurs, directions, enseignants, éducateurs, parents, et bien sûr élèves. C'est à eux qu'il appartient d'interpréter et de mettre en œuvre ces lignes de conduite à partir de leurs expériences, de leurs sensibilités, de leurs choix.

Il conviendra donc de bien distinguer deux registres fondamentaux du travail de l'école catholique. Tout d'abord, elle doit mettre en œuvre les options qu'on vient de décrire. Pour les auteurs du rapport, ces options sont, assez logiquement, les *exigences de base* fixées à toute personne qui souhaite collaborer au projet de l'école catholique. On a vu qu'elles sont susceptibles de rassembler en vue d'une action commune au-delà de la pluralité des convictions. La reconnaissance du *pluralisme de fait* qui accompagne ce projet devrait permettre à chacun de participer à sa mise en œuvre selon ses apports propres. Le dialogue est le principe qui permet de rendre effectif ce pluralisme. On pourrait ajouter que cet engagement dans le dialogue est une obligation pour les Chrétiens aujourd'hui, tacitement repliés sur une conception privée de leurs convictions. Cette situation de pluralisme ouvert est probablement une chance unique qui leur est offerte.

L'autre registre fondamental est la *présentation de la foi chrétienne comme proposition de sens*. Le dialogue nécessaire ne peut diluer ni dissoudre cette option ; c'est bien là que réside la possibilité pour l'enseignement catholique de relever le défi d'un enseignement de masse qui ne dilue pas ses options en vue de capter un public. Ce pari difficile à tenir suppose que l'on privilégie le registre de la proposition par rapport à celui de l'imposition.

L'école que l'on décrit ici ne pourra évidemment exister que si elle peut compter, dans sa direction et dans son corps enseignant, comme sans doute parmi le public qui la fréquente, sur un noyau de croyants qui partagent ce projet et estiment qu'il vaut la peine de prendre pour lui les risques que leur inspire leur conviction.

Il leur incombera de collaborer, selon leurs moyens et à partir de leur seule volonté, à une *pastorale de proposition* ouverte et constructive, qui donne aux élèves l'occasion d'entrer en contact avec la mémoire évangélique qui leur sera offerte comme un sens de vie possible.

*

Il y a sans doute d'autres manières de définir aujourd'hui le sens de l'école chrétienne. La proposition qui vous est présentée comporte deux dimensions. D'abord réaffirmer que l'école a, plus que jamais, une importance capitale dans un monde où l'éducation risque de multiples dénaturations sous la pression des intérêts de court terme et des manipulations économiques et culturelles. La prise de conscience de ce péril justifie en soi mille batailles. La seconde proposition est que le message chrétien, qui ne semble plus accepté aujourd'hui que par une minorité de nos contemporains, a cependant une potentialité considérable et que les convictions auxquelles il renvoie sont susceptibles de redonner du sens à l'école.

Cette proposition se heurte à deux difficultés majeures dont il faut avoir conscience. La première découle de la variété des traditions éducatives qui coexistent dans l'histoire de l'école chrétienne et, au-delà, de la diversité des interprétations qu'on donnera à la référence au christianisme. La proposition qu'on vient de faire est certainement discutable et doit être débattue. Les diverses dimensions qu'on vient de proposer ne sont d'ailleurs que théoriques tant qu'elles ne seront pas réappropriées par les divers acteurs de l'école dans une mise en œuvre pratique. Faut-il craindre l'expression de sensibilités à ce point différentes qu'elles hypothèquent toute conclusion praticable ? Il faut espérer que non. Mais, à l'inverse, il me semble nécessaire d'éviter toute recherche de l'unanimité pour privilégier la coexistence d'expériences qui regrouperaient les acteurs disponibles.

L'autre difficulté se ramène à une question déjà évoquée plus haut : l'école catholique définie comme on vient de le faire ne va-t-elle pas chasser les publics qui la fréquentent aujourd'hui ? Autrement dit, cette option est-elle politiquement acceptable pour tout qui est soucieux de la pérennité de l'école catholique ? Dans un premier

temps, on pourrait répondre à l'envers : si cela n'était pas possible, alors on pourrait faire l'économie de ce débat et définir utilement les conditions de sa « sécularisation institutionnelle ». Par contre, si cette école-là nous semble importante, compte tenu des enjeux qu'elle porte et que cette analyse révèle et suggère, alors cela vaut la peine d'utiliser la liberté qui nous est reconnue de la définir de cette manière et de la faire vivre. Si l'on est convaincu, de plus, même si on ne se reconnaît pas pleinement dans le visage du christianisme qui est offert ici, que ce projet vaut la peine d'être tenté et qu'il offre une réponse plausible à l'interrogation sur le sens de l'école catholique et du service de l'éducation, alors on se souviendra peut-être que le risque est une vertu...

*

Vous me permettrez de terminer sur une invitation. Ce congrès est un aboutissement et un point de départ. Un aboutissement pour un départ. Il est l'aboutissement d'une série de travaux, de rencontres, de débats entamés il y a plus de deux ans et qui ont mobilisé toute une série d'acteurs dans et en dehors de l'école. Un certain nombre d'entre eux sont présents ici. Tous ont jugé que les enjeux qui étaient proposés à leur discussion étaient essentiels et justifiaient qu'ils s'y engagent. Ces travaux n'ont cependant que peu de sens s'ils ne sont pas suivis dans le futur d'autres débats et d'autres travaux dont l'objet serait de traduire dans le concret des écoles les propositions que l'on aura retenues comme valables parce qu'elles sont susceptibles de donner du souffle ou des ressorts nouveaux à l'école catholique. Je vous ai dit en commençant cet exposé que nous sortions d'un univers marqué par l'évidence et qu'il nous appartenait aujourd'hui de justifier les institutions que nous animons. Ce congrès s'interroge sur les conditions actuelles de cette accréditation au travers de trois questions relatives aux objectifs de l'école catholique aujourd'hui – le sens qu'elle porte, l'égalité qu'elle garantit, l'efficacité qu'elle s'impose – et sur leurs conditions de réalisation. Lorsque ces objectifs auront été clarifiés par vos débats et appropriés par les acteurs de l'école, il nous faudra nous interroger sur la manière de les réaliser, sur les concours dans la société civile comme dans le monde politique qui permettront de les mettre en œuvre.



Pistes pour une école juste et efficace !

Marcel CRAHAY,
Professeur à l'ULg

1. Questions de droit et questions de fait¹

L'école doit être juste; elle doit être efficace. Qui oserait affirmer le contraire ? Cette prémisse une fois établie, le problème peut paraître cerné : il reste à se doter des moyens permettant d'atteindre ces finalités majeures. Il semble alors logique de se tourner vers la recherche en éducation et de l'interroger sur les connaissances actuellement disponibles eu égard à la façon d'organiser une école juste et efficace.

Cette représentation du problème est à la fois simpliste et trompeuse. Elle pose que les notions de justice et d'efficacité sont évidentes et identiques pour tous. Ce faisant, elle évacue tout débat de principe et conduit à agir comme si la recherche empirique apportait des réponses toutes faites à des questions qui relèvent autant de l'éthique et/ou de l'axiologique que du scientifique. Il convient, au contraire, de se prémunir d'emblée contre les dangers du scientisme. Ici, avec PIAGET (1970), on parlera des risques du sociologisme et du psychologisme. Ceux-ci consistent à déduire une position de principe directement des faits d'observation ou, autrement dit, à ériger le constat en norme. La conséquence en est l'abandon de toute réflexion critique et, finalement, la fermeture de la pensée par rapport à la création de nouvelles formes d'organisation scolaire.



Comme le note BOBBIO (1996) dans son recueil *Droite et gauche*, ce qui oppose les positions égalitaire et inégalitaire, ce n'est pas la reconnaissance d'inégalités entre les hommes; c'est, en définitive, la question de leur réductibilité. Le philosophe italien précise à ce sujet : "*L'égalitaire est convaincu que la plupart des inégalités qui provoquent son indignation, qu'il voudrait voir disparaître sont d'origine sociale, et en tant que telles, éliminables; l'inégalitaire, au contraire, pense qu'elles sont naturelles et donc inévitables*" (p. 128).

L'égalitaire et l'inégalitaire peuvent donc s'accorder sur la validité d'un constat portant sur l'une ou l'autre disparité entre les hommes. C'est au moment de lui donner sens qu'ils entreront en contradiction

¹ Dans la conclusion de son ouvrage *Les différences individuelles à l'école*, REUCHLIN (1991) s'insurge contre la confusion dont se rendent coupables nombre de pédagogues, de psychologues, de sociologues et d'hommes politiques lorsqu'ils s'obstinent à nier des inégalités de fait pour préserver l'égalité de droit entre individus. Ils opèrent ainsi un glissement malheureux entre l'empirique et l'éthique. Cette mise en garde nous paraît essentielle. Ainsi, afin d'éviter de mélanger ce qui relève de la norme morale (le normatif) avec ce qui relève de la régularité et de la causalité empirique (le nomothétique), nous reprenons - de façon, quelque peu personnelle - une distinction qui apparaît déjà sous la plume de KANT (1880) dans sa *Critique de la raison pure* (Quid juris Versus Quid facti; p. 842). Ici, les questions de droit renvoient aux interrogations d'ordre moral, éthique et/ou axiologique; les questions ou affirmations de fait réfèrent aux problématiques et investigations relatives aux régularités et causalités psychologiques, pédagogiques et sociologiques. Les dérives du psychologisme sont également traitées dans notre ouvrage de *Psychologie de l'éducation* (1999).

Il est, par ailleurs, essentiel de dépasser la dichotomie égalitaire-inégalitaire. Celle-ci croit la notion d'égalité univoque, ce qui est loin d'être le cas. Comme l'écrit BOBBIO (1996), "*la notion d'égalité est relative et non absolue. (...) Aucun projet de répartition ne saurait éviter de répondre à la triple question : "l'égalité, d'accord, mais entre qui, en quoi et sur quel critère ?"*" (pp. 118-119).

Bref, afin d'éviter que les choix pédagogiques ne soient opérés qu'à la seule lumière d'arguments de faits², il est essentiel de traiter en profondeur les questions de droit et de valeur. Celles-ci ne sont pas indépendantes des questions de fait, mais elles ne leur sont pas réductibles. C'est particulièrement vrai en éducation où ces deux ordres de questionnement interagissent constamment et nécessairement. Or, la tentation est grande pour le chercheur en éducation de croire que les questions de droit peuvent se dissoudre dans l'investigation empirique et, partant, d'arguer que les implications de son étude sont soit inéluctables, soit nécessaires.

2. Justice méritocratique ou justice correctrice ?

L'enseignant est inéluctablement confronté à un questionnement éthique, portant sur le principe de justice qui présidera à son action. De façon quelque peu sommaire, on peut ramener ce débat à un choix entre une justice que nous qualifierons de méritocratique et une justice correctrice. Selon la première conception, il convient qu'à l'école comme dans la société, chacun soit récompensé ou valorisé selon ses mérites propres. Dans cette perspective, il est non seulement légitime de donner des notes supérieures aux élèves qui se sont montrés les plus performants, mais aussi d'offrir des activités d'enrichissement à ceux qui apprennent le plus vite. Selon la conception opposée, il appartient à l'école de promouvoir l'égalité maximale pour tous au niveau des compétences maîtrisées. Pour atteindre cet objectif, il lui faut, avant tout, éviter d'accroître les inégalités d'origine naturelle et/ou sociale que l'on observe inmanquablement entre les élèves. Cette éthique égalitaire s'est d'abord traduite par la volonté d'offrir à tous les enfants un même enseignement. Par la suite, il est apparu légitime et nécessaire de réclamer un supplément d'attention en faveur de ceux qui éprouvent les difficultés d'apprentissage les plus importantes.

Le problème auquel les pédagogues doivent faire face n'est ni neuf, ni spécifique. Il se pose en des termes analogues à tous ceux qui se soucient de justice sociale.

D'une part, on peut juger légitime d'établir une proportionnalité stricte entre l'action pédagogique et les talents ou mérites des individus. Au principe économique "*A travail égal, salaire égal*", certains voudront faire correspondre un principe pédagogique analogue : "*A potentialités d'apprentissage égales, opportunités éducatives égales*"; double principe qui prend sa véritable signification lorsqu'on en tire les implications complémentaires ; "*à travail inégal, salaire inégal*" et "*à potentialités d'apprentissage inégales, opportunités d'apprentissage inégales*". En ce qui concerne la sphère professionnelle, les mêmes soutiendront qu'il est normal de donner plus à ceux qui contribuent le plus, par leurs mérites, par leurs fonctions ou par leurs biens, au bon fonctionnement de la société. En ce qui concerne le monde scolaire, ils trouveront légitime que les élèves les plus intelligents et/ou ceux qui font preuve d'un sens de l'effort hors du commun soient placés dans les meilleures conditions d'enseignement. Ceux-là diront encore que l'école doit respecter les caractéristiques propres aux individus (et, notamment, leur rythme d'apprentissage) et, par voie de conséquence, leur offrir des avantages éducatifs proportionnels à leurs qualités initiales, talents ou mérites. Enfin, ils souligneront combien il est inacceptable, c'est-à-dire injuste, qu'un individu brillant soit freiné dans son développement par des obstacles financiers, géographiques ou sociaux, voire même par le rythme de progression des autres élèves. Ces idées définissent l'idéologie de l'égalité des chances. A l'opposé, on peut arguer que l'école *est tenue, en toute justice, d'accorder une compensation aux moins favorisés, en raison de cette inégalité injustifiée d'avantages plutôt que de l'aggraver encore*. Selon les tenants de cette position, l'enseignement doit exercer une action d'ampleur inversement proportionnelle aux capacités initiales des élèves et, en conséquence, offrir plus d'attention à ceux que la nature ou l'origine sociale a rendu plus rétifs aux apprentissages.

Le mouvement de l'Education Nouvelle est porteur de la première conception de l'équité pédagogique. On en trouve les fondements, dès 1754, chez ROUSSEAU. Dans la conclusion de son célèbre *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, il ne réclame ni l'égalisation, ni le nivellement des conditions, il souhaite seulement que l'inégalité civile soit proportionnelle à l'inégalité naturelle des talents. Cette conception de la justice visant à mettre le social en harmonie avec le naturel se retrouve chez CLAPAREDE lorsqu'il prône *L'école sur mesure* (1920) selon une argumentation en trois points :

1. Existence des diversités individuelles d'aptitudes;
2. Nécessité pédagogique d'en tenir compte;
3. Façon d'en tenir compte, réformes à faire.

² Évidemment, il est tout aussi important de se prémunir contre l'erreur inverse : nier des faits empiriques pour des raisons idéologiques.



Dans la première partie de son exposé, il définit l'aptitude comme "*une disposition naturelle à se comporter d'une certaine façon, à comprendre ou sentir de préférence certaines choses, ou à exécuter certains genres de travaux (aptitude à la musique, au calcul, aux langues étrangères, etc.)*" (p. 53). Il s'attelle alors à proposer une typologie d'aptitudes, dont l'intérêt scientifique est limité tant elle paraît calquée sur le sens commun. En revanche, il importe de mettre en évidence la façon dont il établit l'existence de ces aptitudes qui diffèrent en quantité, et surtout en qualité (pp. 54-55).

"Il est à peine besoin de démontrer l'existence chez l'homme, et chez l'enfant, des diversités d'aptitudes. Elles sautent aux yeux. Celui-ci est habile aux opérations de l'esprit, celui-là préfère les occupations manuelles, l'un est artiste, l'autre mathématicien, etc." (p. 53).

Au point de vue défendu par les adeptes de l'Education Nouvelle, on peut opposer celui du philosophe français ALAIN (1970). Reprenant la distinction aristotélicienne entre justice distributive et justice corrective (qu'il appelle *mutuelle*), ALAIN soutient que la seconde est supérieure à la première. Bien plus, il affirme que la première conduit à l'inégalité et la seconde à l'égalité.

"Quelle étonnante ambiguïté dans la notion de Justice. Cela vient sans doute principalement de ce que le même mot s'emploie pour désigner la Justice Distributive et la Justice Mutuelle. Or ces deux fonctions se ressemblent si peu, que la première enferme l'inégalité et la seconde l'égalité. (...) J'enseigne les mathématiques. J'ai en face de moi des enfants que je juge également dignes d'être instruits, quoiqu'ils n'aient pas tous les mêmes aptitudes. (...) Je travaille à les rendre égaux, et je les traite tous comme mes égaux, malgré la nature, malgré les antécédents, contre les dures nécessités. Égalité; justice mutuelle" (Propos du 16 juillet 1912, 1970, pp. 136-137).

Ici, la finalité est l'égalité de tous. L'implication est à la fois évidente et radicale : il s'agira de travailler contre la nature. La question de droit n'est plus inféodée à la question de fait : le principe d'égalité de tous est revendiqué contre la nature, les antécédents et les dures nécessités. Il sera assuré par un traitement pédagogique équivalent pour tous, ce qui correspond à la traduction du concept d'égalité arithmétique cher à ARISTOTE. En renversant simplement les termes d'une des phrases d'ALAIN, on obtient une définition de l'égalité de traitement : en traitant tous les élèves comme mes égaux, je travaille à les rendre tous égaux.

Cette position - satisfaisante, aux yeux de beaucoup, sur le plan éthique - a paru et paraît aujourd'hui encore illusoire sur le plan de la réalité. C'est à MARX qu'il faut faire référence lorsqu'on veut situer la première critique articulée de l'idéologie de l'égalité de traitement. C'est lui, en effet qui, dès le milieu du XIXe siècle, remarquait que les situations et les capacités des individus n'étant pas identiques au départ, on ne changerait rien en offrant à tous les mêmes droits et les mêmes conditions d'existence. Cette critique est reprise par BOURDIEU (1966), lorsque, dans *L'école conservatrice*, il dénonce :

"Pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères du jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, aussi inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture" (pp. 336-337).

Autrement dit, l'égalité de traitement serait un leurre, sauf à supposer que tous les hommes naissent identiques et bénéficient d'un milieu familial offrant des stimulations de qualité et de quantité équivalentes. Plus fondamentalement encore, la position adoptée par MARX puis par BOURDIEU pousse à dépasser les balises conceptuelles établies par ARISTOTE : en matière d'éducation, mais aussi de droit social, la justice corrective ne peut se limiter à une égalité arithmétique. Il convient de viser une forme supérieure de justice distributive en transformant le principe de base : "*De chacun selon ses capacités, à chacun selon ses besoins !*" (MARX, 1965, p. 1420). C'est l'idée de discrimination positive que l'on retrouve ici. Idée qu'explicite le sociologue français TOURAINE (1995) lorsqu'il écrit : "*l'idée d'égalité n'a de contenu démocratique que si elle est employée activement, si elle appelle à corriger les inégalités de fait par une intervention vigoureuse, par cette affirmative action que nous appelons courageusement discrimination positive et qui correspond à l'image évangélique du Bon Pasteur ...*" (p. 64).

C'est dans le même esprit que HAMELINE (1986) fait du *Magnificat*³ l'un des poèmes fondateurs de sa conviction pédagogique car il "demeure la charte de la reconnaissance du "faible", de la supériorité du "petit", de sa promotion ..." (p. 127).

C'est sans doute dans la théorie de la Pédagogie de la Maîtrise développée par BLOOM (1979) que l'on peut trouver l'effort le plus systématique pour traduire cette conception de la justice en dispositif éducatif. Dans *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, le pédagogue américain expose d'emblée ses intentions :

"Cet ouvrage présente une théorie qui tente d'expliquer les différences individuelles dans l'apprentissage scolaire et de déterminer de quelle manière ces différences peuvent être modifiées dans l'intérêt de l'élève, de l'école et, enfin, de la société. Nous essayons de prouver que la plupart des élèves sont capables d'apprendre ce que l'école doit enseigner, à condition que le problème soit traité avec doigté et de façon systématique." (p. 13).

La norme ou le critère de réussite de l'action éducative est clair : c'est l'égalité des acquis. Cette position de principe ne va pas sans affirmations de fait. Les principales sont formulées dès la préface. Premièrement, BLOOM (1979) conteste radicalement le concept d'aptitude. Il met en cause les idées reçues dans le monde enseignant et notamment que :

"certains élèves sont doués pour les études, d'autres pas. On croyait que ce "don" constituait un trait relativement permanent de l'individu. On estimait aussi que cette caractéristique variait selon les individus et que l'on pouvait la mesurer à l'aide de tests d'intelligence, d'aptitude ou de rendement appropriés. On supposait encore que les idées complexes et abstraites n'étaient accessibles qu'aux seuls bons élèves, alors que les mauvais élèves ne pouvaient assimiler que le plus simple et le plus concret" (p. 9).

En réalité, BLOOM emboîte à ce sujet le pas à d'illustres prédécesseurs. L'idéologie des dons ou des aptitudes innées est contestée par la sociologie de l'éducation dans le courant des années 60. Les travaux de HUNT (1961) et BERNSTEIN (1960), ont fortement contribué à asseoir l'idée que les capacités cognitives des élèves sont tributaires de la qualité d'expériences que le milieu familial et scolaire lui offre. Dans ce contexte, il faut accorder une place particulière à la réflexion de CARROLL (1963) qui - pensons-nous - introduit une véritable rupture épistémologique. Pour lui, l'aptitude ne doit plus être assimilée à une structure indélébile qui détermine ce que l'individu peut ou ne peut pas apprendre. Preuves empiriques à l'appui, il propose de considérer l'aptitude comme une caractéristique individuelle de départ qui affecte la vitesse d'apprentissage dans un domaine déterminé. Les conséquences de cette nouvelle conceptualisation sont évidentes et capitales. Désormais, affirmer qu'un élève est "limité" ou qu'il ne pourra jamais apprendre telle ou telle compétence n'a plus de sens.

L'œuvre de BLOOM tire explicitement parti de la théorie psychologique de CARROLL. Elle en conforte également le caractère interactionniste. Le psychologue supposait, en effet, que la vitesse d'apprentissage n'était pas un trait permanent des individus. Les expériences du pédagogue tendent à montrer que

"la plupart des élèves deviennent fort semblables dans leur aptitude à apprendre, leur vitesse d'apprentissage et leur volonté de continuer les apprentissages, si on les place dans des conditions d'apprentissage favorables" (BLOOM, 1979, p. 10).

Passant en revue un nombre impressionnant d'études empiriques, BLOOM (1979) en arrive à formuler le postulat d'éducabilité qui est la clef de voûte de l'idéologie de l'égalité des acquis :

"... la plupart des élèves sont capables de réaliser des apprentissages de niveau élevé, si l'enseignement est adéquat et si les élèves sont aidés quand et là où ils rencontrent des difficultés, si on leur donne suffisamment de temps pour atteindre la maîtrise et s'il existe des critères clairs de ce qu'est cette maîtrise" (pp. 15-16).

³³ On en rappellera les versets essentiels eu égard à la notion de discrimination positive :

...
*Le Puissant fit pour moi des merveilles;
Saint est son nom!*

...
*Déployant la force de son bras,
il disperse les superbes.
Il renverse les puissants de leurs trônes,
il élève les humbles.
Il comble de biens les affamés,
renvoie les riches les mains vides.*



En définitive, il apparaît que l'exigence de justice en matière d'éducation peut donc se traduire sous trois formes principales : l'égalité des chances, l'égalité de traitement et l'égalité des acquis. Toutefois, l'égalité de traitement ayant montré ses lacunes, l'interrogation en matière de justice éducative se ramène à un choix entre égalité des chances ou égalité des acquis. Soucieux du bien-être et du développement de tous, nous nous inscrivons résolument dans une perspective d'égalité des acquis. Dans la suite de ce texte, nous proposons d'examiner les résultats de la recherche en éducation à la lumière de cette option axiologique et d'identifier des pistes susceptibles de tendre vers une école juste et efficace.

3. *L'intelligence se construit*

Aujourd'hui, encore, beaucoup d'enseignants et de parents pensent que certains individus sont doués pour les études et d'autres pas. Cette conviction est enracinée dans des croyances traditionnelles qui, au début de ce siècle, ont pris la forme de théories scientifiques.

Pour des auteurs comme les français A. BINET et H. WALLON, le suisse E. CLAPAREDE et, dans une moindre mesure, le belge O. DECROLY, les êtres humains naissent dotés d'aptitudes diverses, qui prédestinent leur devenir. Certains sont dotés d'une aptitude pratique et sont donc faits pour devenir manuels. D'autres sont destinés à devenir artistes parce qu'ils disposent, dès la naissance, de l'aptitude correspondante. D'autres encore sont doués d'aptitudes intellectuelles et nantis pour réussir des études jusqu'au plus haut niveau. Bref, ces premiers psychologues estimaient possible de mesurer à l'aide de tests d'intelligence, d'aptitude ou de rendement appropriés, les caractéristiques individuelles, considérées comme des traits quasi permanents de la personne.

C'est en fonction de cette théorie, affirmant le caractère inné et inchangeable des aptitudes, que l'on a construit la plupart des systèmes d'enseignement, l'enseignement rénové y compris. Le principe général qui a guidé la conception de l'école pourrait être énoncé comme suit : puisqu'il est juste et nécessaire de respecter les différences naturelles, il convient de donner à chaque individu la place qui lui revient dans la société. L'école a son rôle à jouer dans cette vision très ordonnée du monde. Il lui revient de proposer des formations taillées sur mesure. Celui que son aptitude pratique destine au métier manuel sera orienté vers les filières techniques ou professionnelles. Ceux qui sont faits pour les idées complexes et abstraites seront dirigés vers l'enseignement général. Parmi ceux-ci, on peut encore établir certaines divisions. Ainsi, ceux qui sont doués pour les mathématiques choisiront l'orientation "math fort". Les littéraires opteront pour une orientation composée de nombreuses heures de français. Ceux qui ont le don des langues prendront de nombreuses heures de langues étrangères.

Cette doctrine pédagogique a commencé à être battue en brèche au début des années '60. C'est à ce moment que les travaux du suisse J. PIAGET ont commencé à être largement popularisés. Pour ce psychologue qui a étudié le développement de l'enfant pendant plus de cinquante ans, l'intelligence se construit. Le jeune enfant vient au monde avec quelques outils intellectuels rudimentaires. En s'efforçant de s'adapter au monde et de le comprendre, il va enrichir la panoplie de ses compétences et de ses connaissances. Les lentes conquêtes intellectuelles de l'humanité, l'enfant doit les reconstruire. Avec l'aide de ses parents, des enseignants et de ses condisciples, il va réinventer le concept de nombre, la notion de surface, de volume et ainsi de suite. Grâce à de multiples expériences, plus ingénieuses les unes que les autres, J. PIAGET a prouvé que tous les enfants devaient reconstruire les idées, les concepts ou encore les théories qui paraissent évidents aux adultes.

Deux auteurs américains - J. CARROLL et B.S. BLOOM - ont également contribué à changer radicalement nos idées pédagogiques. Ils ont notamment prouvé qu'il était faux de penser que certains individus n'étaient pas "*faits pour des études*". Ce qui distingue le plus les élèves, c'est leur vitesse d'apprentissage. Certains maîtrisent une matière en peu de temps, alors que d'autres sont plus lents. Ceci ne signifie pas que ces derniers ne réussiront pas à assimiler les idées complexes et abstraites. Simplement, il leur faudra davantage de temps que certains de leurs condisciples. Quand ils réussissent à atteindre le même critère de rendement que les plus rapides, les élèves lents comprennent, aussi bien que leurs condisciples, les idées complexes et abstraites. Ils sont tout aussi capables d'appliquer ces idées à de nouveaux problèmes. Bref, la qualité de l'apprentissage réalisé n'a aucun rapport avec le temps mis pour y arriver.

Désormais, on peut donc affirmer que tous les élèves sont doués pour l'étude. De ceci, il existe diverses preuves, mais la plus éclatante démonstration en a été donnée par des collaborateurs de B.S. BLOOM. Ceux-ci ont constitué trois groupes d'élèves extraits au hasard. En début d'expérience, ils se trouvent donc face à trois groupes totalement équivalents, au sein de chacun desquels on trouve un petit nombre de "forts", beaucoup de "moyens" et quelques "faibles". Aux trois groupes, on enseigne la même matière; ce qui varie c'est la façon de l'enseigner. Le premier groupe reçoit un enseignement ordinaire : les élèves sont regroupés dans une classe et bénéficient de leçons traditionnelles. Dans le second groupe, la matière à assimiler est divisée en unités d'apprentissage; chacune d'elles est enseignée collectivement, mais, à la fin de chaque unité, les élèves sont soumis à un test formatif et bénéficient de procédures correctives s'ils n'ont pas bien compris. On nomme cette

façon de procéder *Pédagogie de Maîtrise*. Dans le troisième groupe, chaque élève bénéficie d'un précepteur, choisi pour sa compétence et soigneusement formé, qui explique les notions et les concepts en ayant la possibilité d'ajuster directement sa façon d'enseigner en fonction de la compréhension de chaque individu. Les trois groupes sont soumis au même test final, destiné à mesurer les apprentissages réalisés par les uns et les autres. On constate que les élèves du premier groupe ont progressé selon des proportions variables et, partant, on observe une distribution gaussienne des résultats. Dans le second groupe, la distribution des résultats s'approche d'une courbe en J : la majorité des individus ont un score proche du maximum. Le troisième groupe qui se caractérise par le préceptorat, obtient évidemment les meilleurs résultats : les résultats épousent clairement la forme d'une courbe en J au point que les plus faibles de ce groupe atteignent des résultats équivalents à ceux des plus forts du premier groupe. B.S. BLOOM ne rêve évidemment pas de généraliser le préceptorat à tous les élèves du monde. Ce serait totalement utopique. En fait, les résultats du groupe "préceptorat" lui permettent de mettre en évidence l'éducabilité des élèves considérés comme les plus "limités", et donc de démontrer la puissance de l'enseignement. Un élève "faible" qui bénéficie de conditions idéales d'apprentissage peut devenir aussi compétent qu'un élève "fort" placé dans des conditions normales d'enseignement. Par comparaison avec ce résultat optimal, il fait apparaître l'efficacité de la Pédagogie de Maîtrise. Appliqué dans des classes normales, ce dispositif permet d'atteindre des résultats nettement supérieurs à ceux observés dans les classes ordinaires.

4. **Éducation de masse et formation des élites, deux finalités compatibles**

Très souvent, les idées de BLOOM sont qualifiées d'utopiques. Pour beaucoup - enseignants, parents et responsables politiques -, il est irréaliste de viser la réussite de tous les élèves. On touche ici un point crucial des représentations communément partagées par le grand public. L'échec d'une partie des élèves aurait quelque chose de normal ou, au moins, d'inéluctable. Dans cette perspective, les échecs scolaires ont été interprétés comme les signes de la faillite de la tentative de faire réussir tous les élèves. Plus clairement encore, certains affirment qu'un système d'enseignement qui ambitionne d'être performant, se doit d'être sélectif. Cette idée est clairement défendue par J.C. MILNER (1984) dans son ouvrage sobrement intitulé *De l'école*. Il y explique que si l'on supprime l'échec, on supprime par le fait même la réussite. Abolir le redoublement, ce serait enlever la menace qui, selon lui, pousse les élèves à l'effort. Plus encore, généraliser la réussite à tous les élèves, ce serait la banaliser, puisqu'elle deviendrait le lot de tous.

Si cette accusation était fondée, les pays qui - comme le Danemark, l'Islande, la Finlande, la Norvège, le Royaume-Uni, la Suède, ou encore le Japon - ont adopté la promotion automatique tout au long des neuf premières années de la scolarité, devraient se caractériser par un très faible rendement scolaire, dû à un nivellement par le bas. Or, les études internationales montrent que ces pays se classent souvent parmi les plus performants, qu'il s'agisse de la lecture, des mathématiques ou des sciences. Scientifiquement parlant, la preuve est faite que la promotion automatique des élèves peut se conjuguer avec un système d'enseignement de grande efficacité⁴.

Il faut encore affronter une autre objection. Elle consiste à craindre que les actions qui favorisent la démocratisation de l'école ne se fassent au détriment des meilleurs. De façon précise, cela revient à craindre que la moyenne générale du rendement scolaire se soit élevée grâce au progrès des plus faibles, mais aussi à l'uniformisation des compétences autour de cette moyenne. Les anglo-saxons désignent cette dérive éventuelle sous l'expression d'*effet Robin des Bois*. Autrement dit, on réaliserait l'égalité des acquis en freinant le progrès des meilleurs, et ceci afin de permettre aux plus lents de suivre le rythme. Les pédagogues s'inspireraient en quelque sorte du héros anglais qui prenait aux riches pour distribuer aux pauvres.

Cette objection appelle un débat d'éthique que nous ne ferons qu'effleurer. On peut, en effet, se demander s'il est totalement illégitime que les meilleurs ou les plus favorisés contribuent au développement des autres. Mais ne nous aventurons pas dans cette réflexion sans examiner au préalable quelques données empiriques. Elles sont fournies par les études internationales conduites par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (mieux connue sous le signe IEA⁵). L'IEA s'est notamment attachée à examiner dans quelle mesure il y avait incompatibilité entre la démocratisation des systèmes d'enseignement et l'émergence des élites. Une fois encore, l'analyse scientifique permet de tordre le cou à une idée fautive encore trop largement répandue.

Ce n'est pas en sélectionnant sévèrement les élèves dès la fin du primaire que l'on se donne le plus de garanties de former des élites nombreuses et de haute qualité. Au contraire, dans les systèmes qui orientent précocement les élèves, le risque est grand d'éliminer les élèves qui auraient pu réussir des études brillantes.

⁴ Nous avons rassemblé un nombre important de ces preuves dans notre livre *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck, 1997.

⁵ L'idée de base de cette association, dont nous avons déjà mentionné les travaux au chapitre 2, est de prendre le monde pour laboratoire ou, plus justement, d'étudier le fonctionnement des différents systèmes d'enseignement afin de confirmer ou d'infirmer les idées reçues en cette matière.



Les erreurs d'évaluation et de sélection sont suffisamment fréquentes pour raccourcir significativement le temps de survie dans le cursus de certains élèves brillants. En fait, l'orientation précoce et la sélection des élèves n'a de sens que dans la mesure où l'on adhère à la théorie des aptitudes que nous avons dénoncée en début de ce chapitre. L'orientation précoce postule que les aptitudes individuelles sont prédestinées, immuables et identifiables sans erreur par les outils de sélection disponibles. Dans le cas contraire, l'orientation d'un élève vers une filière de relégation est plus un renoncement quant à la possibilité de faire évoluer un élève qu'un choix véritable.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'exemple des pays nordiques de l'Europe (Danemark, Finlande, Norvège, Suède) mérite d'être médité. Les élèves y fréquentent une structure unique pendant 9 années, c'est-à-dire que tous reçoivent donc le même enseignement pendant toute cette durée. Certes, il existe bien quelques cours à option, mais ils ne prennent pas l'ampleur qu'ils connaissent chez nous. De surcroît, pendant ces neuf années d'école de base, tous les élèves sont préservés de l'échec scolaire puisque le doublement est aboli. Les effets de ce système, profondément inspiré de valeurs démocratiques, sont appréciables. Un nombre important d'élèves accèdent à l'enseignement supérieur universitaire ou non universitaire et y réussissent. De plus, le nombre d'élites est plus élevé que chez nous, et ceci en mathématiques, en sciences ou en lecture. Bref, il faut donner raison à T. HUSEN, le scientifique suédois qui a inspiré la réforme du système d'enseignement de son pays, lorsqu'il prétend que la meilleure façon de produire un grand nombre d'élèves brillants consiste à retarder le moment de la sélection. En d'autres termes, l'extension du vivier accroît le nombre d'individus brillants qu'il peut produire.

5. **Le redoublement est inefficace**

Dans notre pays, l'idée d'une école où les élèves ne redoublent jamais étonne. Si l'on en croit les enquêtes menées à ce sujet, la plupart des enseignants continuent à croire en l'utilité de cette pratique pédagogique et, surtout, à douter qu'il soit possible de gérer autrement que par cette mesure l'hétérogénéité entre élèves. Pour ceux-là comme pour bon nombre de parents, le redoublement est un mal nécessaire. Certes, il consacre un échec ou, du moins, stigmatise socialement une difficulté d'apprentissage, mais il reste la meilleure façon de réagir à cet état de fait. Le redoublement est considéré comme une forme de remédiation pédagogique. Considérant que les rythmes d'apprentissage et de développement varient d'un individu à l'autre, ils concluent que le programme, ajusté à la majorité des élèves, ne l'est pas pour certains dont la croissance psychologique est moins rapide. Ces enseignants, qui ne manquent pas de cohérence, estiment donc que l'échec scolaire est imputable au fait que le rythme de développement de certains élèves se marie mal avec les exigences du programme. Manquant en quelque sorte de maturité, ces élèves ne peuvent suivre la progression pédagogique qui convient à la plupart. La solution semble dès lors s'imposer : il faut rétablir l'équilibre entre les caractéristiques de ces élèves à développement lent et les exigences que l'on a à leur égard. Comment ? En leur faisant redoubler une année, c'est-à-dire en les invitant à s'intégrer dans un groupe plus jeune. On leur donne ainsi l'occasion de souffler. On leur offre un supplément de temps d'apprentissage et on respecte ainsi leur rythme de développement. Le redoublement est donc une sorte de thérapie par laquelle on donne aux élèves en difficulté scolaire l'occasion de gagner en maturité et de repartir sur de meilleures bases. Certains ajouteront encore que le redoublement permet d'accroître l'homogénéité des classes, ce qui bénéficie à tout le monde puisque l'enseignant peut mieux adapter son enseignement aux caractéristiques du groupe d'élèves.

Les faits recueillis scientifiquement ne corroborent pas cette théorie.

On constate d'abord que bon nombre d'enfants dont on a retardé l'entrée à l'école primaire, ainsi que ceux qui ont redoublé une année en début d'enseignement primaire, redoublent une deuxième ou une troisième fois dans la suite de leur scolarité. On a également pu établir qu'à compétence égale, les élèves qui ont redoublé au cours de l'enseignement primaire ou au début du secondaire, abandonnent plus souvent l'école que leurs condisciples qui, bien qu'éprouvant des difficultés scolaires, n'ont jamais redoublé. Bref, on sait aujourd'hui que le redoublement d'une année annonce d'autres redoublements et accroît les risques de décrochage scolaire.

Par ailleurs, un peu plus de deux cents recherches ont été menées (surtout, dans les pays anglo-saxons) afin de déterminer dans quelle mesure le redoublement d'une année engendrait les bénéfices escomptés au niveau des apprentissages scolaires des élèves en difficulté. Deux types de recherche ont été conduites. Dans le premier type, on suit un groupe d'élèves en difficulté et on mesure les gains réalisés grâce au redoublement d'une année en soumettant ces élèves à des tests de connaissance avant et après l'année répétée. Ceci peut se schématiser comme suit :

Année échouée | **Prétest** | Année répétée | **Post-test**

Les recherches de ce type n'ont pas grande valeur, dans la mesure où il n'y a pas de groupe de contrôle c'est-à-dire pas de point de comparaison. C'est donc sans étonnement qu'on apprendra que, dans tous les cas, on observe un progrès entre le prétest et le post-test. Mais à quoi attribuer ces gains ? Au redoublement ? A la

maturation spontanée des élèves ? A leur milieu familial ? Toutes ces explications sont plausibles, mais il est impossible de trancher : aucun scientifique n'osera affirmer que l'évolution constatée est essentiellement imputable au redoublement. Bien plus, qui peut prétendre que des progrès équivalents ou supérieurs n'auraient pas été observés si ces élèves avaient été promus ? Les enseignants qui observent les élèves qui redoublent dans leur classe, sont dans la même position que les chercheurs qui ont réalisé ce type d'étude : ils constatent probablement que ces élèves réalisent des progrès par rapport à l'année précédente, mais ils ne seront pas en mesure d'affirmer qu'il n'aurait pas mieux valu que ces élèves soient promus.

Dans le second type de recherche, on compare le développement de deux groupes d'élèves en difficulté scolaire. Les chercheurs constituent deux échantillons parallèles d'élèves, c'est-à-dire, dans le cas présent, de niveau scolaire identique et très faible, mais dont les uns ont été néanmoins promus à la classe supérieure, tandis que les seconds ont du redoubler l'année. Les deux groupes vont être testés à différentes reprises : d'abord au terme de la première année de la recherche, durant laquelle on a repéré ces élèves en difficulté; ensuite, une année après et dans certaines recherches pendant plusieurs années successives. Ce schéma de recherche peut se représenter comme suit :

Groupe des élèves redoublants	Année N	Test 1	Année N	Test 2	Année N+1	Test 3
Groupe des élèves promus	Année N	Test 1	Année N+1	Test 2	Année N+2	Test 3

Que montrent les recherches qui ont respecté ce plan d'investigation ?

D'une manière générale, on observe qu'en dépit de leur niveau initial tout aussi faible, les élèves promus réalisent des progrès largement supérieurs à ceux des élèves redoublants. Plus précisément, le dispositif de recherche utilisé dans cette catégorie d'étude permet de faire trois observations. Pour les étayer, utilisons le schéma présenté ci-dessus.

1. Si l'on compare les résultats au test 1 des deux groupes d'élèves, on n'observe pas de différence significative.
2. Si l'on compare les résultats aux tests 2 et 3 des deux groupes d'élèves (comparaison à âge tenu constant⁶), on observe une différence significative en faveur des élèves promus.
3. La comparaison des résultats des élèves redoublants au test 3 avec ceux des élèves promus au test 2 (comparaison à degré scolaire tenu constant⁷), ne fait pas apparaître de différence significative.

La première observation confirme qu'au départ, les deux groupes sont équivalents du point de vue des compétences mesurées par le test. La seconde indique qu'à âge tenu constant, les élèves qui ont été promus, bien que confrontés à des difficultés scolaires, ont atteint un niveau de compétence supérieur à celui de leurs condisciples qui ont redoublé. Ainsi, si l'on compare deux élèves *faibles* de huit ans dont l'un a redoublé sa première année et dont l'autre est passé en deuxième, celui qui est monté en deuxième fera preuve de compétences supérieures à celles de l'élève resté en première. La troisième observation montre qu'à degré scolaire tenu constant, les élèves qui ont doublé atteignent le même niveau de compétence que leurs condisciples qui ont été promus malgré leurs difficultés scolaires. Dans ce cas, si l'on compare deux élèves en fin de deuxième dont l'un a redoublé sa première et dont l'autre n'a pas redoublé, leurs performances sont équivalentes. Toutefois, il faut souligner que pour atteindre ce niveau de compétence, il a fallu à l'élève redoublant une année de plus, qui est bien une année perdue.

Ces résultats de recherche ne permettent pas d'affirmer que le redoublement est une forme de remédiation pédagogique et qu'il permet aux élèves en difficulté de reprendre pied afin de tirer un meilleur profit de la suite des apprentissages. Cette conclusion est d'autant plus ferme que le nombre de recherches aboutissant à ces résultats est important⁸.

Pourquoi existe-t-il une opposition aussi nette entre les résultats des recherches et les croyances de nombreux enseignants ?

Il importe, avant tout, de souligner que tous les enseignants de la Communauté Française ne sont pas convaincus des bienfaits du redoublement. Quelque 20 % expriment plus que des réticences à l'égard de cette

⁶ Les élèves des deux groupes ont le même âge, mais certains ont terminé une année d'étude de plus que les autres.

⁷ On compare les élèves lorsqu'ils ont tous terminé un degré scolaire précis et peu importe que certains (les *redoublants*) soient plus âgés.

⁸ On trouvera un large recensement de ces études dans notre livre *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*

pratique pédagogique traditionnelle. Dans les pays d'Europe du nord, les enseignants ne comprennent pas que l'on puisse encore recourir à cette mesure qui, à certains égards, leur paraît barbare.

En fait, bon nombre d'enseignants sont victimes d'une illusion. Lorsqu'ils font redoubler un élève, ils constatent que, dans le courant de l'année répétée, celui-ci progresse. Cette évolution est normale ; elle est notamment l'effet de la maturation. Ce que l'enseignant ne sait pas, c'est que cet enfant aurait très probablement progressé davantage s'il avait été promu. Seuls les plans de recherche organisant la comparaison de deux groupes équivalents d'élèves permettent de faire cette observation.

Les mêmes enseignants confondent encore le redoublement avec la répétition d'un apprentissage non réussi. La répétition d'une année, c'est aussi bien autre chose. C'est couper l'élève de son groupe de condisciples et le placer en situation d'infériorité par rapport à eux. C'est aussi l'obliger à recommencer à travailler indistinctement des compétences maîtrisées et d'autres non maîtrisées. Personne ne conteste l'utilité de reprendre un apprentissage mal réalisé, mais est-il nécessaire de repartir de zéro alors qu'une partie du chemin a déjà été parcourue ? De plus, en matière de remédiations des difficultés d'apprentissage, on sait que leur efficacité sera d'autant plus grande que la correction apportée par l'enseignant cible précisément le point d'achoppement et intervient rapidement après le moment où l'enfant a éprouvé l'obstacle. En définitive, le redoublement constitue une façon grossière de réagir aux difficultés de certains élèves. Cela revient à actionner la tronçonneuse, là où il faudrait utiliser le scalpel.

Essayons d'expliquer pourquoi le redoublement porte préjudice aux élèves en difficulté scolaire. Une première question doit être posée : que ressentent les élèves lorsqu'ils sont amenés à redoubler une année ? Les interviews menées auprès de certains d'entre eux révèlent la souffrance éprouvée. Certains parlent de honte, tous de tristesse et de gêne. Ils redoutent les sarcasmes de leurs condisciples, la colère de leurs parents, la séparation d'avec leurs amis... Parfois, c'est l'attitude des enseignants qui leur fait peur. Par ailleurs, la majorité des élèves redoublants ne savent pas très bien pourquoi ils doivent répéter une année. Il est rare, en effet, que l'enseignant ait pris le temps de les rencontrer individuellement pour leur expliquer les raisons qui justifiaient cette décision.

Ces craintes ne sont pas sans fondement. L'interview d'élèves qui n'ont jamais redoublé est instructive. Pour eux, l'élève redoublant est un mauvais élève : *il est nul, pas très intelligent, paresseux, ...* Aux dires de certains de ces élèves qui réussissent, le redoublant peut devenir la tête de turc de ses condisciples et aussi ... de l'enseignant. Pour d'autres, la sollicitude que certains enseignants témoignent à l'égard des doublants, révèle publiquement leur faiblesse.

Lorsqu'on met bout à bout les déclarations des élèves redoublants et de ceux qui réussissent, on découvre que des élèves en difficulté scolaire sont affublés d'une étiquette lourde à porter. Il ne leur faut plus seulement surmonter les problèmes d'apprentissage qui sont les leurs ; il leur faut, en plus, affronter un environnement social qui, sans leur être toujours hostile, est inhibant. Dans leur tête aussi, les idées se teintent de noir. Il est à craindre que bon nombre de ces redoublants raisonnent de la façon suivante : *si j'ai redoublé, c'est parce que je ne suis pas capable de faire des études. Et si je manque d'intelligence, à quoi cela sert-il d'essayer d'apprendre puisque, de toute façon, je n'y arriverai pas ?*

Cette attitude de résignation suscitée par un redoublement est désormais bien connue et étudiée des psychologues. Ceux-ci parlent à ce propos d'un sentiment d'incompétence acquis, signifiant par là que c'est la conviction d'être incompétent qui rend les individus incapables de certains apprentissages ou de certaines performances.

On peut dès lors faire l'hypothèse que le redoublement d'une année emprunte deux voies pour freiner les apprentissages scolaires des élèves en difficulté. D'une part, le risque est grand que l'élève redoublant éprouve un sentiment d'incompétence acquis et aborde, battu d'avance, tout nouvel apprentissage. D'autre part, le risque est grand que l'élève doublant soit confronté à un entourage où se mêlent le sarcasme et la sollicitude mal interprétée.

6. L'organisation de classes de niveau : un cul-de-sac

De prime abord, l'idée paraît séduisante : en regroupant dans une même classe des élèves de même niveau d'aptitude, on place l'enseignant devant des publics relativement homogènes et on lui permet ainsi d'ajuster son enseignement à leurs caractéristiques. Cependant, on ne peut manquer de remarquer que, par cette procédure, certains groupes recevront l'étiquette d'élèves "*forts*", tandis que d'autres se verront attribuer l'étiquette d'élèves "*faibles*". Ce système risque dès lors de créer un clivage entre les élèves, en affublant certains d'une désignation dévalorisante.

De nombreuses recherches se sont attachées à évaluer les avantages et les inconvénients des classes homogènes versus classes hétérogènes⁹. On distingue à cet égard deux catégories de recherches : les études expérimentales et les observations de situations naturelles.

Les études expérimentales se caractérisent par le contrôle des paramètres situationnels : l'idéal est de constituer les groupes de manière à ce qu'ils soient aussi semblables que possible; seule la variable expérimentale doit les distinguer. Dans le cas envisagé ici, des élèves *forts* vont se regrouper dans des classes homogènes, et d'autres dans des classes hétérogènes. Afin de garantir la comparabilité, on veillera à appairer les élèves qui se retrouvent dans les deux types de classes. On agit de la même manière pour les élèves *faibles*. De surcroît, on s'assure que la qualité et la quantité d'enseignement soient en tous points comparables dans tous les groupes. On est ainsi en mesure de comparer trois types de classes homogènes - celles qui sont composées d'élèves *forts*, celles composées d'élèves *moyens* et celles composées d'élèves *faibles* - avec des classes hétérogènes qui comportent des élèves des trois catégories. On cherche à savoir si les élèves *forts* placés dans les classes homogènes progressent davantage que ceux qui côtoient des élèves *moyens* et *faibles*. La même question est formulée pour les élèves *moyens* et pour les élèves *faibles*.

Que disent ces recherches strictement contrôlées ?

De façon largement convergente, elles concluent à l'absence de différence pour les trois types d'élèves. Autrement dit, les élèves *forts* ne tirent pas profit d'être regroupés dans un même local. Leurs condisciples, tout aussi performants et fréquentant des classes hétérogènes, progressent tout aussi bien. Il en va de même pour les élèves *moyens* et les élèves *faibles*.

Les études menées en situation naturelle consistent à observer ce qui se passe dans des écoles où des classes de niveau sont organisées et à établir la comparaison avec d'autres écoles où des élèves de niveaux différents sont regroupés dans des classes hétérogènes. Ici, les chercheurs n'interviennent ni dans la composition des groupes, ni dans le contrôle de la qualité et de la quantité d'enseignement.

Les résultats de ces recherches diffèrent radicalement par rapport aux précédentes : les élèves *forts* tirent profit des classes homogènes, tandis que les élèves *faibles* en pâtissent. Par conséquent, la constitution de classes homogènes contribue à amplifier l'écart qui existe entre les *forts* et les *faibles*. À l'opposé, les classes hétérogènes contribuent à le réduire : elles sont bénéfiques aux élèves *faibles* sans porter préjudice aux élèves *forts*.

Qu'est-ce qui explique cette différence de résultats entre les études expérimentales et les études naturelles ?

Dans les études expérimentales, tous les élèves - *forts* ou *faibles* - reçoivent la même qualité d'enseignement, qu'ils soient dans les groupes homogènes ou encore dans les classes hétérogènes. Ce n'est pas le cas dans les études naturelles. Là, on observe que les *forts* bénéficient d'enseignants qui, conscients des aptitudes élevées de leurs groupes-classes, se montrent exigeants et avancent à un bon rythme dans la matière. Les groupes composés d'élèves *faibles* se retrouvent généralement face à des enseignants quelque peu sceptiques quant à leurs capacités d'apprentissage. Ils reçoivent un enseignement moins exigeant ou de moindre qualité ; notamment, on leur impose moins de matière à étudier. Conséquence logique de ceci : en cours d'année, les *forts* bénéficient d'opportunités d'apprentissage¹⁰ bien plus importantes que les *faibles*. Cette inégalité se traduit dans les résultats aux examens. En revanche, dans les classes hétérogènes, les *faibles* bénéficient de l'enseignement destiné aux *forts*. Par le fait même, l'écart entre les uns et les autres ne se creuse pas.

En définitive, il apparaît que le groupement des élèves en fonction de leur niveau d'aptitude n'est pas en soi une variable déterminante ; ce qui importe réellement c'est la quantité des opportunités d'apprentissage offertes aux élèves. Lorsque celles-ci sont contrôlées comme dans les recherches expérimentales, on n'observe aucun effet lié au mode de groupement des élèves.

Ce que nous apprennent les études naturelles est également significatif. Elles montrent que les enseignants ont tendance à s'investir davantage et à offrir davantage de stimulations éducatives lorsqu'ils ont une haute opinion de leurs élèves. On touche ici un facteur clé de l'efficacité pédagogique : la foi que l'enseignant a dans les capacités d'apprentissage de ses élèves. Chaque fois qu'un enseignant croit qu'il est en face d'élèves d'aptitudes limitées, le risque existe qu'il ait tendance à restreindre ses ambitions et à prodiguer un enseignement de moindre exigence et de moindre qualité. À l'opposé, s'il pense que la faculté d'apprendre de ses élèves est grande, il nourrira de grandes espérances à leur égard et se montrera particulièrement stimulant. La constitution

⁹ Dans les classes aux groupements homogènes, on essaie de regrouper des élèves de même niveau. Dans les groupements hétérogènes, on réunit des élèves de même âge mais de niveaux différents.

¹⁰ Rappelons que, pour l'essentiel, les opportunités d'apprentissage correspondent au nombre d'unités-matière enseignées au cours d'une période d'enseignement, celle-ci pouvant correspondre à un cours, une semaine, un mois, un semestre ou une année



de groupes homogènes d'élèves amplifie les effets de cette loi psychopédagogique sur laquelle nous reviendrons à la dernière section de ce chapitre. En revanche, l'organisation de groupes hétérogènes en réduit les effets pervers.

L'amélioration de l'efficacité d'un système d'enseignement passe probablement par la mise en place de dispositifs susceptibles de juguler les effets pervers des croyances des enseignants. Les mesures qui favorisent l'hétérogénéité des groupes scolaires peuvent présenter cet avantage.

La mixité des établissements scolaires fournit un premier exemple de cette règle d'action. Dans les années '60 et encore dans les années '70, les performances des filles en mathématiques et en sciences étaient nettement inférieures à celles des garçons. L'explication de ce constat n'est pas à chercher du côté d'une quelconque inégalité innée : les garçons ne sont pas naturellement plus doués pour les mathématiques et les sciences que les filles. C'est en tout cas ce que l'on est en droit d'affirmer puisque, aujourd'hui que la grande majorité des écoles et des classes sont mixtes, on n'observe plus de différence entre les performances en mathématiques des garçons et des filles. En sciences, une certaine disparité entre garçons et filles subsiste, mais son ampleur s'est fortement atténuée. Les différences observées il y a vingt ans s'expliquent probablement par le fait que beaucoup d'enseignants de l'époque étaient convaincus de différences d'aptitudes entre garçons et filles. C'est pourquoi, séparées des garçons, les filles recevaient probablement un enseignement de moindre qualité. Dans le contexte actuel, en revanche, il n'est plus possible de différencier l'enseignement : mis en présence de garçons et de filles, les professeurs donnent le même cours aux uns et aux autres. La conséquence de ce brassage de sexes est une plus grande égalité de résultats, et ceci s'opère sans que soit porté préjudice à ceux qui étaient favorisés auparavant.

On peut tirer une leçon analogue des expériences menées aux États-Unis dans le but de réduire les inégalités entre minorités ethniques. Une observation réalisée dans les années 60 par le sociologue J. COLEMAN a été depuis lors largement confirmée : le brassage des ethnies dans les mêmes établissements scolaires est favorable aux plus démunis sans porter préjudice aux plus favorisés. Une étude menée en France par A. GRISAY (1996) sur l'efficacité des établissements étaye également cette conclusion. Lorsque dans un arrondissement scolaire, les établissements tendent à se cliver au point de créer de véritables ghettos accueillant les plus désavantagés et, de l'autre, des sortes de sanctuaires pour enfants de bonne famille, les inégalités se creusent. Dans pareil cas, ce sont les plus pauvres qui en pâtissent sans que les plus riches en tirent un réel bénéfice. En revanche, les établissements qui se caractérisent par une diversité ethnique et socio-économique, n'engendrent pas cette amplification des inégalités liées à la naissance.

7. *Différencier ... oui, mais comment ?*

L'espèce humaine est riche en diversité. Toute classe est un microcosme où se reflète cette hétérogénéité fondamentale. L'enseignant ne peut agir comme s'il était face à une série d'élèves uniformisés qui, tous, réagiraient de la même manière. Face à une vingtaine d'élèves, il sait que le développement physique, les rythmes d'apprentissage, les styles cognitifs, les niveaux de langage, les intérêts et motivations varient. Dès lors, une question se pose : peut-on exercer la même action éducative vis-à-vis de tous les élèves ?

Il est commun d'affirmer qu'il faut différencier l'enseignement en fonction des caractéristiques des élèves. L. LEGRAND (1995) a eu le mérite de souligner que le terme "différenciation" peut prendre deux sens opposés. On peut, d'une part, adapter l'enseignement pour diriger l'élève vers une destination sociale et/ou professionnelle. On peut, d'autre part, s'assigner un objectif commun pour tous les élèves et s'efforcer d'adapter les moyens d'enseignement à leur diversité. La première définition conduit à l'école sur mesure. Elle est cohérente avec la notion d'égalité des chances. On considère que les différences individuelles procèdent de caractéristiques personnelles stables et inchangeables. En conséquence, on adapte les objectifs et la formation aux spécificités des élèves. La seconde définition s'accorde avec le principe d'égalité des acquis. Nourrie par l'idéal de justice correctrice, la différenciation va consister à donner plus et/ou autrement à ceux qui éprouvent le plus de difficultés. La forme de différenciation qu'on adopte dépend donc avant tout du choix éthique que l'on fait. Nous optons résolument pour l'égalité des acquis fondamentaux.

Nombreux sont les enseignants qui partagent la conviction que plus **un enseignement est individualisé**, plus il est de qualité. Ils s'efforcent d'organiser un environnement où chaque élève peut progresser à son rythme, dans des activités d'apprentissage auto-sélectionnées et auto-dirigées. Ils rassemblent ou construisent un matériel d'apprentissage utilisable individuellement et adaptable au style de chacun. Les élèves sont alors amenés à travailler seuls, à l'aide de fiches, de manuels ou, plus rarement, de programmes d'ordinateur.

Cette organisation pédagogique a été popularisée par le mouvement de l'école active et, plus particulièrement, par Célestin FREINET. Toutefois cette forme d'enseignement a aussi ses opposants. Ceux-ci remarquent que, dans ces conditions, chaque élève se retrouve seul face au matériel didactique et progresse à

son rythme propre. Les plus rapides progressent de plus en plus vite et les plus lents de plus en plus lentement. L'argument principal peut se résumer comme suit : plus le rythme et les conditions d'apprentissage sont déterminés par les élèves eux-mêmes, plus les différences qui existent entre eux s'accroissent.

De nombreuses études ont été menées sur ce sujet aux États-Unis. Leur recensement ne permet pas de conclure à l'efficacité des dispositifs d'individualisation. Au contraire, une tendance opposée semble se dessiner. Il est, toutefois, délicat de conclure de façon péremptoire eu égard à diverses limites méthodologiques des études existantes. Par ailleurs, une relation négative semble exister entre le fait que l'enseignant crée les conditions pour que chacun détermine son rythme de progression à sa façon et le temps consacré par les élèves à l'apprentissage. Cet effet négatif peut toutefois être compensé par l'attitude de l'enseignant : l'investissement des élèves dans l'apprentissage s'accroît lorsque celui-ci se montre attentif à leurs progrès et prompt à réagir dès que l'un d'entre eux se disperse.

Faut-il dès lors abandonner tout projet d'individualisation ? Sans doute non. Il conviendrait, cependant, d'en faire un objectif plutôt qu'une panacée. Cette organisation pédagogique suppose que l'élève soit capable de s'imposer une discipline de travail rigoureuse. Seul face à un matériel écrit, il doit trouver en lui la volonté d'aller de l'avant, de surmonter les difficultés. Bref, apprendre seul suppose à la fois une motivation intrinsèque et la capacité d'autogérer la compréhension de documents écrits et de traiter l'information pour la stocker en mémoire à long terme. Or, l'être humain est avant tout un animal social. Le jeune enfant recherche la compagnie de ses condisciples. C'est en relation avec sa mère et son père qu'il a fait ses premiers apprentissages. En entrant à l'école maternelle, il a dû s'adapter à apprendre en groupe. La situation individuelle est plus exigeante encore : il faut y entraîner progressivement l'élève.

On ne peut attendre que de faibles bénéfices immédiats de l'aménagement de dispositifs individualisés d'apprentissage. En revanche, on peut en espérer davantage de l'organisation de groupes de besoins. Cette modalité de groupement des élèves a été abondamment expérimentée dans les pays anglo-saxons dans le cadre du plan JOPLIN. Selon ce plan, les élèves sont attachés, en fonction de leur âge, à une classe hétérogène. Ils quittent, toutefois, cette classe pour certains apprentissages - lecture ou mathématique - qui se déroulent en groupes homogènes. Dans les écoles pratiquant de la sorte :

- Le temps passé en groupe homogène est nettement inférieur au temps passé en classe hétérogène, ce qui a pour conséquence que le groupe auquel les enfants s'identifient le plus est ce dernier;
- La constitution des groupes homogènes repose sur l'évaluation d'une compétence spécifique et non plus sur celle d'une aptitude générale;
- Les groupes sont flexibles : ils sont réorganisés régulièrement en fonction des progrès des élèves.

Le bilan des études menées pour évaluer l'efficacité du plan JOPLIN est nettement positif. On peut donc affirmer que l'organisation flexible de groupes homogènes constitués en fonction du niveau de maîtrise d'une compétence spécifique, produit d'indéniables effets positifs. Avantages déterminants à nos yeux : cette façon de gérer l'hétérogénéité des élèves est profitable à tous les élèves, et tout particulièrement aux élèves faibles.

L'idée contenue en germe dans le plan JOPLIN a été amplifiée par J. GOODLAD et R. ANDERSON, dont l'ouvrage de 1959 *The non-graded elementary school*, a suscité la création d'un bon nombre d'écoles sans classes d'âge. Il s'agit de rompre radicalement avec la division traditionnelle du cursus scolaire en années. Selon ces auteurs, cette organisation de l'école, héritée des Jésuites, ne repose sur aucune base psychologique. Ils suggèrent de rechercher une organisation scolaire qui tienne compte de trois idées-clefs :

1. Les différences de vitesse d'apprentissage entre les individus ne sont pas des caractéristiques immuables. Elles dépendent de facteurs multiples (clarté des explications de l'enseignant, confiance en soi de l'élève, climat familial, etc.). Il est donc impensable d'adopter ce critère pour fonctionner selon un classement stable des individus.
2. Les rythmes de progression varient en fonction du champ de compétences : certains élèves progressent rapidement en mathématique tandis que d'autres se montrent plus à l'aise dans l'apprentissage de la lecture.
3. La vitesse de progression dans un champ de compétences n'est pas linéaire : certains peuvent n'éprouver aucune difficulté dans les premières étapes d'un apprentissage, puis peiner dans les étapes ultérieures. D'autres commencent avec difficulté et avancent avec aisance par la suite.

En conséquence, J. GOODLAD et R. ANDERSON proposent de recourir à un groupement flexible des élèves. L'objectif est évidemment de permettre à ceux-ci de progresser dans les apprentissages à un rythme qui leur convient sans pour autant verser dans le spontanisme ou le laxisme. La vitesse de progression n'est pas déterminée par les élèves eux-mêmes. C'est en dernier ressort l'enseignant qui gère cet aspect crucial de la situation didactique.



L'efficacité de cette forme d'organisation de l'école a été démontrée par une série d'études rigoureuses. Une condition est, toutefois, essentielle au succès : l'organisation de l'enseignement selon une structure appelée par J. GOODLAD et R. ANDERSON *Continuous progress*, dans laquelle les compétences à apprendre sont organisées selon une hiérarchie de niveaux couvrant la totalité du programme à parcourir. L'école primaire est divisée en deux cycles de trois ans (cycle 1-3 et cycle 4-6). A la fin du premier cycle (et du second), il faut avoir atteint un certain niveau de compétence en lecture et en mathématiques. Par ailleurs, les groupes sont recomposés très régulièrement; à peu près tous les trois mois. Ainsi, en lecture, le programme à assimiler pendant le premier cycle, est divisé en douze niveaux ou étapes hiérarchisés correspondant chacun à une période d'apprentissage. Dès que l'on a pu établir qu'un enfant maîtrise les compétences propres au premier module, il change de groupe : il passe dans le groupe où l'enseignant s'attache à promouvoir la maîtrise du niveau 2 et ainsi de suite. Dans ce système, un enfant qui atteint le niveau 12 en lecture à la fin de la seconde année, passe tout simplement dans le second cycle (en l'occurrence, dans le cycle 4-6). L'élève plus lent qui, au bout de trois ans, se trouve au niveau 10, commencera sa quatrième année dans un groupe où l'on s'efforce de faire acquérir la maîtrise du niveau 11. Trois mois plus tard, il passera à un niveau supérieur.

Cette structuration modulaire est généralement réservée aux matières principales. Pour les autres apprentissages, on recourt à d'autres modalités de groupement : groupes d'intérêt, groupes d'âge, etc.

Il faut y insister : l'efficacité de cette forme d'organisation de l'école dépend beaucoup du caractère structuré du programme et du souci de recomposer les groupes, tous les deux ou trois mois, sur la base d'une évaluation minutieuse des compétences maîtrisées. On constitue des classes d'élèves, homogènes quant à leurs prérequis ou leurs connaissances antérieures. On renoue ainsi avec une recommandation faite par B.S. BLOOM dans *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires* (1979). Le pédagogue américain y montrait que la diversité des compétences et des connaissances de départ détermine pour une large part la variabilité des effets de l'enseignement. Dans la foulée, il a prouvé l'efficacité de remises à niveau régulières des élèves. De la sorte, tous abordent l'enseignement avec la maîtrise des prérequis jugés nécessaires. Ainsi apparaît l'avantage d'un dispositif pédagogique où les groupes sont recomposés à courts intervalles en fonction des acquis : l'enseignant peut miser sur une base commune de connaissances maîtrisées et cibler son action sur un éventail précis de compétences à construire.

Pour composer les groupes homogènes, il faut procéder à des évaluations à la fin de chaque période. Les tests ou épreuves auxquels sont soumis les élèves, assument une fonction de placement : la finalité est de diagnostiquer aussi précisément que possible où chaque élève se situe dans la séquence des apprentissages. Autrement dit, pour aboutir à des groupements judicieux des élèves, les enseignants procèdent à des évaluations régulières, ciblées sur les compétences en développement. La fonction de l'évaluation est ainsi modifiée : il ne s'agit pas de classer les élèves les uns par rapport aux autres, mais de situer précisément chacun dans une hiérarchie de savoirs. En définitive, cette démarche semble tirer son efficacité de trois caractéristiques :

1. une structuration forte du programme au sein duquel les apprentissages à opérer sont organisés en modules hiérarchisés, ce qui suppose à la fois un regroupement des compétences en ensembles de savoirs et savoir-faire à développer en synergie et une articulation hiérarchique de ces ensembles;
2. un dispositif régulier d'évaluations ciblées sur les compétences à développer, évaluations qui débouchent sur une régulation des apprentissages par une recombinaison des groupes d'élèves;
3. un enseignement collectif qui, grâce à l'homogénéisation des groupes d'élèves, en fonction de leurs compétences dans le domaine à développer, peut s'appuyer sur une base de prérequis communs et viser des cibles d'apprentissage précis.

Il existe encore deux autres formes de différenciation efficaces : le tutorat et l'apprentissage coopératif.

Le tutorat consiste à demander aux élèves qui maîtrisent une compétence d'aider leurs camarades qui éprouvent des difficultés. L'expérience montre que les uns et les autres peuvent tirer profit de ce genre de situation.

Dans l'apprentissage coopératif, on compose des groupes hétérogènes, c'est-à-dire rassemblant des élèves forts et faibles. Ceux-ci sont invités à collaborer dans l'étude d'une matière ou dans l'acquisition d'une compétence. En fin de séance de travail, les élèves du groupe se soumettent à un test. L'enseignant calcule la moyenne des scores et rend les membres du groupe attentif aux performances des uns et des autres. L'objectif est en effet de susciter un sentiment de responsabilité collective. Par delà le procédé didactique, la dimension éthique est évidente : on renonce à une école marquée par l'individualisme et la méritocratie où chaque élève est tenu responsable de ses seuls progrès, pour une école où les uns et les autres se sentent solidaires de l'avancement de tous.

8. Mettre l'évaluation au service de l'apprentissage des élèves

On ne peut concevoir un système d'enseignement sans évaluation. Il faut, pourtant, s'interroger. Pourquoi évaluer ? Quand et comment le faire ?

Une évaluation conduit généralement à une décision et, partant, à une régulation. On peut, par exemple, évaluer en début d'un cycle de formation afin de sélectionner les élèves qui pourront y accéder ou non. C'est ce qui se passe dans le cas des examens d'entrée où la décision à prendre porte sur l'admission ou le refus des élèves. La régulation consiste en un tri ou une sélection. Dans les enseignements primaire et secondaire, on évalue surtout en fin de période de formation. L'objectif est alors de décider si tel individu maîtrise oui ou non une compétence précise et, en fin de cycle, de certifier un ensemble structuré de compétences, voire une expertise. On parle, dans ce cas, d'évaluation sommative. Une régulation s'ensuit puisque l'individu certifié peut considérer sa formation dans le domaine évalué comme achevée ou non. On parlera d'évaluation formative lorsque le test ou l'épreuve est conçu de manière à diagnostiquer où l'élève éprouve des difficultés dans le processus d'apprentissage. Dans cette perspective, on cherchera à savoir quelle composante de la compétence visée pose problème, afin de décider la meilleure façon de réajuster le processus d'enseignement.

La nature des épreuves change selon la fonction assumée par l'évaluation. Lorsqu'il s'agit de décider quels élèves seront admis à suivre une filière de formation, on peut s'attacher à tester les prérequis à cette formation. Plus clair encore est le cas où une institution a décidé de limiter l'accès des étudiants et d'appliquer un *numerus clausus* en organisant un concours : on construira une épreuve suffisamment difficile pour identifier les individus qui présentent au plus haut degré les caractéristiques qui prédisent le mieux la réussite future. Dans le cas d'une évaluation sommative, il convient de déterminer dans quelle mesure les élèves maîtrisent les compétences essentielles assignées comme objectif à un dispositif de formation. En conséquence, on s'attachera à balayer l'éventail des objectifs poursuivis. Les questions concernant un domaine particulier viseront surtout à embrasser la compétence globale ou intégrée que le processus graduel d'enseignement s'est attaché à construire. On s'efforcera d'éviter une erreur hélas trop fréquente : faire porter l'évaluation sur des connaissances de détail ou des compétences secondaires, très spécifiques, et inférer à partir de là la maîtrise des compétences à un niveau global. Le point de vue est encore autre lorsque la visée est formative. Dans ce cas, il est légitime de privilégier des questions portant sur des aspects très particuliers de l'apprentissage, puisqu'il s'agit là de diagnostiquer au plus près l'origine de ce qui fait obstacle à l'apprentissage.

L'observation des pratiques d'évaluation des enseignants met en lumière les multiples confusions de perspectives qui grèvent le bon fonctionnement des institutions éducatives. Certains maîtres conçoivent leur évaluation de fin d'année comme s'il s'agissait d'une épreuve pronostique, et d'autres confondent évaluation formative et sommative. En ce domaine, deux facteurs semblent combiner leurs effets négatifs : la tradition méritocratique de l'école et l'influence de la psychométrie sur l'évaluation scolaire.

L'école a pour tradition de fabriquer des hiérarchies d'excellence. Il est par conséquent logique qu'elle ait privilégié une forme d'évaluation qui produit un classement des individus épousant la distribution gaussienne. On parle à ce sujet d'évaluation normative dans la mesure où la courbe de Gauss dite normale devient la norme. Les effets de cette dérive sur les pratiques d'évaluation des enseignants sont manifestes : se croyant tenus de produire une hiérarchie ou un classement des élèves, les maîtres privilégient les questions qui ont le plus de chances de détecter des différences entre les élèves de leur classe. Ils s'attachent également à créer pour chaque épreuve une échelle - souvent artificielle - de valeurs qui, idéalement, débouchera sur une distribution gaussienne des notes. La performance de chaque individu peut alors être située sur cette échelle, ce qui revient à évaluer chaque élève par référence à ses condisciples. En conséquence, les meilleurs du groupe sont considérés comme les bons élèves, sans qu'il soit fait référence de façon explicite à un critère extérieur. De façon complémentaire, le mauvais élève est celui qui en sait moins que ses condisciples. Comme on l'a dénoncé au chapitre 2, cela ne signifie pas qu'il n'a pas atteint les objectifs assignés à son niveau d'étude ; il se peut simplement qu'il se trouve dans un groupe d'élèves particulièrement avancés. Usant d'une telle évaluation, l'enseignant trouvera toujours dans sa classe de mauvais élèves (il faudrait écrire des moins bons). Ceci lui permettra de décréter, le cas échéant, un ou deux échecs.

Par ailleurs, dans notre système d'enseignement, on demande aux enseignants de se prononcer en chaque fin d'année sur l'admissibilité de chaque élève à l'année supérieure. Ce devoir, qui est inscrit dans la législation scolaire, invite les enseignants à pratiquer une évaluation pronostique, c'est-à-dire à anticiper dans quelle mesure chaque élève est apte à suivre les enseignements de l'année à venir. Or, l'évaluation pronostique est par essence sélective : s'interroger sur les élèves aptes à suivre avec succès un degré d'enseignement ultérieur, c'est nécessairement supposer que certains n'en sont pas capables et chercher à les repérer. En conséquence, la plupart des enseignants construisent leur épreuve d'évaluation de fin d'année de façon à classer les élèves (évaluation normative) et à identifier les élèves aptes à suivre avec succès l'enseignement de l'année ultérieure (évaluation pronostique). Les enseignants sont ainsi inéluctablement amenés à privilégier les questions discriminatives.



Ceux qui rêvent d'une école visant l'égalité des acquis prendront le contre-pied de cette conception méritocratique et sélective de l'école. Pour eux, la mission de l'enseignant n'est pas de fabriquer des hiérarchies d'excellence, mais bien de susciter un maximum d'apprentissages chez un maximum d'élèves. L'évaluation de fin de période d'enseignement doit être sommative, c'est-à-dire qu'elle doit permettre d'établir dans quelle mesure chaque élève maîtrise les compétences qui ont été objet d'enseignement et sur quels points il a encore des progrès à faire¹¹. Aussi important : pour amener la majorité - idéalement, la totalité - des élèves à un même niveau élevé de réussite, malgré leurs différences initiales, il faut nécessairement des adaptations fréquentes du processus d'enseignement. Il convient dès lors de pratiquer aussi souvent que possible l'évaluation formative. Comme il a été indiqué ci-dessus, celle-ci se distingue essentiellement de l'évaluation sommative par son caractère diagnostique : elle a pour but premier de repérer les obstacles que l'apprenant n'a pas réussi à surmonter. Elle doit déboucher sur une double régulation : l'une située au niveau de l'apprentissage de l'élève, l'autre située au niveau de l'action pédagogique de l'enseignant. Informé spécifiquement de ce qu'il ne maîtrise pas, l'élève est tenu de s'améliorer sur ce point précis. Quant à l'enseignant, connaissant les faiblesses spécifiques de chaque élève, il est supposé en tenir compte dans sa façon de différencier l'enseignement.

¹¹ Ceux-là rêveront également à une modification de la législation scolaire : la question "*l'élève est-il apte à suivre les enseignements de l'année suivante?*" serait remplacée par la double question suivante : "*Quels savoirs et savoir-faire cet élève a-t-il maîtrisés ? Sur quels autres l'enseignant de l'année ultérieure aura-t-il à revenir avec lui ?*"



Débat sur la légitimité de l'enseignement catholique

**Etienne MICHEL,
Directeur du CEPESS**

Le programme du congrès prévoit que j'intervienne maintenant sur le thème de la légitimité. Permettez-moi de vous confier d'abord un tracas : la question de ma propre légitimité à vous parler de ce sujet m'a, dans un premier temps, davantage préoccupé que la légitimité de l'enseignement catholique lui-même. Je n'ai, en effet, pas d'autorité particulière à revendiquer pour fonder mes propos. Ces deux dernières années m'ont toutefois donné la possibilité d'accompagner la préparation du congrès dans différents lieux, dans la Haute école où j'exerce une activité d'enseignement, avec des représentants de parents ou au SeGEC même. C'est donc une sorte de parole de compagnon de route que je m'autorise à prononcer aujourd'hui.



La question de la légitimité de l'enseignement catholique n'est, à vrai dire, plus à introduire. Nous ne partons pas de rien. Le rapport du groupe de travail sur la légitimité et, surtout, les multiples discussions auxquelles il a donné lieu ont déjà amené le débat à un certain point de maturité collective. Mais est-il possible, à partir de là, d'identifier mieux les questions qui subsistent pour penser un progrès collectif ? C'est la conviction dont j'essayerai de vous faire part, fort d'une relecture du rapport préparatoire et des nombreuses contributions qui sont parvenues des forums diocésains et des débats décentralisés, ainsi que des réflexions personnelles qu'ils n'ont cessé de creuser en moi.

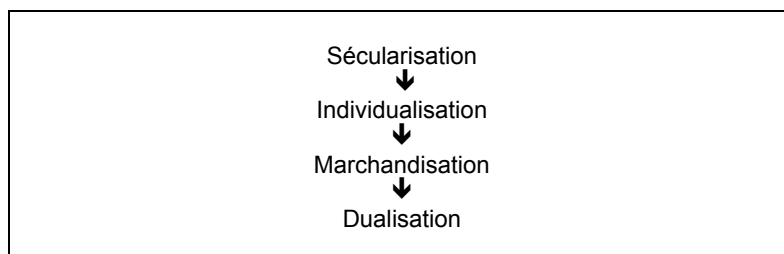
Le document préparatoire a notamment introduit une distinction entre une conception substantielle et une conception procédurale de la légitimité. La légitimité est, en effet, conjointement affaire de contenu, de projet dit le texte, mais aussi affaire de procédure et d'organisation. Je me permettrai de reprendre cette distinction pour organiser mon propos et pour exprimer ce que je crois avoir appris depuis un an.

1^{ère} PARTIE : LA LEGITIMITE DU PROJET

Il est tout d'abord utile de se rappeler d'où nous venons : le développement très important des institutions catholiques d'enseignement en Belgique résulte d'un choix de nature politique, historiquement situé et, partant, nécessairement relatif. Actuellement, la Belgique est le seul pays d'Europe où l'enseignement catholique organise la scolarité de plus de 50% des élèves. Cette singularité de la situation belge est à mettre en relation avec les rapports qu'ont historiquement entretenus l'Eglise et l'Etat dans notre pays. Ces rapports peuvent même être considérés comme constitutifs de l'Etat belge. La politique scolaire interventionniste de Guillaume 1^{er} fut en effet un des griefs qui ont poussé les catholiques à participer à la révolution de 1830 et la Constitution a été fondée sur une liste de droits fondamentaux au rang desquels figurent en bonne place la liberté d'enseignement et la liberté d'association. En référence à ces libertés, la Belgique est ensuite devenue un terrain d'expérimentation à grande échelle de ce qu'on a coutume d'appeler le régime de la liberté subsidiée, et ce dans le champ scolaire comme dans d'autres domaines. On peut donc dire que c'est à l'initiative de l'Eglise catholique que s'est institutionnalisé, en Belgique plus qu'ailleurs, un espace intermédiaire entre la société civile et l'Etat, caractéristique de ce que les sociologues appelleront la société de piliers. Cet espace intermédiaire remplit une double fonction : représenter la société civile auprès de l'Etat, et organiser un certain nombre de fonctions collectives qu'on qualifie aujourd'hui volontiers de « missions de service public ». Un siècle plus tard une encyclique pontificale – *Quadragesimo anno* – théoriserait pour la première fois ce que nous continuons d'appeler aujourd'hui le principe de subsidiarité.

Dans son petit livre consacré au dépassement des piliers, le professeur de la KUL, L. HUYSE, a bien montré que la société de piliers a été conçue, au siècle dernier, comme la réponse à ce que les chrétiens considéraient à l'époque comme une crise de la modernité qui menaçait la société paroissiale : un mouvement d'urbanisation associé au développement de l'industrie, le sentiment d'une forme de dépersonnalisation des relations humaines

associée aux mutations de l'économie, une perte d'influence des clercs et l'existence d'une contestation de l'Église-institution. L'intérêt pour nous est de se rendre compte que le contexte dans lequel nous réfléchissons aujourd'hui à l'avenir de l'enseignement catholique présente de profondes similitudes, notamment religieuses et culturelles, avec le contexte qui a présidé à son institutionnalisation dans le système des piliers. C'est pour cette raison, et parce que l'état de l'école est toujours lié à l'état de la société que, dans le document préparatoire, nous avons retenu un schéma explicatif des mutations de notre environnement à partir du mouvement de sécularisation qui traverse tant la société contemporaine que son système éducatif.



Mais qu'avons-nous appris depuis un an ?

Premier enseignement : l'importance du phénomène culturel de l'individualisation

Selon moi l'évolution la plus importante à prendre en considération est de nature culturelle, au sens large de ce qui détermine les comportements dans une civilisation donnée. C'était aussi l'opinion du Père VALADIER qui, au congrès de 1998, s'est interrogé sur la pertinence de la foi et de la tradition chrétienne dans l'acte d'éduquer. La réponse à cette question, disait-il, dépend très profondément du diagnostic que nous portons sur la situation culturelle de nos contemporains, du regard et de l'analyse que nous portons sur la société moderne. A mon estime, le plus important est de s'accorder sur l'analyse des processus d'individualisation et de sécularisation qui sont historiquement liés. La révolution française ou mai 68 peuvent ainsi être considérés comme des «moments» de l'approfondissement, sur longue période, du processus d'individualisation. Dans l'Eglise catholique également, le concile Vatican II a consacré une évolution du principe d'autorité et une reconnaissance de l'autonomie des églises locales. Et chacun a pu observer que le processus d'individualisation influence considérablement le comportement des parents et des élèves : les raisons pour lesquelles ils choisissent l'école chrétienne ont évolué et, de plus en plus, ils tendent à entretenir avec l'école un véritable rapport de consommation. Cela nous le savions déjà. Ce dont nous avons par contre pris davantage conscience c'est que la pédagogie a, depuis trente ans, elle-même été l'objet d'une redéfinition individualiste et cette évolution-là est essentielle pour penser la question du sens de l'école catholique. Je m'y arrête donc quelques instants. Pour le dire d'un mot, l'idée d'autonomie a, au fil du temps, fini par constituer l'essentiel de la représentation pédagogique. Dans les discours, l'enfant est institué comme acteur et fondateur de sa propre histoire et l'école, elle, s'est trouvée prise au cœur d'un puissant mouvement d'affirmation de l'individu à l'égard des traditions, des hiérarchies, de l'autorité, et dans son corollaire qui est l'affirmation par toute une génération d'un désir d'autonomie et d'épanouissement personnel. Le rénové fut ainsi, par excellence, un projet d'individualisation pédagogique. La thèse de Marcel GAUCHET est que ce type de représentation a aujourd'hui épuisé toutes ses ressources, tant affirmatives que négatives, et que nous assistons, dans la société comme dans l'école, à l'épuisement d'un cycle culturel qui a duré une trentaine d'années. Premier enseignement donc, l'importance du phénomène culturel de l'individualisation et la nécessité d'un ressourcement.

Deuxième enseignement : le sens de l'école catholique aide à penser le sens de l'école tout court

L'analyse en termes culturels permet de préciser mais aussi d'élargir la question du sens de l'école catholique. Au-delà des réflexions de départ sur la proposition de la foi, sur le lien à l'Eglise, ou sur la raison large à promouvoir au détriment d'une raison étroite, purement instrumentale, ce que nous avons appris, c'est qu'il existe un lien, qui m'apparaît de plus en plus évident, entre le sens de l'école catholique et le sens de l'école tout court. Je me limiterai à approfondir cet aspect de la question du sens à partir de quatre scénarios qu'un théologien de la K.U.L., Lieven BOEVE, a élaboré pour penser l'avenir de la référence chrétienne de son université.

- le premier scénario est celui de la sécularisation institutionnelle : dans ce scénario, l'institution cesse de se référer explicitement au christianisme et à l'Évangile, et elle cesse, littéralement, d'être chrétienne;
- le deuxième scénario est celui de la reconfectionnalisation institutionnelle : dans cette hypothèse, l'institution se recentre sur son identité confessionnelle, sans considération pour le pluralisme réel qui s'est développé à l'intérieur des écoles. Lieven BOEVE note que cette hypothèse est théologiquement défendable, mais qu'elle n'est pas compatible avec un enseignement catholique de masse qui ait un statut de service public. Le risque serait grand que, dans la réalité, la sélection selon le critère confessionnel se confonde avec une sélection selon l'origine sociale. Ce scénario n'est sans doute pas non plus compatible avec un mode d'organisation de l'enseignement à partir d'une société civile qui, elle, est devenue pluraliste.

- le troisième scénario est celui de la réduction de la référence chrétienne aux valeurs; dans cette hypothèse, l'institution continue à se référer au christianisme, mais seulement en termes moraux ou en termes de valeurs. Dans cette hypothèse, on ne conserve de la tradition chrétienne que ce que tout le monde peut en accepter : la référence à la dignité de la personne humaine, le respect du prochain etc. Lieven BOEVE estime que cette option conduit à une forme de banalisation de la référence chrétienne et, partant, à une banalisation des institutions qui en sont porteuses. Il ne s'agit évidemment pas de dénoncer la référence aux valeurs chrétiennes, elles nous font vivre comme beaucoup d'entre nous. Et ce sont souvent les mêmes valeurs qui font vivre ceux qui ne se réfèrent pas au christianisme. Mon propos est simplement d'indiquer que cette référence aux valeurs ne suffit pas pour fonder durablement la légitimité de l'école catholique dans la société.
- le quatrième scénario de Lieven BOEVE est aussi celui retenu implicitement par les auteurs des documents préparatoires au congrès. Ce scénario vise à mobiliser la référence à la tradition et à la foi chrétiennes au service de la formation de l'identité des élèves dans un contexte de pluralité des convictions. C'est dans ce scénario que peut prendre corps l'idée qu'il n'y a pas de fatalité à voir dissociés conscience libre et évangélisation, proposition de foi et pluralisme, lien à l'Eglise et ancrage dans la société civile. Le document *«Mission de l'école chrétienne»*, quand on veut vraiment en comprendre l'inspiration, ne dit pas autre chose.

Les travaux menés depuis un an permettent de réfléchir plus en profondeur le contenu de ce quatrième scénario, et je vais essayer d'illustrer ceci par quatre propositions qui interrogent simultanément la pédagogie et la culture contemporaine.

1^{ère} proposition : réarticuler l'idée de la transmission et celle de la construction de soi, réarticuler l'idée de la tradition et celle de l'autonomie du sujet tourné vers l'avenir. L'idée même d'éducation requiert l'idée du sens, l'idée de la direction. «Ex-ducere», c'est conduire de quelque part vers quelque part. Eduquer un enfant, ce n'est pas seulement le révéler à lui-même mais c'est aussi, et d'abord, le conduire vers une culture qui est simultanément le lieu d'une mémoire collective, l'expression d'une identité et d'une appartenance, mais également un lieu de liberté, de créativité et de réalisation de la personne;

2^{ème} proposition : revaloriser la distinction entre la notion d'adulte et la notion d'enfant, parce que cette distinction est fondatrice de l'acte d'éduquer. L'enfant n'est pas un adulte «déjà là» et il ne suffit pas seulement de valoriser son activité libre pour le conduire à maturité. L'idée même d'éducation implique l'exercice d'une certaine contrainte à l'égard de l'enfant, d'une certaine violence dira GAUCHET, alors que nos contemporains se nourrissent – avec de plus en plus de difficulté il est vrai – de l'espérance selon laquelle il est possible de les conduire, de les constituer, mais sans jamais les contraindre. Marcel GAUCHET nous a dit combien par rapport à cette question la tradition chrétienne, actualisée, garde sa pertinence;

3^{ème} proposition : réarticuler la liberté et l'autorité. L'exercice de l'autorité semble être devenu l'impensable de notre temps. Mais l'éducation elle-même ne peut pas être pensée sans l'idée d'autorité, fondamentalement parce que l'enfant est amené à entrer dans une culture qui lui pré-existe et qui, d'une certaine manière, s'impose à lui de l'extérieur. La difficulté pour nos contemporains est de comprendre que le rapport à une autorité est une condition de l'accès à la liberté. Laisse à lui-même, l'enfant ne devient pas libre. Dans notre société, à l'évidence, la liberté d'un enfant à qui on a inculqué les règles du langage, de la lecture, de l'écriture ou du calcul est bien plus grande que la liberté d'un analphabète. J'utilise à dessein le terme «inculquer» pour ce qu'il comporte de rupture avec le mythe contemporain de l'autonomie. Voilà pourquoi, à l'aube du XXI^{ème} siècle, il y a lieu de repenser le mouvement qui conduit de l'autorité vers la liberté, et ce n'est pas devant cette assemblée qu'il faut rappeler que l'éducation chrétienne est riche d'une tradition en la matière.

4^{ème} proposition : réarticuler l'individu et la société. L'individu est aujourd'hui pensé pour lui-même, dissocié de l'idée de société qui, pourtant, lui permet d'exister comme individu. Le processus d'individualisation engendre la privatisation des convictions : chacun pense ce qu'il veut sans incidence sur l'ensemble. Pourtant, au cœur de la société contemporaine, un progrès collectif pourrait être pensé en combinant la connaissance du passé et la perception des mutations en cours. Il pourrait y avoir un intérêt, un peu comme à la Renaissance, à promouvoir un dialogue nouveau entre la modernité et les héritages qui fondent notre culture, l'histoire judéo-chrétienne, la culture gréco-romaine et la tradition des Lumières. Comment penser que, dans un tel projet, l'école catholique n'ait pas un rôle spécifique à jouer ?

En définitive, la question du sens de l'école catholique peut être pensée à partir de deux points de vue, celui de l'Eglise et de la proposition de la foi et, celui de la société qui, à certaines conditions, pourrait percevoir que l'école catholique est une mémoire pour penser l'avenir de l'école tout court. C'est le deuxième enseignement : le sens de l'école catholique permet de penser le sens de l'école tout court.

Troisième enseignement : la subsidiarité au service de l'équité et de l'efficacité

La question la plus préoccupante est que, en Communauté française, environ 30 % des adolescents n'acquièrent pas la maîtrise de la lecture et du français qui leur permette de construire ensuite des compétences solides dans d'autres disciplines. Les enquêtes internationales nous apprennent que ce pourcentage est exceptionnellement élevé. Dans les pays ou régions comparables, ces difficultés ne concernent qu'environ 18% des adolescents, et on sait par ailleurs que les mutations rapides du monde du travail et de ses exigences confèrent à ce problème une dimension sociale inédite. Ce qui se joue, c'est l'intégration dans la société de 30% des jeunes. On peut bien sûr discuter des méthodes utilisées par les institutions internationales, mais elles traduisent des constats que nul ne conteste vraiment : c'est pour les élèves les moins favorisés que l'enseignement est trop peu efficace, c'est pourquoi on peut parler d'un déficit d'équité.

Alors, considérée sous l'angle de la mission de service public, ces déficits d'équité et d'efficacité ne sont pas acceptables. L'opinion publique elle-même a pris conscience de l'ampleur du problème et attend qu'une évolution intervienne. C'est dire si demain l'enseignement catholique, au même titre que les autres réseaux d'enseignement, verra sa légitimité aux yeux de l'opinion et des autorités de plus en plus liée à sa capacité effective à améliorer l'équité et l'efficacité de l'enseignement. Un problème spécifique se pose en outre, que les travaux préparatoires ont bien identifié. C'est le risque que, pour des raisons matérielles, le réseau catholique se recentre sur ses maillons les plus forts, qui sont aussi les maillons socialement les plus favorisés. Il y a donc lieu de réaffirmer, tant au regard des exigences de la mission de service public que de notre idéal évangélique, la nécessité de rester un enseignement de masse. Un certain volontarisme sera à cet égard nécessaire, appuyé sur des convictions et des solidarités concrètes.

J'en viens à l'analyse des causes. Le rapport du groupe de travail « dualisation » a introduit la réflexion sous l'angle du quasi-marché. La grande diversité de l'offre, le libre choix des parents, certaines pratiques administratives et pédagogiques ont été identifiées comme des facteurs de mise en concurrence des établissements et de dualisation de notre système d'enseignement. Cette analyse garde toute sa pertinence mais, ici aussi, les travaux menés depuis un an ont permis de préciser le diagnostic. Trois grands facteurs explicatifs de nos difficultés ont ainsi été mis en évidence : un facteur socio-économique, un facteur culturel et un facteur qui tient aux structures de l'enseignement.

Le facteur socio-économique. On ne doit jamais oublier que le système éducatif est, dans une certaine mesure, le reflet de la société elle-même. En l'espèce, le reflet d'une société particulièrement dualisée sur les plans économique, social et culturel. On peut observer, chiffres à l'appui, que dans les arrondissements de Wallonie où la société duale s'est moins installée, le système éducatif présente aussi un profil moins déséquilibré. L'enseignement technique et professionnel par exemple n'est pas partout l'enseignement de relégation que l'on décrit dans les études à l'échelle de la Communauté française. Là où le lien social est préservé, ce type d'enseignement développe plus aisément l'ensemble de ses potentialités. C'est pourquoi il importe de reprendre la question de l'égalité et de s'interroger sur ce qu'il est légitime d'attendre de l'école dans ce domaine. Sommes-nous encore aussi sûrs que ne l'était Pierre BOURDIEU que l'école doit être mise en cause de manière radicale au motif qu'elle contribue peu à réduire les inégalités de la société ? N'y a-t-il pas plutôt lieu de rassurer les enseignants sur l'ampleur de leur tâche qui n'est pas de créer, à eux seuls, une société différente ?

Le facteur culturel. J'entends par facteur culturel le mouvement d'individualisation évoqué plus haut. Ce mouvement, on le sait, a produit le consumérisme scolaire des enfants, et surtout celui des parents. Le phénomène d'individualisation s'est aussi traduit dans les réformes pédagogiques. Je ne reviens pas sur la pédagogie même si les problèmes d'égalité et d'efficacité peuvent aussi être reliés au mythe contemporain de l'autonomie. Certains rapports de forums ne s'y sont pas trompés en mettant en évidence un lien possible entre certaines méthodes pédagogiques et le processus de dualisation lui-même. Marcel GAUCHET eut aussi cette formule qui nous interpelle au plus profond de notre conscience sociale : « au bout de la pédagogie sans violence » – au sens où il entend ce mot –, il y a l'école de l'inégalité ».

Le facteur des structures d'enseignement. Il est de bon ton aujourd'hui d'expliquer les difficultés du système éducatif par l'héritage historique des réseaux et leur situation de concurrence. Les choses sont évidemment plus compliquées que cela. La situation de la Flandre indique bien que l'existence de réseaux distincts ne constitue pas en soi un facteur d'inefficacité et d'inéquité. Il faut donc approfondir le diagnostic. La thèse de Vincent VANDENBERGHE par exemple est que le système est caractérisé par un mode de régulation hybride : d'une part, la logique du quasi-marché est effectivement génératrice d'inégalités entre les établissements et entre les élèves et, d'autre part, une logique d'administration pédagogique constitue une source d'inefficacité globale parce qu'elle limite trop l'autonomie et la responsabilité des acteurs. Un nouveau consensus sur le mode de régulation serait donc souhaitable. Dans cette perspective, une autre étude européenne a mis en lumière le fait que la conception d'un service public de l'éducation fondée sur l'unicité et la standardisation est appelée à faire place à une conception valorisant la prise en compte des différences et la diversité des besoins. Il ne s'agit plus de standardiser mais, au contraire, de mobiliser la diversité des institutions et des projets éducatifs au service de l'équité et de l'efficacité. C'est ainsi que l'enseignement catholique peut contribuer à un progrès dans la régulation de l'équité et de l'efficacité, non pas en renonçant à sa spécificité et à sa diversité, mais au contraire en les valorisant. Dans le même ordre d'idées, un des rapports diocésains en appelait à une action prophétique de l'enseignement catholique non seulement en regard de la question du sens mais aussi, précisément en regard de



l'équité et de l'efficacité. Ceci n'a rien d'utopique : l'enseignement catholique est sans doute un des acteurs le mieux placé pour porter une proposition de réinterprétation du principe de subsidiarité. On le sait, ce principe qui vise à organiser les compétences au niveau le plus approprié est d'origine chrétienne. Et, aujourd'hui encore, guide les réflexions les plus avancées sur le devenir des institutions. C'est le cas notamment de l'étude à laquelle je viens de me référer et dont je tire quelques orientations :

- Tout d'abord valoriser l'autonomie et le professionnalisme des acteurs et introduire une nouvelle culture de la responsabilité. Chacun, suivant son rôle, a sans doute des comptes à rendre, mais alors, chacun doit aussi disposer d'une liberté suffisante de méthode et avoir à sa disposition les outils d'analyse et d'évaluation des résultats de son action.
- Reconsidérer ensuite le rôle de l'Etat et le recentrer sur sa fonction propre qui est la régulation, c'est-à-dire renoncer à définir de manière trop détaillée les processus à mettre en œuvre, définir les objectifs d'équité et d'efficacité à atteindre par des acteurs individuels et collectifs et enfin évaluer la mesure dans laquelle ces objectifs sont atteints.
- Se dessine enfin un nouveau rôle pour les réseaux, celui d'organiser les solidarités et la responsabilité au sein des bassins scolaires, par une bonne coordination de l'offre d'enseignement, par la mise en commun de certaines ressources matérielles et financières et par l'organisation collective de certaines fonctions administratives etc. Cette intuition était très présente dans le document préparatoire du congrès. Les forums diocésains ont aussi mis en lumière le fait que de nombreuses initiatives existent déjà pour organiser la solidarité : des fonds de soudure, des formules de regroupements avec prise en charge collective des déficits, des associations pour l'aide d'élèves en décrochage etc. Même la coordination de l'offre d'enseignement et des options, dont nous savons qu'elle est imparfaite, semble bien – et c'est le résultat d'une recherche universitaire – plus effective dans le réseau catholique que dans les autres réseaux. Nous ne sommes donc pas nulle part, nous ne partons pas de zéro, et ma foi, il n'y a pas de mal à se le redire de temps en temps.

En conclusion de cette première partie : les évolutions les plus importantes sont de nature culturelle et le sens de l'école catholique aide à penser le sens de l'école tout court. Par son projet et par son mode d'organisation qui privilégie la subsidiarité, la souplesse et la créativité, l'enseignement catholique peut aussi contribuer significativement à relever les nouveaux défis du service public.

2^{ème} PARTIE : LA LEGITIMITE DES PROCEDURES

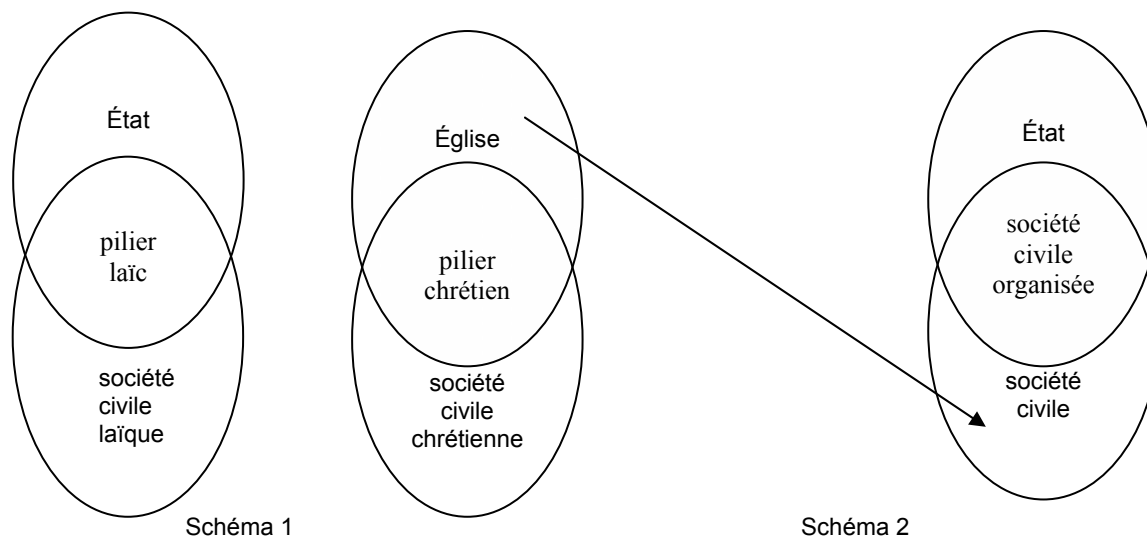
J'en viens à la deuxième partie sur la légitimité des procédures et qui sera – rassurez-vous – plus courte que la précédente. Il est d'abord utile de se rappeler pourquoi, il y a plus de deux ans, le SeGEC a pris l'initiative d'une réflexion. Ce n'était pas pour mener une réflexion désincarnée que nous nous sommes mis au travail, mais parce que des questions très concrètes ne trouvaient pas à ce moment de réponse satisfaisante : le financement et l'entretien des bâtiments scolaires, certaines tendances à la désolidarisation d'un projet éducatif de masse ou encore l'affiliation parfois un peu indéterminée au projet de l'école catholique. Ce point de départ est important parce que ces difficultés matérielles ont agi comme une sorte de détonateur, comme le symptôme de la profondeur des mutations que nous connaissons. Il y avait au point de départ la conviction très forte que ces difficultés ne pourraient pas être résolues sans une certaine redéfinition du projet et, sans une adaptation de l'organisation.

Entre-temps ont été signés les accords de la Saint-Boniface, avec leur promesse de refinancement. Ces accords bienvenus ont quelque peu réduit le sentiment d'urgence et, par là, ont eu peut-être pour effet d'affaiblir notre conscience collective que certaines évolutions sont nécessaires. Se souvient-on aujourd'hui, suffisamment, du nombre d'années d'incertitudes qui ont précédé la conclusion de cet accord ? Mesure-t-on suffisamment que cet accord résulte d'une sorte d'accident politique : c'est l'éclatement de la Volksunie qui a permis au PSC de conditionner son soutien à la réforme de l'Etat à des avancées significatives pour l'enseignement subventionné ? Ces accords ont été conclus, mais ils doivent encore être appliqués. Pour cela, le SeGEC devra trouver des soutiens solides dans la société civile et dans la société politique, et ces soutiens seront conditionnés tant par la nature de notre projet que par notre mode d'organisation. La nature du projet, je l'ai évoquée largement dans la première partie, le mode d'organisation, c'est ce à quoi nous devons réfléchir maintenant.

Premier enseignement : nous quittons la société de piliers

Je l'ai dit, la société de piliers était un projet de nature politique, fondé sur une certaine conception des rapports entre l'Eglise et l'Etat. Mais un changement de perspective est intervenu : l'Eglise catholique ne se conçoit plus comme un pouvoir concurrent de l'Etat. L'idée de reconquérir la société civile est un concept dépassé depuis très longtemps, tout comme son corollaire institutionnel de l'Etat chrétien parallèle ou du pilier philosophiquement

homogène. L'Église doit désormais être située «du côté de la société civile», ce qui représente un changement de perspective historique et politique considérable, comme le suggère le schéma suivant :

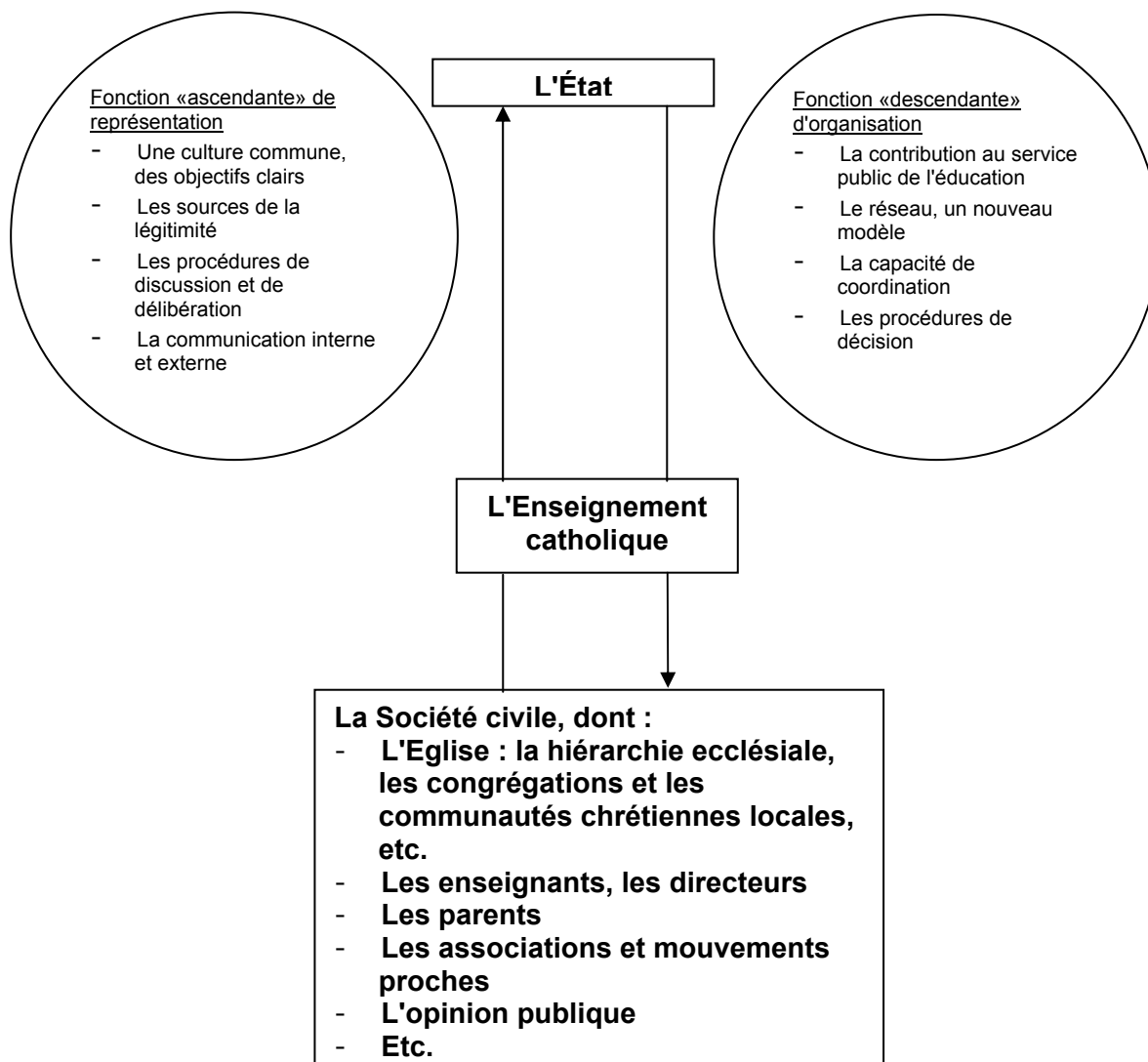


On le voit, la nature même du projet de l'Église a évolué. Ce projet avait une dimension politique évidente dans le contexte de la société de piliers et de ses mondes cloisonnés sur une base philosophique. Dans le processus de dépillarisation, le projet politique se transforme en projet culturel. L'intuition de certains théologiens comme Christian DUQUOUC est que c'est précisément le deuil d'un modèle politique marqué par la nostalgie de la chrétienté qui permet d'espérer l'ouverture d'un espace où la puissance des symboles et une pastorale de la proposition pourraient trouver un sens renouvelé.

Deuxième enseignement : identifier les nouveaux principes d'organisation

Les forums ont bien mis en évidence les termes de l'équation à résoudre sous la forme de tensions entre des impératifs qui ont chacun leur fondement. Comment réarticuler l'apport de la tradition et les exigences de la modernité ? Comment privilégier simultanément la professionnalisation et la proximité ? Comment conforter l'ancrage dans la communauté chrétienne locale et répondre au souci d'une démocratisation des structures ? Comment concevoir la légitimité de l'intérieur, c'est-à-dire à partir de l'école et des besoins de ses usagers ou de ses professionnels, mais aussi à partir de l'extérieur, en prenant en considération les attentes des congrégations, des diocèses, des autorités publiques ou de l'opinion publique au sens large ? Un rapport diocésain se posait la question suivante : pour composer les pouvoirs organisateurs, faudra-t-il vraiment choisir entre l'expert, le bénévole et le bon chrétien ? Un autre rapport s'interrogeait sur les structures elles-mêmes : ne constituent-elles pas un nœud pour la légitimité de l'enseignement catholique ? Et ce rapport d'évoquer des structures de participation jugées trop lourdes et trop nombreuses, l'insuffisance de transparence des structures et des processus de décision, le manque de lisibilité de la communication, parfois en raison même de son abondance, le manque de crédibilité de certains pouvoirs organisateurs en raison de la disponibilité limitée de certains profils de compétence etc. Comment enfin assurer encore la représentation des intérêts de l'enseignement catholique dans un contexte politique profondément modifié ?

Pour trouver réponse à ces questions, il est nécessaire de redéfinir de manière adaptée au nouveau contexte les deux grandes fonctions qui interagissent dans une logique de système : la fonction «ascendante» de la représentation de la société civile et de l'enseignement catholique auprès de l'État, et la fonction «descendante» de l'organisation du service public de l'éducation en mission déléguée des pouvoirs publics.



La fonction de représentation. Cette fonction repose sur une exigence générale d'accréditation. Ceci signifie que la question centrale est celle de la confiance dont l'enseignement catholique est investi par les acteurs de la société civile, dont certains d'entre eux comme l'Eglise, les parents, les enseignants ou les directeurs sont plus importants que d'autres. L'évolution du système politique exige aussi la confiance de l'opinion publique parce que, de plus en plus, les décisions publiques sont prises en fonction de l'appréciation que les responsables politiques se font de l'état de cette opinion. Plus aucun acteur ne peut se passer de la confiance de l'opinion, ni non plus, quand le pilier s'est ouvert, de relais chez les hommes politiques qui partagent notre vision de l'enseignement. On peut énoncer comme suit les conditions de la confiance :

- Une culture commune et des objectifs clairs : c'est, à mon sens, un des grands mérites de ce congrès d'avoir reformulé les grands objectifs de l'enseignement catholique autour de trois défis (le sens, la régulation de l'équité et de l'efficacité, la légitimité) et d'avoir relancé le débat avec tous les acteurs de la communauté éducative.
- L'énonciation des sources de la légitimité : le texte préparatoire cite tout d'abord la légitimité historique de l'Eglise en précisant que celle-ci choisit désormais d'intervenir au même titre que d'autres acteurs de la société civile. Cette légitimité garde toute son actualité si l'on veut bien accepter l'idée qu'il n'y a pas d'éducation sans une part de transmission, sans inscription dans une culture, et si l'on croit que l'espérance de la foi ne peut rester vivante que dans la rencontre des visages qui la portent. Le texte préparatoire cite ensuite la légitimité au titre de la société civile organisée et celle des acteurs de l'enseignement. C'est le deuxième pilier de la légitimité, fondé sur le principe de la liberté d'association reconnue par la Constitution. Les réflexions contemporaines sur l'évolution des systèmes politiques montrent combien les associations

libres constituent un enrichissement pour la démocratie représentative, sans qu'il soit ni nécessaire, ni souhaitable d'y imposer comme un a priori toutes les procédures de la démocratie électorale. Les forums ont aussi bien montré que la proximité des pouvoirs organisateurs est aussi considérée comme une source de légitimité, tout comme l'engagement désintéressé de bénévoles qui sont le plus aisément mobilisables au plan local.

- Les procédures de représentation : la qualité des procédures est un élément essentiel. Il importe que ces procédures soient perçues elles-mêmes comme légitimes, c'est-à-dire qu'elles soient connues, acceptées par tous et suffisamment transparentes. C'est pourquoi la communication tant interne qu'externe prend aussi une importance accrue.

La fonction d'organisation. Cette fonction renvoie à l'exigence de gestion, à la capacité effective d'organiser l'enseignement. A cet égard, les idées suivantes retiennent mon attention :

- La contribution au service public de l'éducation. A partir des objectifs, de la culture et du mode d'organisation qui lui sont spécifiques, l'enseignement catholique participe au service public de l'éducation. Selon la formule, le service public de demain pourra certainement avoir plusieurs visages, dont le nôtre.
- Le réseau, un nouveau modèle. Il y a quelques années, la traditionnelle «semaine sociale», avait eu pour thème : «du pilier au réseau». L'analyse qui était faite est que la sortie de la société de piliers crée un espace potentiel pour un nouveau rapport entre la société civile et l'Etat, à partir du paradigme du réseau, lequel se présente comme un modèle nouveau. La nouveauté provient du fait que l'action publique et l'action collective sont appelées à se transformer en devenant réflexive. A l'idée de gouvernement qui renvoie à la directivité se substitue en effet de plus en plus la notion de gouvernance qui renvoie à la réflexivité, c'est-à-dire à l'intégration d'un principe d'horizontalité et de communication entre les acteurs. Pour nous, ce changement de perspective a deux types d'implications : tout d'abord, on ne crée pas une gouvernance réflexive en ouvrant un droit de participation à des individus, mais bien en ouvrant ce droit à des collectifs. Il n'y a pas de progrès possible dans le mythe de la démocratie directe qui voudrait que chaque directeur, chaque enseignant, chaque élève participe individuellement à ce nouveau mode de gouvernance. Celui-ci n'est possible que par le biais d'associations d'acteurs autonomes qui se fédèrent et se constituent comme acteurs collectifs. Ce changement de perspective appelle également des évolutions internes au réseau libre. Le nouveau modèle est nécessairement «collaboratif», c'est-à-dire fondé sur le principe d'une coopération entre acteurs, où la communication horizontale est valorisée, où les structures sont plus planes, moins hiérarchiques, mais où la responsabilité des partenaires est aussi identifiée plus clairement, avec l'autonomie de décision qui doit y être associée. Ce nouveau modèle entraîne enfin un certain déplacement de la substance au profit de la procédure : les vérités sont moins stables, elles ne peuvent plus nécessairement être écrites une fois pour toutes mais, comme dans la préparation de ce congrès, elles se construisent aussi dans la délibération collective.
- La capacité de coordination. Le défi à relever est que le respect de l'autonomie des acteurs ne provoque pas l'impuissance collective. L'anarchie n'est jamais une solution et les documents préparatoires ont montré que, pour faire face au quasi-marché, il ne faut pas moins de régulation collective, mais qu'il en faut au contraire davantage. Mais ceci ne sera envisageable que dans la mesure où seront privilégiés les principes de coordination et de coopération. C'est sur ces principes que le rapport du groupe de travail «légitimité» propose de s'appuyer pour accroître la capacité des pouvoirs organisateurs à gérer ensemble un certain nombre de compétences au niveau des zones ou des entités qui seront définies de manière pertinente. Je cite pour mémoire la régulation de l'offre d'enseignement, la politique d'inscriptions et la répartition des publics, certains éléments de la gestion du personnel, ainsi que la gestion du pourcentage de solidarité et des reliquats qui a été récemment malmenée. Certaines dispositions des accords de la Saint-Boniface investissent également le niveau de la zone de compétences en matière patrimoniale et prévoient la mutualisation d'une partie des subsides de fonctionnement. Enfin, pour relever ces défis de manière durable, les procédures de décisions devront faire l'objet d'une attention toute particulière : pour être ressenties comme légitimes, ces procédures devront être connues, acceptables par tous, suffisamment simples et transparentes et pouvoir être l'objet d'une politique de communication spécifique.

Dernier enseignement : adapter concrètement les structures

Les rapports diocésains ont exprimé avec une certaine détermination que la reconnaissance du réseau reposera aussi sur sa capacité à se réorganiser. «Oser faire ce qui est nécessaire» disait l'un d'eux. Il ne suffira pas, pour résoudre les difficultés, d'en attendre simplement «un peu plus encore» des actuels administrateurs de pouvoirs organisateurs. Il ne suffira pas d'attendre d'eux qu'ils poursuivent inlassablement leur présence de proximité, qu'ils acquièrent de nouvelles compétences, qu'ils se substituent aux pouvoirs organisateurs en difficulté et que, de surcroît, ils se mettent au service des instances intermédiaires. Une intuition, que je crois féconde, et qui s'inscrit dans la perspective tracée ci-avant traverse plusieurs rapports diocésains : l'idée de distinguer la fonction du pouvoir et la fonction du service, autrement dit, distinguer une fonction représentative où s'exerce l'autorité



légitime et une fonction exécutive chargée de mettre en œuvre les décisions et d'organiser des services avec le professionnalisme requis.

J'en termine en distinguant ces deux fonctions aux trois niveaux «micro», «meso» et «macro».

La fonction représentative ascendante.

- Au niveau des pouvoirs organisateurs, la première question est celle de leur renouvellement. La proposition qui est soumise à votre réflexion et qui est présentée dans vos fardes pour les discussions en atelier consiste à associer au sein des assemblées et des conseils, des témoins des fondateurs, des acteurs de la société civile et de la communauté chrétienne, des acteurs du monde associatif et, le cas échéant, des parents et des membres de l'équipe éducative qui veulent soutenir un projet commun. Une telle composition témoigne du souci d'articuler d'une manière renouvelée, d'une part l'ancrage dans la tradition et, d'autre part, l'ouverture sur le monde et les changements de la société. Ce modèle continuerait à privilégier le bénévolat et la proximité. La deuxième question est celle de la taille optimale des P.O. La proposition qui est faite est de favoriser le regroupement des pouvoirs organisateurs selon des formules adaptées aux situations spécifiques, c'est-à-dire soit par création de fédérations locales, soit par convention au sein du bassin scolaire définie par l'entité, le CES ou la zone, soit encore par fusion aux dimensions d'un CES, d'une entité, ou d'une commune.
- Au niveau intermédiaire des diocèses, les P.O. sont représentés dans le Comité diocésain des pouvoirs organisateurs (CDPO)
- Au niveau de la Communauté française une nouvelle assemblée générale du Segec serait conçue comme l'autorité dotée de la plus grande légitimité à l'échelle de l'ensemble du réseau, notamment pour arrêter la politique générale. Cette assemblée serait constituée pour l'essentiel de représentants des CDPO qui s'associeront des représentants des fondateurs. Cette assemblée désignerait un Conseil d'administration.

La fonction exécutive descendante.

- Il appartiendrait au conseil d'administration du SeGEC de désigner des responsables exécutifs en accord avec les évêques, selon une procédure à préciser. Ces responsables exécutifs seraient chargés de mettre en œuvre la politique arrêtée dans les instances représentatives des P.O., C.A. et A.G. et de rendre compte de leur action devant ces instances.
- Au niveau «meso», la question est de savoir selon quelles modalités les services diocésains, qui sont aussi des services décentralisés du SeGEC, peuvent venir en appui des instances de régulation du niveau intermédiaire. La mise à disposition des pouvoirs organisateurs des compétences spécialisées qui sont de plus en plus requises pourrait provenir d'une relation contractuelle de ces services organisés dans les diocèses avec les P.O. et leurs regroupements.
- Au niveau «micro», la fonction exécutive est exercée par les directeurs d'établissements avec lesquels il est évidemment essentiel d'entretenir une relation de confiance et dont la voix doit être entendue. A ce niveau également, la qualité des services organisés constitue un déterminant important de l'action qui peut être menée au plan local, tant par les pouvoirs organisateurs que par les directeurs.

Me voici arrivé au terme des quelques réflexions préparées à votre intention : nous quittons la société de piliers, il importe d'identifier les nouveaux principes d'organisation et d'adapter concrètement les structures. Comme l'exprimait le Chanoine BEAUDUIN au mois de février en clôture du forum interdiocésain «souvent nous sommes revenus sur les mêmes questions et les mêmes difficultés, sans pour autant, comme dans un processus en spirale, nous retrouver au même endroit». Comme il le disait si bien, nous n'en sommes pas, et loin de là, au point zéro de la résultante des forces. Malgré les difficultés qui subsisteront et qui pourront être lourdes, il y a, à n'en pas douter, de l'espoir et des éclaircies dans l'horizon.

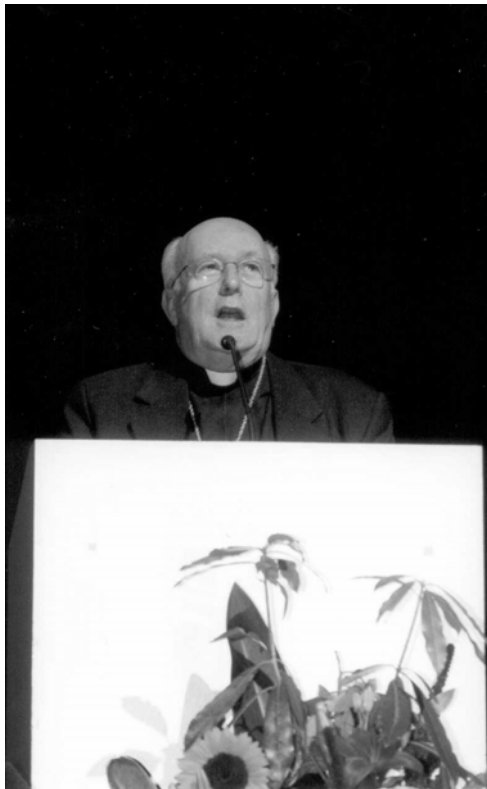


Intervention de Monsieur le Cardinal Godfried DANNEELS, Primat de Belgique

Rares sont les occasions où, lorsqu'un Cardinal doit parler, il n'est pas dans l'inconfort: ou bien il parle au début d'un congrès et il ne sait pas ce qui va suivre, ou bien il parle à la fin... et il n'y a pas assisté. Assumons donc courageusement la condition cardinalice ! Heureusement il y a d'autres apôtres, dans le collège des douze qui me précède, qui ont tout dit, ou à peu près.

Je voudrais ajouter trois petites réflexions.

La première, c'est un remerciement à ceux qui ont organisé le congrès, à ceux qui ont collaboré à sa préparation, à vous tous qui êtes venus et à tous ceux et celles qui, dans l'enseignement catholique de notre pays, remplissent depuis des années cette fonction essentielle dans notre société. Un mot de remerciement, c'est une première petite idée – la plus importante.



La seconde, c'est que l'école chrétienne est une contribution, indispensable même, à l'humanisation de l'homme et à la société. Nous ne nous rendons pas suffisamment compte de ce que le message du Christ a apporté comme humanisation (je ne parle pas encore d'autre chose). Toute notre société vit de ce trésor judéo-chrétien qui, depuis trois mille ans, est là sur notre planète. Car même les trois grandes idées de la révolution française, sont-elles autre chose qu'une sécularisation – légitime, sans doute – d'un contenu judéo-chrétien ? Immense est la contribution que le christianisme a faite à l'humanisation de l'homme : le rendre plus homme. Il n'y a aucune raison pour que ce travail se termine, au contraire. Vous allez peut-être me dire : "Oui, nous avons un grand succès dans les écoles catholiques, beaucoup de jeunes y viennent, beaucoup de parents y mettent leur confiance, mais ne faut-il pas devenir pluralistes ? " Pourquoi? Le club d'Anderlecht, rencontrant celui du Standard, souhaite-t-il jamais ne plus être lui-même, perdre son identité ? Certainement non, c'est tout simple.

Une troisième chose. L'école chrétienne, catholique, a contribué et contribue à la divinisation de l'homme. Car il ne faut pas s'arrêter uniquement et tout de suite à un système de valeurs quelque important et indispensable qu'il soit à l'humanité. L'homme transcende infiniment l'homme. Il ne serait plus l'homme s'il ne désirait pas être davantage. Cela s'appelle la divinisation. Et c'est à cela – Mgr. JOUSTEN vient d'y faire allusion – qu'affilient nos écoles et leurs cours de religion : un appel simple, fait en toute humilité, à tous ceux et celles qui viennent à nous d'entrer dans le chemin de la divinisation. Sans aucune

contrainte, mais en proposant. Car nous sommes appelés, comme hommes, à plus qu'à être hommes : c'est cela, le message fondamental de l'Évangile et il est profondément humain et humanisant. Mais il y a une différence, évidemment, entre la situation d'il y a trente ans et maintenant. Il y a trente ans, la foi chrétienne était dans nos écoles comme le soleil, c'est-à-dire le plein jour, il était toujours là et il ne fallait rien faire pour l'appeler le matin : il était là. Maintenant, la foi chrétienne dans nos écoles est une lampe : c'est plus petit et il faut allumer soi-même ! C'est tout.



Intervention de Mgr Aloys JOUSTEN, Evêque de Liège

Monsieur le Cardinal,
Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs,

Est-il possible de réduire et de résumer de manière satisfaisante en quelques examens le travail qu'un étudiant a fourni pendant une année scolaire ? De même, est-il possible de résumer et de saisir de façon satisfaisante et parlante en deux jours de congrès le travail de réflexion et de recherche qui a été réalisé au cours des deux dernières années à tous les niveaux de l'enseignement catholique ? Je ne le pense pas. Pourtant, les examens sont un indicateur important et indispensable pour rendre compte du travail fourni par un élève au cours d'une année scolaire. De même, le Congrès qui prendra déjà fin cet après-midi est un vérificateur, un indice très important pour récolter les fruits du travail de réflexion et pour préciser quelle "attestation d'orientation" il faudrait donner à l'enseignement catholique dans la partie francophone et germanophone de notre pays.



Il y a 20 ans, j'aurais été sur une des chaises de cette Aula magna comme vous tous, car à cette époque, j'étais directeur d'une école secondaire. Il y a 3 ans, j'étais encore membre d'un Pouvoir Organisateur. A présent, je vous parle en tant qu'évêque chargé, au sein de la Conférence épiscopale, d'assurer la représentation ou mieux : la présence des évêques dans l'enseignement libre, et de signifier en même temps et tout autant la place de l'enseignement catholique dans la vie de l'Eglise de notre pays.

Je tiens à remercier tous ceux et toutes celles qui, notamment au SeGEC et dans les diocèses, ont préparé et coordonné ce Congrès. Je veux les féliciter pour l'engagement généreux dans les travaux préparatoires. Que soient remerciés et félicités avec autant de chaleur tous ceux et toutes celles qui, à tous les niveaux, ont pris des initiatives et ont pris part aux réunions en vue de susciter une réflexion critique et constructive sur les documents de base. J'ai vraiment l'impression que le thème général "En avant l'école" et les trois "chantiers" du Congrès ont réussi à susciter l'attention et l'intérêt de beaucoup de membres de nos institutions scolaires et beaucoup de parents. Nous ne pouvons que nous en féliciter. Je tiens à féliciter tous les participants de leur présence active et enthousiaste à ce Congrès.

Mesdames, Messieurs, tout directeur, toute directrice d'école entend des critiques et des plaintes venant de l'extérieur de son école. Comment ai-je réagi en son temps ? Comment réagit un directeur, une directrice ? Je suis sûr que nous réagissons tous de la même manière – ou à peu près : nous prenons la défense de notre école, de nos enseignants et de nos éducateurs. Et nous trouvons tous de bons arguments pour la défense de la qualité de l'enseignement et de l'éducation dispensés par notre école. Mais, il y a le revers de la médaille; il y a la vie interne de l'école. Nous n'aimons pas qu'on critique notre école, qu'on jette le doute sur sa qualité pédagogique. Les plaintes nous interpellent et la direction se tournera vers les enseignants et les éducateurs pour leur faire part de ce qu'elle a entendu. Le directeur, la directrice le fait non pour sermonner le personnel, mais pour faire réfléchir et pour, le cas échéant, corriger ou améliorer la qualité de l'accueil, de l'enseignement, de la prise en charge des élèves, etc.

Il me semble que notre Congrès d'orientation ici à Louvain-la-Neuve est le fruit d'interpellations venues de divers côtés et veut être à l'image d'une assemblée d'enseignants cherchant à répondre à des paroles ou encore à des situations interpellantes. Trois questions, trois chantiers ont été proposés à la réflexion préparatoire et sont soumis à nos délibérations. Comme l'a dit un des responsables du SeGEC, on doit arriver à avoir une culture commune sur ces trois questions, afin de pouvoir les rencontrer (cf. J. VANDENSCHRICK, *Vers l'Avenir*, 9 octobre 2002).

À mon avis, Mesdames, Messieurs, le thème proposé par les évêques pour l'année pastorale en cours "Envoyés pour servir" est une réponse limpide pour les trois domaines abordés ces jours-ci : le sens de l'école chrétienne dans notre société belge d'aujourd'hui; la solidarité entre écoles face au phénomène de la dualisation; la légitimité des organismes et structures de l'enseignement catholique. Le thème "Envoyés pour servir" nous englobe tous, évêques, prêtres et laïcs; ou, pour le dire avec les concepts de l'enseignement catholique : ce thème concerne les évêques, le SeGEC, les Pouvoirs Organisateurs les enseignants, les parents et les élèves.

Quand il est question de "servir", le point le plus sensible pour l'enseignement catholique est sans doute le phénomène de la **dualisation**. Nous devons nous interroger sur la réalité de ce phénomène, nous devons le voir. Nous devons le juger et y discerner l'interpellation évangélique. N'est-ce pas un appel qui est adressé à l'ensemble de l'enseignement catholique, même si le phénomène est constaté davantage dans certaines écoles, mais aussi par-ci par-là dans l'enseignement spécial et les autres écoles ? Il y a quelques mois, le Professeur Riccardo PETRELLA (de l'UCL) écrivait dans un de nos quotidiens : "Dans un monde désormais fondé sur l'insécurité, l'imprévisible, l'instable, la violence, et qui, sous la pression de nos classes dirigeantes, ne peut nourrir que deux grands "rêves", la richesse et la puissance, l'éducation doit... être le lieu d'apprentissage d'un vivre ensemble solidaire, le terreau de développement d'une société juste et démocratique." (LLB, 10 juin 2002) Le théologien français Henri-Jérôme GAGEY invitait récemment les chrétiens à "inventer de nouveaux arts de vivre". Mesdames et Messieurs, ce n'est pas aux évêques de dire quels seront ces nouveaux arts de vivre pour réduire la dualisation. Toutefois, ils veulent vous faire part de leur préoccupation, au nom de l'Evangile, face à ce phénomène culturel qu'est la dualisation, car une représentation bien particulière et à la limite peu chrétienne peut se cacher dans les différentes réponses à la question : qu'est-ce que réussir ? La réflexion proposée par les évêques dans la brochure "Envoyés pour servir" sera, dans ce contexte, d'une grande utilité pour discerner, pour juger et pour décider.

En ce qui concerne la question de la **légitimité** des instances de décision tant au plan local qu'au plan supérieur, les évêques s'engagent évidemment à respecter les prescriptions légales. En plus, ils se permettent de formuler deux vœux. D'une part, ils espèrent qu'on trouvera les laïcs compétents et dévoués pour constituer démocratiquement des Pouvoirs Organisateurs de proximité; car, plus que jamais, nos enseignants ont besoin d'être encouragés et accompagnés par leur Pouvoir Organisateur. D'autre part, ils tiennent à confirmer la place des écoles catholiques au sein d'une Eglise "envoyée pour servir". Il leur paraît important que tous les acteurs des écoles, notamment les parents et les enseignants, se sentent concernés par le service d'enseignement et d'éducation et se sentent responsables de ce service que nous, chrétiens, sommes appelés à rendre à la société. Il leur paraît tout aussi important que, eux-mêmes, en tant que responsables et pasteurs de l'Eglise, prennent à cœur ce service et qu'ils puissent sauvegarder un lien symbolique¹ fort avec les instances de réflexion et de décision, notamment au Conseil général et au Secrétariat général de l'enseignement catholique.

Venons-en, enfin, au chantier le plus sensible de ce Congrès : le **sens de l'école chrétienne** à l'heure actuelle dans nos communautés françaises et germanophones et, plus largement, dans notre pays.

L'interpellation à ce sujet vient de trois côtés différents : elle se fait entendre, d'abord, du côté du réseau officiel et de certains hommes politiques qui voient dans l'école catholique comme un lieu d'initiation et d'exercice pour prendre le pouvoir politique dans notre pays. Certains reprochent dès lors à l'Eglise de se servir des enfants et des jeunes pour préparer des militants politiques chrétiens et pour prendre le pouvoir, voire pour mettre en place une société chrétienne.

L'interpellation vient, ensuite, de la part de chrétiens déçus qui reprochent à nos écoles de ne plus être dignes de leur nom.

L'interpellation vient, enfin, de l'intérieur, car il est un fait que nos écoles sont des lieux pluriels ou pluralistes. Ce pluralisme caractérise les parents, les élèves et les enseignants. Cette interpellation vient bel et bien de l'intérieur, en sorte qu'il est bon de rappeler ici que les questions soulevées par rapport au sens de l'école chrétienne sont elles aussi soulevées par les écoles elles-mêmes, et non par le SeGEC.

"Envoyée pour servir", l'école chrétienne l'est pour faire grandir en humanité les élèves et les étudiants qui la fréquentent. Elle les fera grandir par l'enseignement, la formation et l'éducation. Elle les fera également grandir en humanité par l'enseignement de la religion catholique. C'est notre conviction profonde que l'école catholique est un des lieux où les chrétiens sont appelés à assumer activement leur place dans la société; ils sont appelés non pas à dominer la société, mais à la servir. Au sens chrétien du mot, service signifie amour gratuit,

¹ Lien de réciprocité et de dialogue entre l'Eglise et l'école catholique, qui est autre chose que le lien hiérarchique d'autorité que les autorités religieuses exerçaient autrefois sur l'école.



désintéressé. Nous devons résister à toute tentative qui voudrait pousser le domaine des convictions religieuses dans la sphère du privé. L'école catholique a sa place, a son rôle dans la société civile belge : elle fait partie du service public de l'enseignement; elle n'est pas et ne veut pas être un pouvoir public. Comme le disait le Chanoine BEAUDUIN : "Le propos de nos écoles n'est pas d'endoctriner mais de faire de l'éducation à la lumière de l'Évangile." (*Le Soir*, 6 juin 2001) .

Mesdames, Messieurs, comme ancien directeur d'école, comme ancien membre d'un Pouvoir Organisateur et comme évêque, je voudrais vous dire que je crois à l'école catholique. Dans nos régions, elle ne sera pas au service de l'Église, mais, à travers elle, l'Église, les chrétiens qui s'y engagent veulent servir les enfants et les jeunes qui la fréquentent. Dans ce sens-là, elle est un "service public". En cette année placée sous le thème du service, il est très important de le souligner. Il me paraît capital, par ailleurs, de réfléchir à notre identité ou à notre spécificité, non pas face aux autres réseaux, mais pour nous-mêmes. A titre de comparaison, je dirais que le chrétien ne se définit pas en premier lieu par ce qui le distingue des non-chrétiens, mais il faut d'abord et surtout dire ce qu'il est, ce que contient le mot "chrétien". Ainsi, il y a 40 ans, le Concile a voulu répondre à l'Église : Que dis-tu de toi-même ? Qui es-tu ? Quelle est ta mission ?

a) L'école chrétienne se réfère, comme le mot l'indique, à la personne de Jésus Christ. Toutefois, il faut distinguer deux relations possibles à Jésus Christ. Les uns diront qu'ils s'inspirent de l'Évangile et qu'ils se proposent de vivre, de mettre en pratique les valeurs évangéliques. On peut en citer toute une série. De nos jours, il n'est plus si évident de parler de valeurs chrétiennes ou évangéliques, puisque beaucoup de non-chrétiens pratiquent également ces valeurs ou beaucoup d'entre elles. Mais il reste que, dans une école chrétienne, l'acte fondateur fera référence à l'Évangile, moins souvent peut-être à Jésus-Christ. Les valeurs évangéliques sont donc les critères explicites pour le projet scolaire. Pour d'autres, cependant, la référence à Jésus Christ est à comprendre au sens strict, c'est-à-dire dans le sens d'une adhésion personnelle au Christ. Je parlerais de foi en Jésus Christ qui est considérée comme une richesse particulière pour l'homme, puisqu'elle lui donne une nouvelle perspective, un nouvel horizon, une destinée éternelle. Dès lors, on souhaite que, à l'école, les jeunes puissent découvrir leur vocation chrétienne, l'appel de Dieu et la réponse à donner en toute liberté.

b) De nos jours, la situation de nos écoles catholiques a tellement évolué que la référence à Jésus Christ doit être reconsidérée. Le grand changement par rapport à la situation que j'ai connue au Collège que j'ai fréquenté jusqu'en 1956 est pratiquement le même dans tout le pays : nous nous trouvons actuellement devant un pluralisme de religions et de convictions et surtout devant une diversité du degré d'adhésion à la foi chrétienne et à la religion ou encore aux convictions en général. Alors que faire ? Dans quel sens l'école chrétienne mérite-t-elle encore ce nom ? Quelles sont alors les caractéristiques possibles d'une école chrétienne ? On tombera vite d'accord pour dire que l'école catholique doit chercher à vivre les valeurs chrétiennes ou évangéliques. Certains diront même qu'on pourrait y proposer un art de vivre inspiré des Béatitudes. Mais cela suffit-il ? Je réponds : non. Il y a, justement à l'école, un autre niveau encore que celui de la pratique des valeurs. L'école doit être un lieu où on aide les jeunes à construire, à se forger une conviction, une identité, une orientation fondamentale pour leur personne et pour leur vie future. Il faut au moins vouloir en jeter les bases. Or, cela n'est pas possible, ou du moins difficile, dans un milieu marqué par le relativisme et l'indifférentisme, dans un milieu où toutes les opinions se valent. Il faut que les différentes convictions entrent en dialogue et se confrontent. Dans l'école catholique, la foi catholique occupe une place privilégiée, notamment grâce au cours de religion. Elle est la religion qui est enseignée à tous. Que veut le cours de religion ? Il veut faire découvrir aux élèves le défi que constitue le pluralisme des convictions dans la société d'aujourd'hui. Ensuite, il invitera les élèves à situer la réponse chrétienne à la question du sens dans ce contexte pluraliste. Il faut donc un enseignement sur la foi. Enfin, les élèves apprennent à construire lentement leur propre identité grâce au dialogue entre ces convictions plurielles et la foi chrétienne. Toutefois, ce dialogue et cette confrontation n'auront pas seulement lieu au cours de religion, mais aussi dans d'autres cours grâce à des enseignants ayant une conviction réelle et osant l'affirmer. Il faut souhaiter que, dans nos écoles, il y ait de nombreux enseignants chrétiens qui osent s'affirmer comme tels dans le milieu scolaire. Enseignement de la religion et témoignages d'adultes chrétiens sont des facteurs d'une grande importance pour l'élaboration progressive d'une identité personnelle. Par ailleurs, je pense qu'on ne saurait surestimer l'incidence du dialogue foi-culture dans les autres cours sur l'élaboration de cette identité. Tous les enseignants devraient se soucier de préparer les jeunes à se positionner dans notre société pluraliste. Dans ce contexte, je pense à la parole de Jésus concernant la lampe à placer sur le lampadaire ou encore sur la maison bâtie sur le roc. Dans une école catholique, je considérerais la foi chrétienne comme le roc qui permet d'affronter les autres convictions et d'entrer en dialogue avec elles, car la tolérance et le dialogue supposent qu'on ait une conviction. Sinon on sombrera vite dans le relativisme et l'indifférentisme.

Il me reste à parler de ce que le document préparatoire appelle "la proposition de la foi". Il s'agit là d'une dernière tâche qui incombe à l'école catholique si elle veut aller jusqu'au bout dans son rôle auprès des jeunes, mais également auprès des enseignants. En effet, la pastorale scolaire est encore autre chose que le cours de religion et les échanges en classe. L'école se doit de proposer des lieux et des temps où la foi vécue, où l'attitude de foi, donc le lien entre le croire et le faire, sont mises en valeur. Les élèves et les enseignants devraient avoir l'occasion de vivre des moments de prière, des célébrations, des journées de retraite, des partages d'Évangile,

etc. Dans ce contexte, je voudrais signaler une forme particulière de proposition de la foi : l'engagement, notamment pendant les vacances, au service des malades, des handicapés, des mouvements de jeunesse, des pays en voie de développement, de projets humanitaires. En cette année où nous nous rappelons que nous sommes envoyés pour servir, de tels engagements pourraient être une belle expérience de foi vécue, ou du moins aider à découvrir ce qu'est la foi chrétienne vécue, puisque Jésus nous a dit qu'il est au milieu de nous comme celui qui sert.

Mesdames, Mesdemoiselles, Messieurs, être école chrétienne dans la société actuelle, voilà notre vocation, voilà un des lieux où le Seigneur nous appelle et nous envoie à servir les hommes dans un engagement humain et pour beaucoup, un engagement chrétien authentique. Comme quelqu'un l'a rappelé hier après-midi ici-même : la foi chrétienne ouvre des pistes; le Seigneur nous dit : N'ayez pas peur, allez de l'avant, laissez-vous conduire par l'Esprit. Permettez-moi de citer la conclusion d'une conférence de M. Molitor : "Je partage avec beaucoup d'autres la conviction que le christianisme comme histoire n'est pas terminé. Nous sommes en train de sortir d'une phase de l'histoire du christianisme et nous sommes, plus que par le passé peut-être, appelés à contribuer à la formation du visage qu'il aura demain. Ce travail comporte des deuils et des risques, mais la parabole des talents fait de la prise de risque une obligation pour le croyant."

A tous les acteurs de nos écoles, je souhaite bon courage et la joie de servir les enfants et les jeunes. A mon avis, c'est une des plus belles vocations. C'est ma profonde conviction. J'espère qu'elle est aussi la vôtre. Merci de votre attention et de votre écoute.



Pour un après-Congrès

Le sens d'une démarche

Armand BEAUDUIN,
Directeur du SeGEC

Le temps serait venu de conclure. L'exercice peut paraître redoutable après une longue gestation qui a duré près de deux ans et un travail de deux jours qu'il faut pouvoir prendre en compte sans filet.

Mieux que de conclure, ce qu'il faut faire maintenant c'est, comme il était promis, de recueillir en un bouquet les fruits de la démarche et en dégager des orientations pour l'avenir de l'enseignement catholique, qui n'est pas sans rapport avec celui du service public d'éducation dans notre communauté. Nous ne nous déroberons pas à notre responsabilité. Dans l'état d'incertitude de ce qui touche à un avenir que nous ne pouvons entièrement programmer, choisir des orientations, c'est ouvrir autant de chantiers dont il faut encore écrire les plans et qu'il faut mettre en œuvre. Singulière conclusion qui est plutôt de donner une nouvelle impulsion aux travaux d'hier et de nouvelles perspectives aux travaux de demain, à mener demain dans les mêmes conditions participatives qu'hier.

Le Congrès ne se veut donc pas un point d'aboutissement mais de départ, sans fantasmer sur la grande illusion d'une révolution qui déclarerait noir après ce qui était blanc avant et inversement, comme si le monde de l'éducation avait commencé avec le Congrès. Nous n'adorerons pas ce que nous avons brûlé ni ne brûlerons ce que nous avons adoré. Le processus éducatif qui fait son bien de l'histoire et qui va par essais et erreurs ne résisterait pas à un traitement de choc.



Il serait dommage que la dynamique s'arrête tant quant au fond des questions traitées qui ne se laissent pas, sans en trahir la complexité et la gravité, résoudre d'un coup de cuillère à pot que quant à la forme du débat entretenu par les divers acteurs de l'école, dussent-ils trouver ne pas y avoir été assez entendus. La forme rejoint ici le fond. Nous n'en avons pas fini d'explorer et de comprendre comment les transformations de la société démocratique affectent l'école, son bon fonctionnement, sa crédibilité, les attentes sociales à son endroit. Et ce travail jusqu'à l'invention prudente de nouvelles réponses ne se fera pas sans assumer les tensions par le débat. Encore bien si le débat pour cette grande tâche collective est celui des interprétations et pas l'affrontement des logiques d'intérêt conduites par le souci

de nous-mêmes plutôt que mesurées par le bien des élèves et de la société. Nous n'avons donc pas tenté de donner vie à un réseau pour retrouver une hiérarchie et il ne faudrait pas que la difficulté de décider ensemble les chemins que nous voulons prendre, nous amène, comme cela arrive parfois, à trop attendre d'un homme ou d'un groupe « providentiel ». Cette injonction paradoxale serait la paralysie de notre œuvre. Ce n'est pas là que nous sommes. Je reste intimement convaincu que si ne se dégage pas en notre sein une opinion publique du vaste monde de l'éducation et si nous n'inventons pas ensemble notre avenir, les événements nous conduiront dans leur pente naturelle du repli sur soi et de la maximisation des intérêts catégoriels, plutôt que nous ne conduirons les événements. L'expérience d'années parfois tourmentées devrait nous donner confiance qu'il y a assez de dynamisme dans notre histoire commune, celle qui nous vient de loin, celle que nous partageons avec l'enseignement moderne de service public, qu'il y a assez de vitalité dans nos sources communes qui ont inspiré la grande ambition de l'humanisation de l'homme par l'éducation et l'autre ambition de la reconnaissance les uns

des autres dans l'égalité de droits par la démocratisation des études, assez de dynamisme et de vitalité pour donner le jour à une autre école dans un autre monde.

Il y a des descentes dans les profondeurs de l'incertitude de la condition humaine d'où peut naître une vie nouvelle. Pire que de perdre est la peur de se perdre.

*

Le chemin suivi

Récapitulons le chemin suivi dans le temps de la préparation pour donner de l'élan à la suite avant de dessiner des orientations.

Le premier exercice est un exercice de lucidité : prendre la mesure des questions posées à l'école qui ne sont autres que l'impact des évolutions de la société sur l'école et sa fonction d'éducation. Non pas que l'école ou la société aillent vraiment mal, il y a des indices de leurs succès et de la confiance qui est faite à l'école, mais elle pourrait aller mieux quand elle est mesurée en termes de sens -beaucoup s'y ennuient-, d'efficacité -trop y sont en échec-, d'égalité -ceux qui y sont le plus en échec sont ceux qui en ont le plus besoin pour trouver leur place de citoyen actif dans la vie.

Je vous épargne les statistiques et autres enquêtes Pisa de l'absentéisme à l'école, du retard scolaire, du lien entre l'échec scolaire et les populations socio-économiquement et socio-culturellement défavorisées, trop connues pour devoir être répétées.

Dans l'exercice de lucidité, nous avons noté les tendances lourdes de l'évolution culturelle : l'individualisation des comportements gouvernent bien des choses et d'autres transformations. Nous entendons l'extrême avancée de la marche engagée par la Renaissance et la Réformation chrétienne du XVI^e siècle vers l'affirmation des droits de la subjectivité avec son cortège de chances et de risques. Chances d'accéder à une conscience libre et autonome et à une démocratie plus mûre qui nous rend ensemble responsable de notre destinée ; risque de la solitude, de la perte du lien social de l'engluement dans l'immédiat qui menace la démocratie dans son propre mouvement.

La marchandisation en est un des avatars lorsque chacun fait valoir au maximum sa revendication aux avantages économiques pour gagner en confort de vie. Personne ne peut se plaindre de l'aptitude de l'homo oeconomicus à améliorer ses conditions de vie. Cette extraordinaire aptitude n'est pas tombée du ciel, elle peut être exposée à des revers. Quand la richesse est mal répartie, les dégâts sociaux pour les plus faibles sont immenses, la cohésion et la paix sociales sont menacées. Quand l'avidité a libre cours, l'équilibre de l'homme et de la nature sont mis en péril pour le présent et encore plus pour les générations futures.

La sécularisation est un autre avatar de l'individualisation. Lorsque les individus se réservent de se construire à partir d'eux-mêmes et non à partir des grandes institutions pourvoyeuses d'un sens prêt-à-porter, la société devient pluraliste, dans le meilleur des cas plus respectueuse des convictions et des identités personnelles, dans le pire des cas, elle habille tout le monde du même uniforme et farcit toutes les têtes de la même pensée. Les communautés de conviction, remplies de leur trop plein d'absolu, ont de la peine à s'y retrouver. Elles ont à y gagner en humilité et en service de la vérité. Les convictions religieuses y gagneront en authenticité et certainement la foi chrétienne qui se veut un appel à la liberté pour aller vers plus de liberté.

C'était un détour, il ne nous éloigne pas de notre sujet, il nous y ramène lorsque nous verrons dans les conséquences de ces évolutions trois questions parmi d'autres que nous avons choisi de creuser plus profondément pour relever plus avant le défi d'une école juste et efficace.

L'individualisation affecte le sens de l'école tout court à qui nous avons lié notre sort et notre espérance. L'école va souffrir de la panne de la transmission si le sujet apprenant se représente lui-même comme sa propre origine, qui doit tirer de son propre fond, au lieu de se voir dans une histoire dont il se reçoit avant de la créer à son tour. Le sens et l'intérêt pour les apprenants et les éducateurs s'étriqueront jusqu'à l'évidement total si l'école se resserre sur les savoirs utiles à faire valoir pour la réussite d'une carrière sociale et professionnelle qui n'entretient qu'un rapport lointain avec ce qui fait le bonheur d'être au monde avec les autres, disons la qualité de la vie trop obscurcie par l'angoisse de ne pas avoir assez.

La sécularisation affecte singulièrement le sens de l'école catholique comme elle a pu se penser dans son histoire pas si ancienne de société chrétienne ou de ce qui en restait dans le pilier. L'école catholique de service public est morte si elle s'entretient dans la nostalgie de son ancienne situation de population homogène si tant est qu'elle ait jamais existé autrement que dans les apparences et les oripeaux du pouvoir. Il en va sans doute symétriquement du sort de la foi chrétienne. La population est devenue pluraliste dans le chef des élèves, des familles, c'est une chance pour la foi chrétienne, elle trouve dans le milieu pluraliste son vrai lieu d'énonciation si du moins les chrétiens ne s'y sentent pas obligés de raser les murs pour se faire accepter et ne faire offense à



personne. Ce sera leur contribution au sens de l'école. La foi chrétienne s'y pensera comme ressource dans le dialogue interconvictionnel, pas comme norme.

La marchandisation transforme l'école de service public en marché de consommation. Ce n'est pas l'effet de la liberté d'enseignement et du libre choix constitutionnel d'abord, car là même où sont établies la sectorisation et la carte scolaire, le même effet se fait sentir, jusque dans l'habitat. Les stratégies -auxquelles aucune âme bien pensante n'envisage de renoncer pour ses propres enfants- sont alors telles dans les grandes agglomérations urbaines, que se forment des concentrations de populations plus favorisées ici et des concentrations plus défavorisées là. Qu'y faire quand ces concentrations sont aussi celles des quartiers et des écoles de quartier, sinon un impossible busing. Les spécialisations peuvent d'ailleurs se manifester de manière plus subtile dans les filières, les options d'étude, les classes de niveau. Et toutes ces spécialisations ont pour effet que les élèves, souvent les mêmes, peu dotés pour la réussite scolaire, victimes d'un accident de parcours, se retrouvent, sans l'avoir choisi, dans un environnement où ils sont en péril d'être tirés vers le bas alors même que l'école a vocation de les tirer vers le haut. Ce n'est pas toujours comme cela. Il y a de bonnes écoles à fréquentation hétérogène comme il y a aussi de bonnes écoles à discriminations positives qui redonnent des réelles chances aux élèves. Les spécialisations des établissements ne sont pas une fatalité, pas plus que la spirale vers le bas. L'éthique sociale des chrétiens demande mieux.

Pour faire un enseignement qui ait du sens, qui soit juste et efficace, il faut une capacité d'organiser, ordonnée à ces fins et l'organisation ne pourra prendre les bonnes décisions que si elle est légitime. Nous ne parlons pas de la légitimité du projet évoqué plus haut, ni de la légitimité de la liberté d'enseignement qui est pour beaucoup de nos concitoyens un meilleur régime que le monopole éducatif des pouvoirs publics. Nous parlons de la légitimité procédurale, le comment de l'organisation et de la décision.

Elle allait de soi lorsque l'institution Eglise jouissait d'une autorité incontestée et qu'elle y mettait de ses ressources matérielles et en personnel. Elle est interrogée lorsque l'organisation est passée aux mains de la vie associative et de son expression dans les ASBL. Alors vient la question de la reconstruction par en bas ; comment constituer ces associations pour qu'elles soient représentatives, dans quelle sorte de rapport avec les directions, les autres travailleurs professionnels dans l'enseignement, les familles ? Comment les associer dans des fédérations régionales, des bassins de formation ?

*

Orientations

Les orientations à prendre quand les questions sont ainsi posées devraient sortir d'elles-mêmes. Je ne répète pas tout ce qui a été présenté dans vos supports d'atelier. Ce n'est pas une Bible. J'en regarde l'économie générale. Quand il en était question dans les travaux préparatoires et encore aujourd'hui, les injonctions étaient souvent contradictoires. « Il faut faire une chose sans oublier de faire le contraire ». C'est normal dans une situation de tensions où il y a à arbitrer parmi les attentes de la société sur l'école et ce sera fécond s'il ne s'agit pas de trouver l'équilibre statique des forces qui s'annulent mais le chemin de crête qui se dessine et s'ajuste dans le débat pour passer des bonnes intentions aux actes.

Et le débat doit continuer.

1. Pour faire une école catholique qui ait du sens il faut tenir ensemble l'ouverture et l'enracinement.

L'ouverture convient à l'école de service public, de fréquentation pluraliste, ouverte à tous, respectueuse de toutes les convictions, sans intention de prosélytisme, sans autre sélection des populations scolaires sinon l'objection de conscience des familles et des élèves à l'égard du projet propre.

Cette école de service public partage à sa manière avec le reste de l'enseignement public les missions que la société donne à l'école qu'elle organise ou subventionne. Elle met un accent qu'elle revendique comme nécessaire, pas comme exclusif sur l'au-delà des savoirs, c'est-à-dire pour parler comme Michel Molitor, sur leurs valeurs d'usage, ce qui leur donne du sens, ce qu'ils ouvrent comme possibilités de donner du sens à la vie personnelle et sociale dans le dialogue avec les pratiques artistiques, morales, spirituelles et religieuses. L'école forme la raison large en même temps que la raison instrumentale. Elle rend capable de faire avec une conscience libre et éclairée ses propres choix de vie et de valeurs.

L'enracinement, qui est une façon pour l'école catholique d'honorer son histoire et sa situation singulière prend encore figure dans l'importance du cours de religion catholique, exposé comme il s'entend en milieu pluraliste à l'interrogation des autres traditions de conviction philosophique ou religieuse. Le fait religieux chrétien, qui est si fortement présent dans l'histoire de notre société, mérite bien dans ce lieu de mémoire et de culture qu'est l'école, une attention particulière, sous peine de devenir ignorants de nous-mêmes. Il ne s'agit pas de préserver l'appartenance ni de convertir mais d'ouvrir l'intelligence et la plausibilité du fait chrétien à l'intelligence et au cœur des élèves. Ils se situeront au moins devant lui en connaissance de cause.

Le programme de religion catholique commun à l'enseignement catholique et à l'enseignement officiel va dans ce sens et y trouve un nouveau crédit dans l'école.

Autre est le cours de religion que nous voulons maintenir dans la grille horaire de tous, autre la proposition de la foi. L'école chrétienne s'en fait une obligation dans le temps de la fréquentation de l'école, elle ne l'impose pas à l'élève, elle ménage sa liberté et les attentes qu'il partage éventuellement avec sa famille de faire une expérience spirituelle de ce qui donne à vivre dans les gestes, les mots et les symboles de la foi.

Tout cela ne vient pas de soi, sans engagement de chrétiens, sans dialogue avec d'autres, sans attention appropriée dans la formation initiale et continuée. Nous y travaillerons, j'en prends l'engagement, en formation des enseignants et dans les commissions de pastorale scolaire pour alimenter les imaginations et la créativité et faire circuler les bonnes pratiques.

2. Pour relever le défi de la dualisation, il nous faut tenir ensemble efficacité et égalité.

Ils sont plus complémentaires qu'il n'y paraît parce que les élites scolaires se dégagent aussi d'une bonne formation qui rejoint les grands nombres.

L'efficacité exige d'offrir à chacun le meilleur développement de ses potentialités. Elle prend en compte les différences des aptitudes, des centres d'intérêts, des projets personnels. Tout le monde ne doit pas passer par le même chemin.

Pour moins de dualisation et plus de solidarité, nous n'avons que de petits leviers. L'égalité oblige à ne pas faire de sélection précoce en prédéterminant au niveau de l'observation une orientation qui doit venir plus tard, à ne pas spécialiser les établissements et les classes par niveau. Marcel Gauchet n'a lu nulle part d'arguments probants en faveur de la plus grande efficacité des classes hétérogènes mais d'autres ont suffisamment montré que le gain des classes homogènes pour les uns de haut niveau ne valait pas la perte pour les autres de faible niveau. Entre mixité sociale et différenciation des groupes il y a une juste mesure à trouver en marchant.

L'égalité oblige encore à ne pas organiser le système en cascade par l'échec et à assurer la valeur des diplômes de même dénomination, quelle que soit la filière d'option ou la classe fréquentée. Des éléments d'évaluation externe peuvent y contribuer.

L'égalité oblige enfin à soutenir plus fortement les élèves plus défavorisés et les écoles qui les accueillent. Elles font preuve et doivent faire preuve d'invention.

Nous donnerons suite dans les bureaux des Fédérations aux propositions qui sont de notre gouverne, gestions des flux scolaires, évaluation externe, développement des 1^{er} degrés autonomes, organisation de l'offre scolaire. Nous travaillerons activement avec la Commission de Discriminations positives pour y faire avancer des propositions. Nous interviendrons en Commission de pilotage pour développer la connaissance nécessaire à la maîtrise des initiatives les plus réussies et des petits leviers qui créent plus d'égalité.

3. Enfin, pour organiser et prendre les bonnes décisions, il faut tenir ensemble sur un autre chemin de crête, proximité de gestion et responsabilité commune.

La proximité est un acquis, elle est aussi gage d'efficacité dans la conduite des établissements et dans la résolution des problèmes qui s'y présentent.

Elle est encore une assurance que ne se perdra pas la variété des traditions éducatives qui ont fait l'histoire de notre enseignement, sur fond d'un humanisme, alimenté aux mêmes sources.

La proximité prend figure dans l'activité du chef d'établissement qui travaille en bonne intelligence avec son pouvoir organisateur et vice-versa ainsi que dans les organes de concertation sociale et le Conseil de participation qui pour sa part manque de trop d'objets de décisions dont s'emparer.

La responsabilité commune fait les autorités scolaires, en partage avec les autres acteurs, solidaires pour les populations scolaires du bassin de formation qui, selon les cas, coïncidera avec l'entité, le CES, la zone. En les faisant solidaires dans les instances qu'elles mandatent en commun, elle les met ainsi à la hauteur des défis du temps, pour une meilleure gestion scolaire, des inscriptions, de l'offre d'enseignement, du patrimoine immobilier... Les matières ne manquent pas.

Elle peut, selon les cas, et les capacités de renouvellement des administrateurs de PO, prendre la figure de la Fédération locale, du Conseil de PO qui se donnent par convention des compétences et des modes de décision, ou encore de la fusion de PO.

Quand la responsabilité commune s'exprime ou que les services sont à organiser à la dimension d'un diocèse ou de la communauté, il s'agit du SeGEC et des Fédérations en son sein ainsi que les services diocésains. Les



transformations des PO décrites plus haut nous orientent, sans avoir attendu l'injonction du Décret « de couleur verte », vers une réorganisation de l'organe de coordination par en bas, sous l'autorité d'une assemblée représentative des PO qui n'en oublieront pas pour autant le lien avec leurs fondateurs(trices). Ce serait oublier leur source et ce qui les rassemble pour le bien commun. Dans une instance de PO et des fondateurs, les écoles devraient mieux reconnaître leur représentation, lui donner les aptitudes d'agir pour le bien commun et se faire entendre auprès de ses services.

Une commission des statuts sera mise en place pour qu'il en soit ainsi. Elle devra aller jusqu'à faire des propositions pour une nouvelle architecture qui rende lisibles et transparents les liens entre les différents lieux de décision. La composerait des représentants de PO et des fondateurs. Elle remettrait ses premières conclusions à ses mandants pour le 1^{er} mars.

Merci de votre patience et de votre persévérance demain. Notre gratitude doit encore s'exprimer pour tous ceux qui ont rendu toute cette démarche possible. Le Comité de Référence qui a donné les premières impulsions, les groupes de travail à thème, les cellules diocésaines, les intervenants d'hier et d'aujourd'hui qui nous ont fait faire des pas en avant, Jacques VANDENSCHRICK et l'équipe du SeRDeP, qui a porté le poids des travaux et des jours et enfin vous tous qui faites le travail d'éducation et qui ne nous attendez pas pour donner du sens à votre action.

En avant, l'École !



**Parole aux
acteurs de
terrain**





Regards diocésains

Marthe MAHIEU (Malines/Bruxelles),

Jean-Pierre MERVEILLE (Namur),

Daniel SALOMON (Tournai),

Marcel VILLERS (Liège)



DE GAUCHE A DROITE :

Daniel SALOMON (DS)

Marthe MAHIEU (MM)

Jean-Pierre MERVEILLE (JPM)

Marcel VILLERS (MV)

DS - BONJOUR, MONSIEUR LE VICAIRE.

MV - Bonjour, Monsieur Salomon.

DS - Alors, dites-moi... Ce Congrès de l'enseignement catholique, ce Congrès qui se voulait participatif, est-ce qu'il est parvenu à mobiliser les acteurs de l'école ? Les P.O., les directions, les enseignants, les parents ont-ils été sensibles aux trois thèmes proposés ?

MV - Absolument. Comme vous avez pu le voir dans le montage d'ailleurs, de très nombreuses rencontres ont, depuis plus d'un an, réuni des groupes d'acteurs de l'école qui ont discuté et échangé sur les trois thèmes du Congrès.

DS - Oui mais avec quelle conviction ? Parce qu'au départ, il me semble qu'il planait pas mal de défiance surtout à l'égard des propositions qui avaient été faites par les groupes de préparation. On a quand même beaucoup entendu dire « *Tout est bouclé d'avance ! Cela ne sert à rien de discuter, tout est déjà décidé.* »

MV - C'est vrai, mais néanmoins les groupes se sont sentis pris au jeu des discussions car les questions posées les interpellaient directement, dans leur vie locale. Et c'est ainsi que, avec la modestie qu'il faut avoir bien entendu lorsqu'on ne discute que pendant deux heures de questions aussi complexes, les groupes ont défini des priorités, attiré l'attention sur certains aspects particuliers ou encore ont évoqué des alternatives...

DS - A-t-on gardé trace de ces réflexions...

MV - Oui, heureusement. Les conclusions d'un nombre impressionnant de cercles diocésains, y compris des forums diocésains, ont été reprises sur le site du SeGEC où chacun peut d'ailleurs les consulter.

DS - Dites... Est-ce qu'on ne profiterait pas de cette belle assemblée pour évoquer ici, rapidement, quelques-unes de ces conclusions même si elles sont parfois divergentes ou qu'elles sont le reflet de sensibilités différentes selon les lieux et les niveaux ?

MV - Ce ne sera qu'un reflet très partiel, évidemment, mais c'est une bonne idée.

MM (dans la salle) - Dites... si vous envisagez de faire écho ici des réflexions issues des groupes diocésains, je voudrais bien me joindre à vous car j'ai participé à pas mal de rencontres sur le sujet, notamment au sein de différents Pouvoirs Organisateurs.

DS - Soyez la bienvenue, Madame MAHIEU. Rejoignez-nous donc...

Ainsi, on aura un Vicaire de l'enseignement, une directrice honoraire, membre de P.O. et un directeur diocésain d'enseignement secondaire... Pour faire bonne mesure, il nous faudrait encore un représentant de l'enseignement fondamental.

Voyons... Qui, dans la salle, pourrait se faire l'écho plus spécialement de ce qui s'est dit dans l'enseignement fondamental ? Vous, Madame ?... Comment ?... Vous auriez bien aimé mais vous préférez laisser votre place à un autre ?... Voyons, qui d'autre... Oh ! Jean-Pierre MERVEILLE, vous qui présidez aux destinées de l'Association des directeurs du fondamental, voulez-vous bien nous rejoindre et compléter notre apport ?

JPM - Quand c'est demandé avec tant de gentillesse... Volontiers !

DS - Et si on s'installait à cette table tous les quatre ?

MV - Allons-y.

DS - Et je vois en plus que vous avez justement en main tous les trois quelques-unes des synthèses déposées par les différents groupes... Quel heureux hasard !

Alors, dites-nous, Monsieur le Vicaire... Le premier thème proposé était celui du Sens. Quel sens donner aujourd'hui à l'école catholique ? Qu'avez-vous trouvé dans les textes produits par les différents groupes de réflexion sur cette question ?

MV - Eh bien, lorsqu'on parcourt les nombreux textes produits par les écoles, dans la phase de préparation de ce Congrès, une constatation s'impose, c'est que **tous les acteurs de l'école catholique ont conscience qu'il est indispensable d'en redéfinir le sens**. Le relâchement du lien à l'Eglise, le pluralisme des convictions et des croyances, la logique du marché qui s'impose dans tous les domaines, la privatisation de la religion conduisent à une mutation du rapport de l'école catholique à ses acteurs, ses destinataires et, plus largement, à la société.

MM - Ce constat est-il si nouveau ?

MV - Non, cette mutation est en cours, et on est au milieu du gué : aucune direction claire et affirmée ne se dégage des multiples témoignages reçus. Les uns expriment leur vision d'une autre école ; d'autres manifestent leur nostalgie de l'école d'hier ; certains s'efforcent de tenir les deux bouts.

MM - Oui, mais est-ce possible de concilier tout cela ?

MV - C'est la bonne question.

Contradictions entre les positions et hésitations sur l'avenir indiquent qu'on assiste à la déconstruction d'une forme de l'école catholique et qu'une nouvelle forme s'édifie déjà. Encore faudra-t-il conduire le changement et élaborer un projet alternatif qui puisse susciter une nouvelle adhésion commune.

DS - C'est peut-être bien pour cela que nous sommes tous ici aujourd'hui et demain.

JPM - Mais est-ce que vous n'avez pas perçu sur cette question ce que l'on pourrait appeler « une majeure » dans l'enseignement fondamental ?

MV - Si. Une première position de l'école catholique, surtout au Fondamental justement, s'efforce de garder l'essentiel des pratiques d'hier tout en ayant conscience que la situation des enfants à l'égard de la religion a changé. **On balance entre école paroissiale et école missionnaire**.

Le lien avec la paroisse reste déterminant pour beaucoup d'écoles fondamentales, qu'il s'exprime d'ailleurs positivement ou négativement.

Tous sont convaincus, comme ont dit certains, qu' « *Il faut créer des liens nouveaux avec la paroisse* » (Lg) et que « *La place du curé même est importante* » (Lg). Mais pour autant ils affirment aussi clairement, je cite : « *L'école n'a pas pour mission de préparer à la première communion, ni à la profession de foi, c'est le rôle de la paroisse. Elle a cependant pour mission de manifester son appartenance par des gestes au quotidien : une prière, le signe de la croix ; et en marquant les temps forts de l'année liturgique par une célébration* » (N)

JPM - Est-ce un point de vue généralisé ?

MV - Non, d'autres insistent par contre sur le fait que « *la préparation à la première communion est un moment très important qui permet ainsi une ouverture vers la paroisse* ». (N)

Par ailleurs, on a aussi conscience, comme ce fut dit, que « *l'école est parfois pour bon nombre d'enfants le seul lieu où ils peuvent prendre connaissance de la foi et du Christ, comme des valeurs évangéliques. Elle reste un lieu d'éveil à la foi* » (Lg).

Mais on affirme en même temps qu' « *il n'est pas question de convertir, ni d'évangéliser les élèves* ».

MM - Oui mais est-ce que cette tolérance ne va pas amener l'école à une sorte de neutralité, de pH religieux neutre ?

MV - Les acteurs y ont été effectivement sensibles et disent fortement que « **Notre «tolérance ne doit pas nous empêcher de témoigner** » (T) ; « *il est fondamental, disent-ils, d'avoir des enseignants qui vivent et témoignent de l'Evangile ; c'est une question de cohérence* » (T), même si, reconnaissent certains, *on ne peut l'exiger de tous car il est vrai qu' « on ose de moins en moins se proclamer chrétien, faire un signe de croix. Il est donc indispensable de vaincre cette timidité et même de la combattre. Oser sur ce plan n'est plus de mise aujourd'hui dans notre société, et pourtant d'autres tels les musulmans osent eux se proclamer »* (N).

DS - On a senti là une dimension peut-être plus sensible à l'école fondamentale, notamment dans les contacts avec la paroisse, mais avez-vous perçu dans les textes une position qui, tous niveaux confondus, est massivement représentée ?

MV - Oui, elle s'exprime bien dans cette citation : « *La perte du sens et la crise des valeurs caractérisent notre époque. L'école catholique a une tâche capitale à mener au sein de la société contemporaine : **sauver et promouvoir les valeurs** » (Lg). « *La mise en pratique des valeurs chrétiennes dans tous les moments de la vie scolaire doit caractériser notre école.* » (T)*

- DS - A quelles valeurs fait-on allusion ?
- MV - Lorsqu'on cherche à identifier les valeurs citées qui sont à proposer et à vivre dans l'école, on repère : *tolérance, respect de chacun et de sa liberté, accueil de l'autre, sens de l'effort, discipline, politesse, solidarité, droits de l'homme, valeurs dites évangéliques comme le pardon, la miséricorde* » (L ; N).
- DS - Oui mais ces valeurs-là ne sont pas spécifiquement chrétiennes, elles sont universelles.
- MV - Effectivement, certains disent donc, je cite, « *il faut donc redéfinir, réactualiser les valeurs de base de l'enseignement catholique, sinon quelle est notre spécificité par rapport aux autres réseaux ? Car on peut développer des valeurs humaines sans pour autant être chrétien* » (N)
- MM - Moi j'ai plusieurs fois entendu dire dans ces rencontres préparatoires que l'école aujourd'hui était considérée par les « clients » que sont les parents et les élèves simplement comme une institution qui distribue des biens culturels, sans aucune contrepartie, sans implication personnelle de la part de ces clients. Est-ce que cette approche de l'école catholique par les valeurs ne pourrait pas être considérée comme une saine réaction face à cette attitude de consommateurs ?
- MV - C'est ce que les acteurs de l'école qui y ont réfléchi ont effectivement dit... **L'ouverture aux valeurs devrait permettre de contrarier la tendance au rétrécissement de l'école à un lieu de services spécialisés.** Entrer dans une école catholique, cela induit l'adhésion à un corps, l'appartenance à une communauté de convictions, ce ne doit pas être sans effets.
- JPM - La notion qui a manifestement fait couler beaucoup d'encre ou dépenser beaucoup de salive, ce fut la désormais fameuse notion de « pluralisme situé ». Sur quoi s'est-on arrêté finalement dans les synthèses sur le sujet ?
- MV - On s'est arrêté sur une question : comment trouver **l'équilibre entre une école confessante et une école pluraliste.** Ce qui était là en débat, vous le savez bien, c'est la prise en compte réaliste du pluralisme de convictions des destinataires et des acteurs de l'école catholique d'une part et la nécessaire affirmation de son identité propre d'autre part. Ni pluralisme mou, ni confessionnalité agressive, ni neutralité ; mais où trouver le juste milieu ?
Je cite, sur ce sujet, des extraits des synthèses diocésaines :
« *Le pluralisme mou, vécu actuellement dans nos écoles, ne correspond pas à la mission de l'école chrétienne. Celle-ci doit offrir des lieux et des moments où chacun aura la possibilité de parler de ses convictions religieuses et philosophiques. Notre liberté nous permet d'offrir l'occasion de manifester ses convictions et de les confronter. La question de la foi ne peut être reléguée dans la sphère privée* » (T).
- JPM - Et les enseignants non-chrétiens dans les écoles ?
- MV - « *Les enseignants non-chrétiens peuvent souscrire et adhérer aux valeurs de l'enseignement catholique sans nécessairement puiser ces valeurs aux mêmes sources* » (T) , fin de citation. Mais il faut constater que cette approche n'est pas partagée par tous, surtout au Fondamental ; en effet, certains estiment, je cite à nouveau : « *qu'une école chrétienne n'est pas crédible avec des enseignants aux convictions divergentes* » (T).
- JPM - Cette ouverture à tous est quand même dans la droite ligne de nos convictions chrétiennes...
- MV - Bien entendu, mais un grand nombre insiste aussi sur les garanties à obtenir pour que la foi chrétienne puisse se dire aussi. Beaucoup craignent, en effet, que l'accueil positif de toutes les religions et convictions ne conduise à la marginalisation des chrétiens.
Ils disent : « *Il faut rester soi-même, défendre nos positions et oser la proposition de la foi à tous* » (L).
- MM - A-t-on entendu ici ou là que la seule voie du salut pour l'école catholique serait une sorte de durcissement, de reconfectionnalisation ?
- MV - Aucune réaction reçue des écoles ne prône cette attitude car, disent-ils, « *cela équivaldrait à un repli sur soi, à un ghetto* » (L). Il n'empêche que s'affirme, de manière assez générale, l'idée que, je cite : « **La proposition de la foi, qui est autre chose que le cours de religion, et qui n'est en rien un endoctrinement, est un devoir de l'école catholique** » (T).
- DS - Sur ce sujet difficile, est-il possible de tirer une conclusion fût-elle provisoire ?
- MV - Oui, je puis vous citer cet extrait : « *L'école catholique doit se caractériser par une double volonté : celle d'accueillir des convictions plurielles ; celle d'offrir aux jeunes qui s'y forment le soutien particulier de notre tradition de sens et de foi* » (L).
- DS - Mais comment s'y prendre ?
- MV - C'est effectivement la grande question...
- DS - Là on en reste donc sur une question. En sera-t-il de même pour les autres thèmes ?

Madame MAHIEU, si vous avez comme moi, jeté un regard sur la partie de ces synthèses relative au thème de la dualisation et de la solidarité, vous avez dû, comme moi, être frappée par la grande diversité rencontrée sur le concept même de « dualisation ».

- MM - En effet. On peut même parler d'un certain flou sur ce concept. Certains parlent de dualisation entre grilles-horaires d'options, ou entre enseignement ordinaire et spécialisé ou encore entre écoles libres catholiques et écoles organisées par la Communauté française. On dénonce aussi l'injustice que constitue la grande différence de subventions entre le fondamental et le secondaire. Ces questions sont tout à fait intéressantes, mais elles sortent du débat qui nous réunit. J'ai donc revisité les synthèses concernant la dualisation en définissant celle-ci comme *toute organisation, toute pratique qui maintient*

ou renforce au sein de notre propre réseau des différences de ressources entre des institutions ou des populations par ailleurs égales en besoins, en dignité et en potentiel.

- DS - Voilà qui clarifie les choses. Et le thème a-t-il été abondamment discuté ?
- MM - Non. Il faut constater que l'axe « dualisation-solidarité » a suscité partout moins de débats que les deux autres thèmes : le sens et la légitimité. C'est surtout le fondamental qui s'y est exprimé.
- DS - Avons-nous une explication à ce relatif silence ?
- MM - Peut-être nous dit-il lui-même quelque chose à propos de la dualisation : du côté des favorisés, on ne tient pas tellement à en parler. C'est un fait que ce sont essentiellement des écoles fondamentales et des écoles de qualification qui se sont exprimées sur le sujet, ce qui est un peu embarrassant pour un réseau catholique.
- DS - Mais au moins est-on d'accord sur l'existence, aujourd'hui, au sein de notre réseau, de cet état de dualisation ?
- MM - Oui, sans contestation. *La dualisation est unanimement reconnue comme un fait même si les écarts sont cependant moins nets dans certaines régions que dans d'autres. On relève d'autre part que cette situation a été considérée différemment dans le passé. Je vous lis à ce propos un extrait d'une synthèse : « Des directeurs relèvent que la dualisation a toujours existé et qu'elle était même plus forte dans le passé. Mais ils pensent qu'à l'époque, elle n'était pas ressentie comme une exclusion. On acceptait l'appartenance à une classe sociale alors qu'aujourd'hui cette situation est stigmatisée. »*
- DS - Concrètement, sur quoi porte cette dualisation ?
- MM - Ce qui est évoqué très concrètement, ce sont, je cite: l'insalubrité de certains bâtiments en regard du luxe de certains autres, les garderie-étude-transports gratuits ou payants, la présence ou l'absence de soutien financier des parents, la qualité très variable du matériel didactique, le niveau socio-culturel des familles, l'environnement socio-économique de la région ou du quartier, etc.
Certains évoquent aussi comme expressions de dualisation les taux très différents d'école à école de réussite des élèves et la façon variable dont on applique les programmes ou dont on exige les compétences.
- JPM - Et globalement, comment les acteurs réagissent-ils face au constat de ces grands écarts ?
- MM - Et bien, dans la majorité des rapports, *on souhaite réduire ces écarts par une plus grande solidarité*, mais une minorité les considère néanmoins comme une *fatalité* qui a traversé les temps et *qu'il est illusoire de vouloir modifier*.
- JPM - Mais ceux qui ne se résignent pas à cette situation, que suggèrent-ils ?
- MM - Attention, les écoles ne se sentent pas seules responsables. Un rapport souligne que c'est toute la société qui se dualise actuellement. On remarque aussi que le libre choix des parents favorise la répartition inégale des publics. Mais plusieurs relèvent que nos propres pratiques renforcent le mouvement ou ne font rien pour le corriger. Il faudrait agir, d'après les rapports, sur deux axes : la répartition des publics (avec pour corollaire les moyens d'une pédagogie différenciée) et les finances.
- JPM - Et alors, est-ce que les partisans de la solidarité se sont déjà roulés les manches pour prendre le problème à bras-le-corps ?
- MM - Apparemment on ne serait pas encore très loin ; manifestement, *« il convient d'abord de mettre de l'ordre dans notre maison »*, souligne un rapporteur de forum. Plusieurs intervenants insistent sur le peu de solidarité encore effective au sein du réseau, et rappellent notamment les stratégies utilisées par certaines écoles pour ne pas inscrire les cas difficiles ou les élèves d'un milieu jugé inférieur. *Comment pourrait-on assurer une plus juste répartition des élèves (et des familles) en difficulté ?* D'autres sont moins pessimistes, relèvent des réalisations pratiques de solidarité déjà mises en place et estiment que la prise de conscience des inégalités et initiatives de solidarité sont en augmentation.
- MV - Et les fameuses mesures de la discrimination positive, ont-elles l'impact attendu ?
- MM - On relève plutôt *les limites des systèmes compensatoires de type D+* qui marquent les établissements « aidés » d'une sorte de « sceau d'infamie » aux yeux de certains parents et enseignants. Par ailleurs, il est manifeste que ces systèmes compensatoires parviennent mal à gommer les différences de résultats liées au statut socio-culturel des élèves, comme l'ont prouvé certaines études internationales récentes.
- MV - Faut-il alors abandonner ces mesures de discrimination positive ?
- MM - Non, ils ne le pensent certainement pas, elles entraînent quand même pas mal, nous dit-on, de solidarité, mais sur leur efficacité réelle, les avis sont mitigés.
- DS - Les constats sont une chose, mais on ne peut pas en rester là. Y a-t-il, très concrètement, dans les synthèses, des propositions qui sont avancées pour combattre la dualisation et élargir la solidarité ?
- MM - Oui certainement ; j'en extrais quelques-unes.
D'abord sur le plan de ce qu'on peut appeler le « marché scolaire » et sur la concurrence qui en découle, la proposition serait de mettre en place une *régulation des inscriptions*. Un « code de déontologie » interdirait les refus d'inscription, les changements d'école en cours de premier degré, etc.
D'autre part, *les ressources matérielles des écoles pourraient, dit-on, être gérées par zone ou par bassin scolaire*, sans pour autant fusionner les P.O. Plusieurs évoquent un fonds de solidarité à hauteur de 5 % ou 10 % des moyens financiers de chaque établissement, à redistribuer selon les besoins, ce qui sera d'ailleurs une prescription sous peu.
Un pilotage par bassin permettrait peut-être également de maîtriser *la programmation des options*.
- DS - Et la dualisation entre les formes d'enseignement ? Qu'en est-il du projet récurrent de revaloriser l'enseignement qualifiant si souvent déconsidéré ?

- MM - Ce projet est rencontré dans les synthèses sous forme de la *représentation (des autres et de soi)* qu'il faudrait modifier, en commençant par *revaloriser l'image des filières qualifiantes*. Cesser de tout hiérarchiser à partir des secteurs intellectuels considérés comme supérieurs : écoles, filières, élèves mais aussi enseignants en formant *des équipes pluridisciplinaires dans lesquelles chacun, quelle que soit sa spécialité, soit également respecté*. La question se pose aussi d'une condescendance parfois ressentie du secondaire par rapport au fondamental. Ce problème de la *représentation a priori*, du « préjugé », concerne tous les acteurs du monde éducatif et apparaît comme un facteur important de dualisation.
- JPM - Moi j'en reviens au concret. Que propose-t-on qui est réaliste... et peu coûteux ?
- MM - On cite par exemple en matière de propositions concrètes :
- promouvoir dans l'enseignement général les options techniques des écoles voisines ;
 - faire venir des élèves du 3^e degré technique ou professionnel pour présenter leurs options aux élèves du premier degré (et de 4^e G) et à leurs parents ;
 - organiser des moments de contact avec l'enseignement spécialisé ;
 - organiser des formations communes aux professeurs du premier degré secondaire et à ceux de 5^e – 6^e primaire ;
 - développer des activités techniques valorisantes à l'école fondamentale.
- MV - Et si on retournait la question de la dualisation, si on la formulait de façon positive en se demandant : comment en fait favoriser l'excellence pour tous ?
- MM - Là on touche à l'intersection de la dualisation et la pédagogie. Plusieurs rapports expriment l'idée que *la réussite de tous par des parcours divers suppose une autre organisation de l'apprentissage et un meilleur suivi des élèves*. Un enseignement basé sur la sélection est en effet moins exigeant en termes de pédagogie qu'un enseignement différencié, basé sur la poursuite d'un parcours réussi dans des classes hétérogènes. On relève que *cela implique plus d'imagination dans l'organisation scolaire, une intensification des formations initiale et continuée des enseignants, mais aussi une intensification du travail efficace des apprenants, surtout des plus faibles !* On suggère, notamment, ce qui se pratique déjà en bon nombre d'écoles, une étude des élèves organisée et surveillée dans l'école (ce qu'on appelle : « école des devoirs »).
- MV - Est-ce que cela n'implique pas aussi le mélange des publics scolaires, la gestion d'une réelle hétérogénéité. Mais je crois avoir lu que les avis sont pour le moins divergents sur la question...
- MM - Oui. La grande inquiétude qui s'exprime, c'est qu'en mélangeant les publics scolaires, ce soit le « moins bon » qui déteigne sur le « meilleur » et non l'inverse. Les professeurs et les directions ne croient pas tous aux bienfaits de l'hétérogénéité, et certains considèrent qu'*efficacité* rime avec *homogénéité*. D'autres sont cependant convaincus de ce que, je cite : « *le métissage ne peut qu'être favorable à tous* », et qu'il faudrait même *une régulation plus contraignante du système, y compris au sein même des établissements*.
- DS - Le tableau n'est quand même pas totalement sombre ; des solidarités existent déjà je crois, même si c'est sur seule base volontaire et locale.
- MM - En effet. On peut donner comme exemple l'aide administrative et financière de certaines écoles secondaires à leur école fondamentale. Mais elle reste actuellement soumise à la bonne volonté des directions/P.O., et renforce l'écart entre les nombreuses écoles fondamentales isolées et celles, privilégiées, qui sont associées à une école secondaire solidaire.
- JPM - J'ai quand même lu dans un rapport ceci : *Dans la lutte contre une dualisation, tant sur le plan des différences de moyens matériels que sur celui de la prise en charge de publics différents, l'accord de tous les acteurs est unanime et immédiat au niveau des principes : il faut s'opposer à la disparition des écoles dites « pauvres » et à une évolution du réseau qui marquerait une option préférentielle pour les « riches ».* Mais quand on aborde les aspects pratiques de cette opposition, il faut bien constater que *des hésitations et des réticences apparaissent*.
- MM - C'est une question vraiment difficile, dans laquelle la responsabilité locale entre en conflit avec une responsabilité plus globale. Sur ces deux dernières propositions : la régulation des inscriptions et la solidarité financière, il est amusant de constater que *les intervenants ont des avis opposés en fonction de leur place et de leur expérience dans les écoles* : les P.O. acceptent facilement la régulation des inscriptions et l'organisation de classes hétérogènes mais sont réticents quant à la solidarité financière, tandis que pour les enseignants, c'est l'inverse ! Ce n'est pas étonnant : les vécus et les responsabilités de ces deux catégories d'intervenants ne sont pas les mêmes.
- DS - Une synthèse de ce thème en dix secondes ?
- MM - La dualisation n'est pas mise en doute et la solidarité semble un idéal sincère. Chacun cependant dans son école éprouve que les temps sont durs et qu'il a juste de quoi survivre lui-même. On ne sent pas encore une détermination véritable pour dépasser la dualisation par une politique concertée.
- DS - On vient de parler de Pouvoirs Organisateurs, j'en profite donc pour faire une habile et discrète transition vers le troisième thème de la légitimité. Dites-nous, Jean-Pierre, à travers ces diverses synthèses, y a-t-il un point qui recueille une unanimité dans le cadre de la légitimité ?

- JPM - Oui, j'ai rédigé une petite note personnelle sur ce que j'ai pu lire dans les synthèses à propos de la légitimité et ma note commence ainsi :
Si une seule évidente unanimité apparaît dans toutes les réflexions menées à propos de la légitimité, c'est la nécessité impérieuse de maintenir un ancrage local fort à chaque Pouvoir Organisateur. Il semble indispensable que la communauté scolaire soit soutenue localement par des personnes proches qui l'organisent et s'y investissent. D'ailleurs, les avis convergent pour affirmer que les projets locaux, l'âme de l'école, son identité et sa culture ne vivront que si un ancrage « local et humain » garantit le sens voulu par les fondateurs.
Partout, cette proximité est vue comme un avantage, une chance spécifique à l'enseignement catholique.
- MM - Alors puisque c'est ce qu'on connaît, est-ce qu'on pourrait dire que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes des écoles ?
- DS - Est-ce qu'on se contente de cela ?
- JPM - Non, certainement pas. J'ai bien relevé qu'on s'accorde à reconnaître néanmoins la nécessité d'une certaine restructuration. Ici, on parle de fusions volontaires, là de fédération sous forme d'ASBL, là encore de l'importance de ce maillage solide, établi entre les établissements et le SeGEC. Donc si l'autonomie locale est indispensable, elle doit inmanquablement s'articuler avec des pratiques de coopération, par idéal ou par nécessité de gestion d'ailleurs.
- MM - Et on évoque des idées concrètes pour cela ?
- JPM - Oui, par exemple on relève le rôle des ADi et autres collègues des directeurs qui brassent largement des problématiques communes et incitent les acteurs du terrain à développer solidarités et coopérations.
Pour renforcer ces pratiques, certains imaginent aussi la présence, dans différents P.O. d'un même bassin de formation, d'une ou plusieurs mêmes personnes, « transversales » en quelque sorte, capables de porter plus loin la sensibilité commune aux établissements d'une région. Mais quelle que soit l'évolution de la structure P.O., l'inquiétude première est de conserver la liberté de la manière de s'organiser.
- MV - En matière de pouvoir et d'exercice de la démocratie, on attend aujourd'hui « visibilité et transparence ». Comment, à travers les synthèses, ces qualités attendues sont-elles perçues dans nos écoles ?
- JPM - En matière de visibilité, le bulletin consignera : « Peut mieux faire ! ». Si dans le fondamental, les enseignants affirment pour la plupart connaître les membres de leur P.O. et comprendre – notamment grâce aux conseils de participation – le rôle qu'ils jouent dans le monde scolaire, les profs du secondaire qui se sont exprimés avouent ne savoir ni qui est membre du P.O. ni vraiment à quoi il sert. Du niveau local à la « macro-structure » de l'enseignement catholique, le déficit est donc grand en matière de connaissance du fonctionnement, des rôles et des intervenants. Et cela est dû au fait que l'information n'était pas disponible ou que les intéressés n'étaient pas sensibles à l'information lorsqu'elle était disponible.
Il y aura manifestement en la matière un travail à fournir pour que « information » et « intéressés » se rencontrent. Pour l'instant, la question de la légitimité de ces structures est délicate puisqu'elle ne semble pas suffisamment instruite, mais donner un visage aux structures pourrait être le leitmotiv de cet effort d'informations à la fois disponibles et attendues.
- MV - Une autre expression, me semble-t-il, souvent entendue dans les cercles de discussion fut : la professionnalisation des P.O.
Comment ce souci est-il exprimé dans les synthèses ?
- JPM - L'affirmation en est très forte aussi : la compétence du P.O. est indispensable à la reconnaissance de sa légitimité. La professionnalisation des membres des P.O. est une préoccupation majeure de tous les acteurs du système. La difficulté de recrutement ne peut évidemment pas ignorer l'adhésion du membre au projet chrétien de l'école mais en plus, elle doit y articuler des compétences extra-pédagogiques en matière de gestion de patrimoine, secrétariat, finances, aspects juridiques, comptabilités et autres. Et cerise sur le gâteau, le membre d'un P.O. doit participer à une prospective des établissements pour assurer une évolution des projets dans le long terme... Quel cahier de charges, il faut le reconnaître !
- MM - Oui, on veut bien, mais les membres des P.O. sont pleins de bonne volonté mais bénévoles, il ne faut pas l'oublier.
- DS - On ne peut pas leur demander d'avoir les qualités d'un top-manager !
- JPM - Bien entendu, mais les membres de P.O. comme les décrit idéalement un groupe de réflexion, « compétents, disponibles, présents sur le terrain et pas trop âgés », ne suffisent plus à la tâche.
Des ressources extérieures aux établissements apparaissent de plus en plus indispensables tant la complexité des décrets et de leur application s'est amplifiée. Le recours à l'expertise en matière comptable et juridique, la rétribution commune d'un secrétariat social doivent maintenant pouvoir être envisagés.
A tout le moins, les écoles et ceux qui les organisent devraient pouvoir faire appel à des « techniciens vagabonds » pour garantir les décisions qu'elles sont amenées à prendre.
- MM - En tout cas, si le Congrès ne devait déboucher que sur une seule concrétisation en matière de légitimité, ce devrait être sur la clarification de la relation entre Pouvoir Organisateur et Direction. Que d'ambiguïtés dans cette relation aujourd'hui ! Est-ce que les acteurs de l'enseignement y ont pensé ?
- JPM - Bien entendu et j'ai pu, sur le propos, relever ceci dans ma note : le directeur d'école est trop souvent seul à assumer la grosse part du travail administratif et de gestion. Cela est particulièrement criant au

- fondamental. Les directions sont pour la plupart bien conscientes qu'elles ont en face d'elles des gens de bonne volonté, mais elles ne peuvent assumer les responsabilités et une partie des tâches qui incombent à leur employeur.
- Les rapports entre administrateurs bénévoles et directeurs, professionnels de la gestion de l'école gagneraient à être déterminés par un mandat explicite.
- MM - Est-ce que rien n'a encore été fait en la matière ?
- JPM - Si ; le collège des directeurs et l'APOEC ont montré la voie dans ce domaine avec la publication du « Qui fait quoi », document de référence incontournable pour la contractualisation de leurs relations. D'autre part, les directeurs se plaignent de porter différentes casquettes, dont celle de délégué du P.O. dans différentes commissions mais certains administrateurs de P.O. avouent que devant la technicité des tâches, ils ne peuvent faire autrement que d'être représentés par leur direction... Alors comment éviter la confusion des rôles ?
- MM - Les travaux préparatoires auraient-ils, je dirais miraculeusement, permis de trouver une solution satisfaisante et d'aboutir à un consensus en la matière ?
- JPM - En fait de consensus, celui qui s'est fait est de ne pas prendre de position unique dans la problématique du directeur membre du P.O. voire administrateur délégué. Il semble toutefois indispensable qu'il soit au moins invité aux réunions du P.O., ce qui n'est malheureusement pas encore le cas partout. La nécessaire confiance à établir entre les deux parties, condition sine qua non d'un bon fonctionnement de l'école, ne se nourrira, c'est certain, que des contacts réguliers entre elles.
- MV - Un décret du Gouvernement exigera à l'avenir que les organes représentatifs des Pouvoirs Organisateurs notamment aient un petit air de démocratie. Est-ce que les assemblées régionales ont anticipé cette future exigence ?
- DS - Où, sous une autre forme, est-ce qu'on a parlé de la légitimité des pouvoirs qui viennent d'en haut en l'absence de pouvoirs qui viennent de la base ?
- JPM - La notion a été largement débattue. Pour certains, la légitimité vient « d'en haut » : la liberté d'association et la volonté de la conférence épiscopale de confier la gestion de son projet d'enseignement au SeGEC ne sont à leurs yeux pas à mettre en cause mais à l'inverse, d'autres réclament ce qu'ils appellent une vraie démocratisation, avec une plus grande place laissée à la consultation et aux élections. Pour certains, actuellement, l'organisation pose question : l'articulation entre le SeGEC et l'APOEC est-elle vraiment claire, à savoir un pouvoir légitime à l'APOEC et une mission de service au SeGEC ? Au niveau diocésain, les SeDEF et SeDESS sont plus proches du terrain mais la définition de leurs champs de compétences propres apparaissent peu claires aux yeux des établissements.
- MV - Est-ce qu'une plus grande participation a été réellement souhaitée par tous les acteurs de l'école ?
- JPM - La culture de participation naissante dans les établissements a en fait été au centre d'un débat polémique aux avis très divergents. Faut-il élire les membres du P.O. ? Faut-il consulter les directeurs avant de désigner de nouveaux membres ? Les enseignants ont-ils une place au C.A. ? Et les parents ? Le conseil de participation permet au moins de se parler et de se connaître. Est-il pour autant un modèle à transposer au sein des P.O. ? Les questions sont en fait restées en suspens.
- MM - J'ai aussi entendu parler de conditions d'appartenance au réseau. A-t-on développé cette idée ?
- JPM - Effectivement. L'adhésion même des écoles au réseau, a-t-on dit, devrait être précisée par la rédaction d'une sorte de contrat qui expliciterait les conditions à remplir par un établissement pour une appartenance à l'enseignement catholique, avec, en contrepartie, la clarification du mandat que donnent les P.O. au SeGEC.
- DS - Mes amis, tout cela est fort bien et fort intéressant mais le temps passe et si on ne libère pas rapidement la place pour la céder à de vrais conférenciers, les organisateurs vont nous faire les gros yeux, si ce n'est déjà fait.
- MM - Oui mais que va-t-on faire de tout ce matériau ?
- MV - Et bien il pourra être développé demain dans les divers carrefours et confronté et enrichi grâce aux apports de spécialistes que nous allons entendre aujourd'hui pour poursuivre la réflexion bien au-delà du Congrès.
- MM - Vous voulez donc dire que le travail des acteurs de l'école et des diocèses n'est pas encore tout à fait terminé ?
- DS - Exactement. Nous sommes en route ; actuellement, nous déterminons des orientations ; les décisions, si décisions il y a, viendront bien plus tard, beaucoup plus tard...



Les rapports des ateliers

Sens – Dualisation/Solidarité - Légitimité

LE SAMEDI 12 OCTOBRE APRÈS-MIDI,
LES PARTICIPANT(E)S SE SONT RÉUNIS EN 30 ATELIERS
AFIN DE METTRE EN DÉBAT, SELON LE THÈME CHOISI,
10 PROPOSITIONS . CES PROPOSITIONS ÉTAIENT ELLES-MÊMES
LE FRUIT DES GROUPES DE TRAVAIL ET DES DÉBATS DE TERRAIN QUI,
PENDANT PRÈS DE DEUX ANS, ONT MIS EN CHANTIER LES TROIS PROBLÉMATIQUES.
ON TROUVERA AUX PAGES SUIVANTES LES 30 PROPOSITIONS
TELLES QU'ELLES ONT ÉTÉ SOUMISES
AUX PARTICIPANT(E)S.

PROPOSITIONS POUR DES ORIENTATIONS

Le temps est venu de faire des propositions pour des orientations, à mettre plus précisément en œuvre dans l'après-Congrès.

Celles qui suivent, livrées à l'appréciation des ateliers, paraissent sortir au point d'équilibre des travaux préparatoires.

Les congressistes veulent-ils faire leurs propositions, veulent-ils en ajouter ou en retrancher ?

I. Sens

L'enseignement catholique veut donner du sens à l'école et à l'école confessionnelle. Il inscrit son action dans la logique du service public en s'ouvrant à tous ceux qui acceptent son projet, quelles que soient leurs convictions. Il s'oblige à adresser à la liberté des jeunes une proposition de la foi, à laquelle répondront ceux qui le veulent. Il respecte chacun dans ses convictions et permet à tous de découvrir les autres dans leur culture et leurs convictions propres. Il veut tenir ensemble ouverture à tous et enracinement dans la conviction chrétienne.

1. L'école catholique se veut ouverte à tous ceux qui viennent vers elle, dans leur pluralité, en connaissance de son projet éducatif et pédagogique. Elle est placée sous le signe de l'ouverture du service public. Elle accueille le pluralisme des publics scolaires et des équipes éducatives.
2. Au moment de l'inscription d'un élève ou de l'engagement d'un membre du personnel, l'école catholique lui présente son projet éducatif et pédagogique et son projet d'établissement. Elle s'assure que les élèves et leurs parents, que les enseignants et éducateurs comprennent bien ces projets et les acceptent.
3. L'école catholique veille à la formation de la personne dans toutes ses dimensions : intellectuelle, physique, sociale, morale, affective, spirituelle et religieuse. Elle met l'élève au centre tout en l'ouvrant à ce qui est au-delà de lui, de son environnement proche au vaste monde.
4. En transmettant aux enfants et aux jeunes une part de l'héritage culturel, en leur permettant de se doter des savoirs et des savoir-faire utiles, en les aidant à faire des choix éthiques, à développer un rapport personnel à l'art, à faire l'expérience de démarches spirituelles et religieuses et en laissant interroger les uns par les autres, l'école catholique contribue à la construction de l'identité personnelle et à la capacité de donner du sens à sa vie, de manière adaptée aux différents âges des élèves.
5. L'école catholique s'attache à la formation du jugement critique par une conscience libre et éclairée, à la faculté de discerner le vrai, le bon et le beau ; elle éduque ainsi aux valeurs, qui sont tout à la



fois humaines et chrétiennes, en les faisant connaître et en aidant les jeunes à se construire une hiérarchie de valeurs.

6. L'école catholique valorise le cours de religion. Il ouvre l'intelligence et le cœur de l'élève à la tradition de la foi chrétienne en la laissant interroger par les autres traditions spirituelles, morales et religieuses. L'école met ainsi l'élève en état de se situer par rapport à la tradition chrétienne et, s'il le veut, de la partager.
7. L'école catholique se fait une obligation de proposer la foi chrétienne aux jeunes sans jamais la leur imposer, parce qu'elle ne peut être que personnelle et libre. Les élèves sont invités et encouragés à faire librement l'expérience vécue de la prière, de la célébration sacramentelle sans les séparer de l'engagement pour autrui.
8. La proposition de la foi peut déboucher sur des démarches variées qui prennent en compte les identités plurielles des élèves : on privilégiera tantôt un vécu par les seuls catholiques, tantôt la découverte par chacun de ce que vivent les autres dans la ligne de leur tradition propre et de leur culture, tantôt une activité commune sur la base de ce que les traditions diverses ont en commun.
9. Les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leurs enfants. L'initiation à la foi est une mission de la communauté chrétienne. L'école catholique collabore avec les parents et avec la communauté chrétienne.
10. La formation, initiale et continuée, développe chez les enseignants la capacité de discerner les enjeux philosophiques, spirituels, éthiques et sociaux de leur propre discipline, de se laisser interroger par les autres disciplines et par la mission sociale de l'école, et de découvrir les autres chemins d'accès à la compréhension de soi, des autres et du monde où tout être humain doit agir.

II. Dualisation et solidarité

L'enseignement catholique veut lutter contre toute forme d'exclusion tant des personnes que des institutions. C'est pourquoi il promeut tout ce qui contribue à une vraie solidarité et à une formation de qualité pour tous ; il s'oblige à réguler l'offre d'enseignement dans une optique de service éducatif à rendre aux jeunes d'un bassin scolaire ; il se déclare adversaire de toute concurrence, de toute publicité de marché. Il veut tenir ensemble efficacité et égalité.

1. L'enseignement catholique considère la dualisation ou la hiérarchisation des écoles comme une injustice faite à certaines populations scolaires et un facteur d'exclusion scolaire et sociale.
2. L'enseignement catholique soutiendra la mixité sociale en même temps que l'accroissement des moyens des écoles qui accueillent les publics les plus défavorisés.
3. Des dispositions seront prises pour que les certificats qui produisent les mêmes effets de droit aient une valeur réelle semblable et ouvrent des possibilités réelles pour la formation ultérieure et la vie professionnelle.
Certaines formes d'évaluation externe seront développées pour vérifier et piloter efficacité et équité du système, tout en renvoyant liberté et imagination pédagogiques à la liberté des acteurs.
4. Le développement des Premiers Degrés d'observation autonomes, dans la foulée de l'école fondamentale, en amont de l'orientation vers l'enseignement de transition ou celui de qualification, contribuera à l'orientation positive des élèves et à l'égalité dignité des filières.

5. Le regroupement des filières générales et technologiques et des filières techniques et professionnelles sur un même site ou dans un ensemble cohérent d'écoles sera encouragé parce qu'il favorise la prise par une série d'acteurs de responsabilités collectives à l'égard d'élèves de dignité égale, même s'ils sont différents par leurs aptitudes et leurs projets personnels.
6. L'actuel cloisonnement entre qualification technique et qualification professionnelle doit faire place à une filière unique dont les formations seront adaptées selon les profils de métiers aux exigences des compétences professionnelles et de la formation générale, tout en restant ouvertes, selon le cas, à des formations post-secondaires.
7. Tout doit être mis en œuvre pour éviter les concurrences stériles qui, renforçant les moyens d'un établissement, épuisent ceux du voisin. Ce principe doit trouver application dans tous les niveaux d'enseignement.

Dans le secondaire, un schéma directeur de planification de l'offre de formation sera mis au point. Il guidera les décisions des conseils de zone/Orco et de la Fédération.

8. Les écoles agiront solidairement en entités, en C.E.S., en zones, en bassins de formation dans la gestion des flux scolaires par l'inscription et la réinscription des élèves.
9. Le mécanisme de financement des écoles tendra à décourager la concurrence : un accroissement du nombre des élèves ne doit plus entraîner une augmentation des moyens directement proportionnelle à cet accroissement; l'accueil des élèves socio-économiquement moins favorisés doit être encouragé par l'octroi de budgets complémentaires. Le fonds de solidarité des 10 % de la St. Boniface devrait être administré en ce sens.
10. Les politiques en faveur des écoles bénéficiaires de discriminations positives et de l'enseignement spécialisé seront amplifiées. Elles y renforceront l'encadrement éducatif et scolaire, elles leur donneront des moyens pour favoriser la médiation écoles/familles et -l'innovation pédagogique, pour qu'elles mettent en place de nouvelles voies de formation mieux adaptées à ces populations de jeunes éloignés de la culture de l'école et en difficulté avec les pratiques scolaires classiques.

III . Légitimité

Pour que tous ses acteurs, chacun à son niveau, se sentent concernés et responsables du service éducatif à rendre, l'enseignement catholique veut s'engager dans un processus de démocratisation de ses institutions et de ses instances et d'interaction entre tous les niveaux (établissements, pouvoirs organisateurs, organes légaux ou conventionnels, structures diocésaines, SeGEC). Il veut tenir ensemble proximité et responsabilité commune.

1. Les rapports de proximité entre écoles et pouvoirs organisateurs doivent être valorisés.
2. La diversité des traditions pédagogiques à l'œuvre dans l'histoire de l'enseignement catholique et de ses fondateurs doit être valorisée ; ces richesses doivent être partagées et échangées.
3. A l'heure de la démocratisation des études, les Pouvoirs organisateurs des écoles catholiques et les directions veulent assumer ensemble une responsabilité partagée à l'égard de tous les élèves qui sont confiés à leurs écoles dans le bassin de formation et dans l'ensemble du réseau en Communautés française et germanophone.
4. Les Pouvoirs organisateurs se renouvelleront en associant au sein de leurs Assemblées générales et Conseils d'administration, des témoins des fondateurs, des acteurs de la société civile, du monde

associatif et de la communauté chrétienne, ainsi que, le cas échéant, des parents et des membres de l'équipe éducative qui veulent soutenir un projet commun.

5. Les Pouvoirs organisateurs, formés de bénévoles, associeront de près à leur gestion les directions d'établissement. De la qualité de la confiance entre organisateurs et directeur, professionnel de l'enseignement et de la gestion scolaire, dépend la bonne marche de l'école. Les missions respectives des Pouvoirs organisateurs et des directions ainsi que leurs rapports seront définis.
6. Dans les organes bilatéraux propres à un établissement ou à un Pouvoir organisateur ou bien communs à un groupe de Pouvoirs organisateurs, les Pouvoirs organisateurs et les directions traiteront dans un esprit de concertation avec les délégués des organisations syndicales. Dans les instances multipartenariales, ils traiteront dans un esprit de participation avec les représentants du personnel, ceux des parents et ceux des étudiants.
7. Les Pouvoirs organisateurs seront regroupés soit par fédérations locales, soit par conventions au sein du bassin scolaire par entité, par C.E.S., par zone ou par diocèse, soit encore par fusion aux dimensions d'un C.E.S., d'une entité, d'une commune. Les regroupements mettront les écoles en état d'agir en coopération et avec solidarité.
8. Les compétences qui reviennent à l'établissement et à son conseil de participation, au Pouvoir organisateur, à un groupe de Pouvoirs organisateurs en entité, en C.E.S., en zone, en diocèse, en Communauté française (ou germanophone) seront clairement énoncées et articulées. Les modes de décision des différentes instances seront précisés. A chaque niveau, les P.O. et leurs instances s'engageront dans des relations contractuelles de droits et de devoirs mutuels.
9. Le SeGEC (et en son sein les Fédérations) sera davantage fondé sur une assemblée représentative des P.O, en bon accord avec les représentants des fondateurs (diocèses et congrégations). L'Assemblée générale du SeGEC désignera son Conseil d'administration. Le C.A. désignera, en accord avec les Evêques, le Directeur général du SeGEC et les Secrétaires généraux des Fédérations. Ces derniers rendront compte de leur action au C.A. et à l'Assemblée générale, qui sont les organes de décision. Les modalités de la décision et celles de la consultation des directeurs d'écoles seront précisées.
10. Les conditions d'adhésion à l'enseignement catholique et à son organe de représentation et de coordination seront explicitées.



ATELIER N°1

Président : J.-M. DEMOUSTIER
Animateur : Tanguy MARTIN
Secrétaire : Jean-Marc DRIESKENS

TROIS MOMENTS DANS LE DEBAT**I. Impressions des participants sur la conférence de M. Molitor**

Globalement, la plupart des intervenants - pour ne pas dire l'entièreté - se montre enthousiaste par les perspectives présentées et développées par le conférencier.

Cette unanimité est frappante d'autant plus qu'elle "transcende" les contextes et les particularismes propres à chaque intervenant.

Quels que soient les niveaux d'enseignement, les fonctions exercées et les milieux sociologiques scolaires dans lesquels baignent les participants, tous s'accordent pour dire que la dynamique du "sens" présentée au congrès permet à l'enseignement catholique de trouver une voie propre, identique et ouverte à la modernité.

Quelques réactions :

- "Je suis très enthousiaste par ce qui a été proposé, cela permet un tissu, une trame communs."
- "Nous devons affirmer qui nous sommes dans le respect des libertés individuelles."
- "Les perspectives présentées permettent de DIRE qui nous sommes mais aussi invitent au FAIRE."
- "Quand on a un public diversifié (D+), dire ce que l'on est, c'est déjà FAIRE."
- "Cela permet d'éviter le pluralisme mou et la neutralité démotivante."
- "Pour les écoles en D+, il faut être attentif à vivre cette perspective dans une "tension féconde" avec les deux autres thèmes du congrès, surtout celui sur la dualité."

II. Finalités de la démarche**a. Pour qui ? Pourquoi ?**

"Proposer le message chrétien, oui, mais pour qui et au nom de qui (ou de quoi ?)"

- Pour qui ? Pour les élèves mais aussi pour les enseignants et les éducateurs.
- Dans quel but ?
 - Témoigner de notre conviction que le christianisme peut donner sens à la vie, qu'il est source de bonheur (béatitudes).
 - Permettre un choix, favoriser la "construction" d'une identité.
 - Un minimum : éveiller à la dimension de l'intériorité (raison large comme le disait A. DUMONT) qui est en TOUT être humain, telle doit être la mission initiale de l'enseignement catholique. Ensuite, proposer de nommer, d'enraciner cette intériorité dans la foi chrétienne.

- Même si un enseignant est agnostique ou athée, il doit être d'accord sur l'éveil à l'intériorité, sur la nécessité d'ouvrir le jeune à cette dimension de sa personne.
- Un intervenant note également l'importance pour les enseignants de vivre en classe les valeurs dont ils sont les dépositaires.

On évoque également l'hétérogénéité des publics qui est une chance dans la perspective de ce qui a été évoqué précédemment. Dans ce cadre, la différence est une chance et non un frein.

b. Quelques réflexions en ordre dispersé ...

"Présenter le christianisme comme "mémoire subversive" est capital mais cela n'apparaît pas assez dans le document jaune!"

"Le cours de religion occupe une place essentielle dans le cadre esquissé mais le manque de "vocations" et/ou de formation adéquate de ceux qui l'enseignent pose un problème crucial."

"Attention à la formation de ce que nous proposons, il faut éviter de retomber dans un christianisme d'obligation."

III. Quelles propositions mettre en exergue ?

Un tour de table permet "d'isoler" les propositions 4,5 et 7.

J.M. Demoustier réalisera un savant mixage des 3 pour la communication à l'assemblée.

synthèse de l'atelier

La majeure partie des participants s'est focalisée sur la proposition 4. À travers le développement des compétences de tous les élèves accueillis dans l'enseignement catholique (ce qui implique un respect des différentes convictions des élèves), en instruisant le rapport de l'élève aux pratiques éthiques, artistiques, religieuses (et là l'atelier a accentué la proposition de foi qui était mise en avant) et en se laissant interroger les uns par les autres (ce qui implique une dynamique entre les personnes et les différents acteurs), il s'agit de construire du sens à leur vie. Ce qui implique un choix, un choix fondamental enraciné dans tout ce qui a été vécu à l'intérieur du système scolaire.

ATELIER N°2

Président : François TEFNIN
Animatrice : Monika VERHELST
Secrétaire : Emmanuel DEWANDRE

1. L'école est bien sûr reflet du pluralisme qui se vit dans la société. Mais ne doit-elle pas aussi assumer et faire exister la grande diversité qui se vit dans l'église. Il n'y a pas une Eglise, il y a des expressions fort différentes voire même contradictoires ou "confluctuelles" de la foi chrétienne. Il y a donc une pluralité des expressions de foi à ne pas éviter. L'école catholique accorde-t-elle une place pour ce débat ?
2. Réécriture de la proposition 1 : *"L'école catholique, tout comme l'Eglise, se construit dans une réelle diversité de ses traditions et de ses façons de rendre compte de son espérance. Assurée de celle-ci, elle n'en continue pas moins de chercher à trouver les mots appropriés pour annoncer Jésus-Christ aujourd'hui. Non détentrice exclusive de la vérité, elle se veut ouverte à tous ceux qui viennent vers elle, dans leur pluralité, en connaissances de son projet éducatif et pédagogique. Elle est placée sous le signe de l'ouverture du service public. Elle accueille le pluralisme des publics scolaires et elle respecte le pluralisme des équipes éducatives."*
3. Comment tenir ensemble "ouverture à tous", "enracinement chrétien" et "pluralisme des équipes éducatives"?
Très concrètement, que faire en ce qui concerne le recrutement des professeurs ? Fondamentalement cela pose la question du type de pluralisme. Soit un pluralisme "mou" : les chrétiens ont la parole parmi d'autres; dans ce cas y a-t-il une spécificité de l'enseignement catholique ? Soit un pluralisme "situé" mais qui repose alors sur un corps enseignant "engagé" sur le plan chrétien ?
Or, nous n'avons pas le choix du personnel, choix qui doit d'abord répondre à un formalisme administratif. Par ailleurs, il faut distinguer la formation initiale du professeur et une possible formation continuée et une possible évolution sur le plan personnel.
4. *"Comprendre et accepter le projet éducatif, pédagogique, etc. d'une école catholique"*, cela signifie-t-il pour les professeurs et éducateurs de s'engager à ne pas faire de *"l'anti-jeu"* par rapport aux diverses activités pastorales mises en place ? C'est vraiment un consensus minimaliste ! Peut-on faire mieux dans une école où la proposition chrétienne est toujours l'affaire de quelques-uns ?
5. Par ailleurs, l'engagement chrétien n'est pas qu'affaire de transmission de savoirs ou de rites traditionnels. C'est d'abord un engagement de vie, un comportement en société, une manière d'être dans le monde. C'est dans sa pratique quotidienne d'enseignement et d'éducation que l'on perçoit l'expression de foi d'un professeur.
6. En relation à la proposition 5 : *"L'école catholique privilégie l'approfondissement d'une éthique de la responsabilité qui se fonde non sur des valeurs inspirées des lois du marché (rentabilité, profit, etc.) mais sur le développement de la personne dans sa globalité."*
7. Dans la proposition 5, manque une allusion forte au *souffle d'espérance*, à l'Evangile comme source d'inspiration originale et libératrice. On reste trop attaché à des idées de valeur.
A ajouter aussi à cette proposition 5 : *"... se construire aussi une capacité de résistance face à la pensée unique"*.
8. Peut-on parler de "proposition de foi" dans le fondamental comme dans le secondaire ? Probablement pas ! Il faut tenir compte de l'âge des élèves et des niveaux scolaires
9. Dans le fondamental, qui va donner le cours de religion ? Les instituteurs sont-ils bien formés, ont-ils reçu un environnement chrétien ? Il y a très peu de candidats qui s'inscrivent à des formations continuées pour le cours de religion. Faut-il faire appel à des professeurs spécialisés ? Que donne la multiplication des professeurs spécialisés qui ne donnent pas ce cours-là ? Peu de résultats très probants.
10. Il faut aussi évoquer les normes imposées pour les cours de religion dans le fondamental. On en arrive à la constitution de groupes trop importants pour de tels cours.
11. Les 10 propositions visent essentiellement les enseignés de l'enseignement obligatoire.

12. Qu'en est-il des adultes en formation ? Pourquoi choisissent-ils l'enseignement catholique ? Et l'enseignement supérieur catholique ?

synthèse de l'atelier

Nous avons pris acte que les 10 propositions reconnaissent clairement le caractère pluriel de la société. Mais il ne faut pas oublier que l'école catholique s'inscrit dans une église elle-même plurielle. Alors, dans un esprit de dialogue, nous devrions être capables de débattre de cette diversité d'approches et de traditions en l'inscrivant dans une perspective essentielle d'ouverture et d'espérance. La prise en compte de cette diversité supplémentaire ne fait que renforcer la difficulté d'harmoniser, d'équilibrer l'ouverture à tous et l'enracinement dans la conviction chrétienne, cela de la part de tous les acteurs et en particulier des équipes enseignantes.

ATELIER N°3

Président : Norbert JACQUINET
Animatrice : Françoise DEMEY
Secrétaire : Veronica PELLEGRINI

Comment concilier ouverture et enracinement ? Comment définir le pluralisme situé ?

- L'école catholique recèle en son sein des enseignants, élèves et parents qui ne sont pas croyants. Le pluralisme est un état de fait. Il s'agit dès lors de l'acter de manière publique et objective . On doit affirmer, expliciter ce pluralisme et le considérer non pas comme une contrainte mais comme une richesse, un levier.
- L'école catholique doit se considérer comme un élément du pluralisme. Elle fait partie des divergences. Cependant, sous prétexte de pluralisme, on risque de dériver vers une identité molle. Or il est important d'affirmer son identité et plus l'identité est affirmée plus le dialogue sera riche. Un pluralisme mou ne doit pas entraîner le musellement des pratiques chrétiennes.
L'enseignant doit prendre une part plus active et ne pas se limiter à son cours, il doit oser s'exprimer et exprimer son identité car certains jeunes sont en demande de la personne du Christ.
Comment peut-on parler de formation chrétienne sans impliquer des jeunes dans les pratiques chrétiennes (baptêmes, communion, eucharistie) ?
L'enseignant qui n'est pas pratiquant peut-il former des élèves ?

Il semble qu'il existe un manque au niveau de la formation des enseignants. Il faudrait ajouter à la 10^{ème} proposition : proposer des lieux et des moments de ressourcement et se centrer davantage sur les enseignants. Dans aucune proposition, on ne parle de la pastorale pour les adultes. Certains parents souhaiteraient vivement avoir face aux enfants des enseignants qui affichent leurs convictions chrétiennes. Les propositions 7 et 8 doivent inclure aussi les adultes.

- Dans les propositions, l'élève est au centre. Or l'élève sera réellement au centre si l'enseignant l'est aussi. Le message sera crédible si l'enseignant ne se limite pas à ses convictions. Il faudrait que les enseignants soient formés aux autres religions et philosophies.
- Quels effets auront ces propositions sur le cours de religion ?
Souvent les enseignants ne sont pas croyants. Or dans la 2^{ème} proposition, on insiste sur l'acceptation du projet éducatif et pédagogique de l'école. Comment faire dans la réalité du terrain alors qu'il y a pénurie d'enseignants et que les parents ne sont pas disponibles ?
- Proposition de la foi
Comment proposer des animations religieuses ?

Lors d'une animation religieuse dans une école des parents musulmans se sont rebiffés et ont obtenu gain de cause .

L'expression de la foi doit rester libre. Est-ce qu'imposer la prière du matin outrepasser les droits ?

On peut proposer un texte évangélique mais pas l'imposer.

Exemple d'animation religieuse dans une école : tous les matins, un élève choisit un texte religieux ou non religieux qu'il lit à sa classe.

- Pour les propositions de 6 à 9 :
Il faudrait faire le lien avec l'exposé de M. Molitor et la double dimension du croire et du faire. Il faut veiller à la transversalité et faire coïncider les écrits et les pratiques des élèves.
Se limiter à des animations religieuses n'est pas suffisant, il faut impliquer aussi les personnes dans des actes concrets. Exemple : le parrainage des jeunes et parrainage entre écoles (cf. thème solidarité)
Il faut donc renforcer l'identité chrétienne et la faire passer dans des actes concrets.

- On retrouve dans chaque proposition le terme école catholique alors qu'on ne parle pas d'école chrétienne. Le terme catholique est un signe d'ouverture et dans la proposition numéro 7, on propose la foi chrétienne. Pour un autre participant, l'expression école catholique ne choque pas. Il ne faut pas oublier que l'on a beaucoup évolué depuis « *Mission de l'école chrétienne* »

CE QUI MANQUE DANS LES 10 PROPOSITIONS

- Dans la proposition numéro 10 : il n'y a pas de mise en évidence par rapport aux valeurs chrétiennes. Il faudrait se référer au texte « *Mission de l'école chrétienne* ». Il y a des manques par rapport à l'intériorité, la solidarité, le pardon.
- On ne fait nulle part allusion à l'acte d'enseigner. Une piste de travail serait d'intégrer ce que M. GAUCHET a défini comme la lutte contre la pente naturaliste. Comment résister à cette pente naturaliste ?
- Valeurs chrétiennes et valeurs humanistes
L'enseignement catholique essaye de se baser sur des valeurs que les catholiques partagent et que les autres n'ont pas. Or, c'est un leurre car toutes les valeurs chrétiennes sont évidemment des valeurs humanistes.
La spécificité de l'enseignement catholique c'est la référence à Jésus-Christ et le fait que ces valeurs soient incarnées dans la personne de Jésus-Christ.
Une proposition d'action est d'éclairer ces valeurs par les actions du Christ.

Le cours de religion, en lien avec le projet d'établissement, doit présenter les valeurs du Christ mais d'autre part, on fait tout reposer sur le cours de religion alors qu'il faudrait davantage impliquer les acteurs adultes de l'école. Il faudrait ajouter une proposition à ce sujet.
- Le ton d'écriture des 10 propositions est en-deçà des textes de M. MOLITOR et M. GAUCHET. Elles sont un peu faibles et passe-partout.
Il y manque : - La nécessité d'affirmer ses convictions
- Le rejet de la raison étroite
- Il faudrait rajouter dans une proposition l'évocation de la référence à l'évangile. On ne trouve nulle part le mot "évangélique". C'est un manque. Il est important d'insuffler au jeune ces valeurs. Il faut aussi lui rappeler que la foi peut rendre heureux.
- Les propositions mettent peu l'accent sur le rôle des parents.
Une suggestion serait de structurer des lieux pour l'accueil des parents afin d'établir un dialogue franc et ouvert pour les parents aient bien compris le message (cf. prop.2).

synthèse de l'atelier

On peut résumer les débats autour de 2 concepts : le pluralisme et les valeurs. Les participants de cet atelier ont souligné l'importance de partir de la réalité consacrant le pluralisme des différents acteurs. Ils ont également souligné la nécessité d'oser dire son identité et de ne pas se limiter à un consensus mou. Au niveau des valeurs, il leur semble important de pouvoir lutter contre la pente utilitariste et consumériste. Et ils ont également souligné l'importance de faire vivre la foi à travers des moments d'intériorité dans l'école, dans les relations à l'intérieur d'une même école et dans les relations entre écoles.

ATELIER N°4

Présidente : Brigitte MALHERBE
Animateur : François SAUCIN
Secrétaire : Daniel HUBERMONT

SYNTHÈSE DES DÉBATS

1. Il est nécessaire de clairement identifier dans le projet pédagogique de nos écoles, l'enracinement chrétien.
2. Comment fait-on pour communiquer ce projet pédagogique aux enseignants et aux parents ?
3. La spécificité de notre enseignement exige des références explicites à l'Évangile (et, mais c'est plus délicat et plus discuté, à l'Église).
4. La formation initiale et continuée des enseignants doit aussi interroger cette spécificité.
5. Les défis posés par la spécificité de notre enseignement peuvent conduire à des démarches différentes à l'école primaire et à l'école secondaire.

Quelques réactions pour refléter le débat :

(Les articles cités sont ceux des « Propositions pour des orientations »)

- les projets pédagogiques sont souvent généreux sur papier mais le vécu de l'école peuvent considérablement nous en éloigner.
- les chrétiens ont eu tendance à s'approprier des valeurs qui sont, en réalité, partagées par beaucoup : ce n'est pas là l'essence du christianisme. L'article 5 et plusieurs autres ne sont pas assez explicites.
- dans un document sur le sens, pourquoi ne parle-t-on pas de l'Église et de l'Évangile ?
- pour la transmission de la foi, l'exemple de l'enseignant est plus important que l'enseignement.
- les enseignants, instituteurs et professeurs, semblent peu présents au Congrès. Quel est leur intérêt pour les thèmes qui y sont traités ? Notre atelier est assez peu représentatif de leurs préoccupations. Il n'est pas facile de travailler ce sujet avec eux, c'est souvent moins difficile avec les élèves.
- les élèves ont besoin d'enseignants « sincères ».
- le rôle des professeurs de religion est essentiel. Leur formation est donc un enjeu crucial. Il y a des façons de parler de la foi qui en détournent les jeunes.
- l'inscription est un moment essentiel pour proposer le projet pédagogique et engager une discussion avec les parents à ce sujet.
- ce qui est radical, c'est l'Évangile, pas une quelconque « imposition » de l'Évangile.

Nous nous sommes d'abord interrogés sur la dimension "enracinement" dans la conviction chrétienne.

Nous souhaitons qu'elle soit clairement identifiée dans les projets éducatifs, pédagogiques et d'établissements. Nous souhaitons qu'une réflexion soit entamée sur le mode et les moyens de communication de ces projets aux parents et aux enseignants.

On a regretté aussi que dans cette dimension-là, il n'y ait pas de référence explicite à l'Evangile et à l'exercice de sa mémoire subversive; le terme "Eglise" n'est pas présent non plus, mais on a renvoyé ça aux ateliers "légitimité".

Pour la proposition de la foi, il y a quand même un décalage entre ce qui est possible dans l'enseignement secondaire et ce qui se fait dans l'enseignement fondamental; là il y aurait aussi une réflexion à entamer.

Il nous a semblé aussi capital de bien réfléchir sur la formation des enseignants, formation initiale et continuée dans la dimension humaine et religieuse.

ATELIER N°5

Président : Philippe ENGLEBERT
Animateur : Michel WILLEM
Secrétaire : Rose-Marie GENIN

Les 10 propositions sont regroupées autour de 3 thèmes:

- Thème 1: le Pluralisme: propositions 1 – 2 – 10
- Thème 2: la Construction de l'identité personnelle de l'élève: propositions 3 – 4 – 5 – 9
- Thème 3: la Proposition de foi: propositions 6 – 7 – 8

De la réflexion menée tout au long de l'atelier, le groupe est unanime à dire:

- que les propositions sont trop nombreuses;
- qu'elles devraient être plus *mobilisantes*:
une suggestion: que chaque proposition commence par un verbe d'action
ex: proposition 1: accueillir...
proposition 2: accepter, s'engager, ...
- qu'il faut accorder une attention toute particulière à l'enseignement fondamental notamment au niveau des moyens dont ce niveau d'enseignement dispose;
- qu'il faut développer des partenariats;
- qu'il faut définir un cadre légal et organisationnel pour mettre en œuvre les propositions relatives au thème 3.

➔ 1^{er} thème: **LE PLURALISME**

Le groupe fait siennes les propositions 1, 2 et 10 à condition:

a) de préciser:

Proposition 1: "En connaissance de son projet éducatif et pédagogique"

Que signifie "en connaissance"

- Est-ce l'école qui connaît?
- Est-ce le public scolaire et les équipes éducatives qui connaissent?
- S'agit-il d'une connaissance purement formelle?
- Si non, quels sont les moyens mis en œuvre par l'école, par les parents pour "**connaître**" autrement que d'une manière formelle le projet éducatif et pédagogique?

b) d'ajouter:

Proposition 2: "Elle assure que les élèves et leurs parents comprennent bien ces projets et les acceptent, que les enseignants et éducateurs **s'engagent** à les mettre en pratique."

En effet, les obligations et les contraintes légales (cela s'amplifiera avec les CES élargis) ainsi que la pénurie d'enseignants réduisent la liberté des PO quant à l'engagement des membres du personnel. (Seul le directeur peut encore être choisi bien que cela devient de moins en moins vrai dans l'enseignement fondamental.)

Il semble donc normal que les PO demandent à leurs équipes éducatives non seulement de comprendre et d'accepter les projets éducatifs et pédagogiques mais aussi et surtout de s'engager à les mettre en pratique.

Une question:

Comment définir la notion d'"engagement"? Compte tenu du nombre croissant de professeurs non catholiques et le respect de leur liberté.

Trois réflexions:

- Notons que les parents vont "s'approprier" le projet de l'école à divers niveaux et que développer la participation à l'école est un moyen pour les parents de s'approprier les projets éducatif et pédagogique.
- Si les PO ont un rôle de sélection, ils doivent être soucieux de l'intégration de l'enseignant dans l'équipe éducative.
- Les centres PMS doivent s'assurer de l'appui des enseignants dans le soutien de leur programme auprès des parents.

c) de concrétiser:

Proposition 10: Les établissements (surtout ceux de l'enseignement fondamental) réclament des aides directes et concrètes pour remplacer les enseignants en formation.

Deux réflexions:

- Comme d'une part, la formation continuée est difficile à organiser (et quasiment irréalisable dans le contexte actuel) et que d'autre part, les enseignants ont beaucoup de sujets de formation, n'est-il pas illusoire de croire que dans le contexte actuel, ils donnent la priorité à la formation sur les buts sociaux de l'école? Il faudrait que la formation initiale travaille aussi sur le champ "socialisation" de l'école.
- Formation pour les PMS (telle qu'elle est présentée dans le nouveau décret sur la formation):
 - cela divise en deux l'offre de formation continuée, sachant qu'une partie est obligatoirement en interréseaux;
 - les PMS disposent de leurs propres centres de formation.

d) de répondre à la question suivante:

Qui va être le garant du cahier des charges? (si pas le directeur, qui?) (préoccupation très grande dans le fondamental)

➔ **2ème thème: LA CONSTRUCTION DE L'IDENTITE PERSONNELLE DE L'ELEVE**

Le groupe insiste sur le fait que **l'acte d'enseigner** tel qu'il est décrit dans la proposition 3 transcende la définition donnée dans le décret-mission puisqu'il couvre toutes les dimensions de la formation.

Le groupe marque son accord avec le contenu des 4 propositions mais demande:

a) d'ajouter:

Proposition 3: à la longue énumération: "**La dimension philosophique**"

Proposition 5:

- "En aidant les jeunes à **exprimer** et à se construire une hiérarchie de valeurs."
- Si l'école est un lieu de discernement, elle est aussi "**un lieu d'exercice des responsabilités**".
- "A la faculté de discerner le vrai, le bon et le beau" mais aussi "**leur apprendre à dire**" "ça c'est bien, ça c'est mal".



Proposition 9: "Les parents sont les premiers responsables de l'éducation chrétienne de leurs enfants."

b) de concrétiser, de dégager des pistes

pour la proposition 4: "à faire l'expérience de démarches spirituelles et religieuses".

Questions de l'enseignement fondamental:

- Où se trouve l'espace de liberté pour faire l'expérience de ces démarches?
- Quels sont les moyens concrets mis à la disposition de l'école fondamentale?
- Le cours de religion est-il un cours de religion ou de culture religieuse?

Proposition 4: "En les aidant à faire des choix éthiques."

Il faudrait d'abord exercer les élèves à exprimer leur foi, leurs convictions et les valeurs auxquelles ils croient.

Pour cela, il faudrait dégager des pistes concrètes car de plus en plus d'enseignants ne s'expriment plus par manque de conviction personnelle, par peur de s'affirmer "chrétien" ou tout simplement par manque de temps. Comment alors apprendre à leurs élèves à exprimer leur foi?

Proposition 5: "En aidant les jeunes à se construire une hiérarchie de valeurs."

Il faudrait **apprendre à choisir**. Pour cela, il faudrait mettre à la disposition des professeurs un guide méthodologique car il existe une méthodologie du choix.

Proposition 9:

Il faut insister sur le rôle des parents et renforcer l'idée de partenariat: "l'école catholique collabore avec ... Communauté chrétienne" mais les 2 partenaires doivent avoir **un projet commun**.

➔ **3ème thème: LA PROPOSITION DE FOI**

Le groupe fait siennes les propositions 6 –7 et 8 et demande:

a) d'ajouter:

Proposition 6:

- "... autres traditions spirituelles, morales, religieuses" et **philosophiques**
- **Concrétiser sa foi par des actes.**
- "Il ouvre de **manière privilégiée** l'intelligence et le cœur de l'élève à la **signification** de la tradition de la foi chrétienne **pour aujourd'hui**".

b) de supprimer:

Proposition 6: "L'école met ainsi l'élève en état de se situer par rapport à la tradition chrétienne et, **s'il le veut**, de la partager."

c) d'insister:

Proposition 6:

- "L'école catholique valorise le cours de religion": nous sommes catholiques et c'est d'abord la foi catholique qu'il faut enseigner puisque c'est notre caractère.

Un constat: le cours de religion devient souvent un cours "de culture religieuse".

- Sur la question suivante: Comment exprimer que nous croyons aujourd'hui que le christ est vivant?

Deux constats à propos de la Pastorale scolaire:

- Elle est davantage présente dans l'enseignement secondaire que dans l'enseignement fondamental.
- De plus en plus de professeurs autres que les professeurs de religion et des éducateurs l'animent.

d) de dégager des pistes concrètes pour mettre en œuvre la proposition 7

Les PO ont de plus en plus de difficultés à se situer par rapport à "la prière à l'école":

- Pourquoi ne pas imposer un temps de prière très court tous les matins?
- Les PO peuvent-ils imposer aux enseignants qui ne sont pas catholiques de diriger un temps de prière? (problème de la définition de la charge de l'instituteur)
- Comment aider les professeurs (catholiques ou non) à diriger ce temps de prière?

Une piste: donner aux élèves la possibilité de se rendre pendant le temps de midi à la chapelle sous la guidance d'un professeur bénévole.

Propositions 7-8:

Qu'en est-il du cadre légal et organisationnel de l'exercice de la foi? (cours de religion; pastorale scolaire)

Pour le fondamental:

il faut un encadrement en personnes et pour cela, il faut dégager des moyens.

Proposition 8:

Nous devons:

- nous préoccuper de l'écho qui sera donné par la presse sur le sens de l'école confessionnelle à la suite du Congrès;
- être porteurs, dans les écoles, des questions soulevées par le Congrès;
- faire référence au message **d'espérance** de l'Évangile.

synthèse de l'atelier

Ne sommes-nous pas des "tièdes" ? Au nom du respect des convictions de chacun, ne cache-t-on pas ce qu'il y a de plus riche au fond de nous ? Nous souhaitons vivre des moments de partage des convictions, mettre en place des actions concrètes de proposition de la foi en disposant de moyens humains, politiques qui soient garantis par les différents partenaires de l'école et par la loi si nécessaire.

ATELIER N°6

Président : André MOREAU
Animatrice : Evelyne SAUSSEZ
Secrétaire : Christiane LOUIS

Tenter une synthèse des opinions émises dans le respect de chacun n'est pas une chose facile. Je vais pourtant m'y essayer en demandant d'avance l'indulgence des personnes présentes à cet atelier. Il me semble pouvoir dégager trois axes de ce temps d'échanges. Le premier étant une affirmation de la foi chrétienne, le second étant une interrogation sur la méthode à utiliser pour proposer la Foi dans nos établissements scolaires, le troisième étant le lieu d'un questionnement sur la finalité.

Après avoir souligné son attachement à la personne du Christ et à son message qui est une « sève fantastique », notre atelier insiste pour que les écoles catholiques s'ouvrent prioritairement aux plus petits et aux plus pauvres et, parce que le sens fonde la solidarité, demande que cette dimension figure explicitement dans la proposition 1.

Comment, dans nos écoles, en lien avec l'Eglise, proposer avec audace la Foi, dans le respect des convictions de chacun ? Tel fut notre questionnement pendant un long moment de ce temps de réflexion.

Si la Foi est bien proposée dans nos écoles au cours de religion, pendant les retraites, lors de temps de prière organisés à l'initiative de professeurs volontaires ou de conférences données par des témoins privilégiés, à l'occasion de célébrations vécues par les seuls catholiques ou plurielles et même d'Eucharisties pour l'ensemble de la communauté éducative, il n'en demeure pas moins que la question du renouvellement des liens avec l'Eglise se pose. Il y a de moins en moins de curés, les congrégations sont vieillissantes, les communautés chrétiennes ont tendance à se replier sur elles-mêmes. Une certaine méfiance vis-à-vis de la lourdeur institutionnelle s'est installée et l'Eglise souffre d'étiquettes qui lui collent à la peau. La plupart des écoles primaires n'organisent plus les communions qui étaient l'occasion pour les familles de nouer ou renouer avec la paroisse. Notre atelier, après avoir constaté cet état de fait, reste convaincu que le lien avec l'Eglise est fondamental d'autant plus que des parents n'étant pas à l'aise avec la Foi demandent à l'école d'être une « vitrine de l'Eglise ». Se pose dès lors la question du renouvellement de ce lien. Des pistes existent : des paroisses se fédèrent, des religieuses et religieuses témoignent lors des temps de retraite, une équipe scolaire a pu animer une célébration en paroisse, des équipes diocésaines de pastorale scolaire travaillent. Néanmoins l'atelier regrette que les « Propositions pour des orientations » ne soient pas plus explicites sur ce point et suggère que les congrégations entre autres partenaires puissent faire des propositions à ce sujet.

Ce manque formulé, l'atelier souligne l'urgence pour les chrétiens de vivre et de témoigner de leur rencontre avec le Christ qui donne sens à leur vie. L'école étant le dernier lieu où la Foi puisse se dire, il est grand temps que nous quittions un christianisme honteux pour proposer avec audace et sans peur le message chrétien tout en respectant les convictions de chacun. Pour ce faire des suggestions sont formulées. A l'inscription, le projet éducatif et pédagogique chrétien de nos établissements devrait être explicité par les directions aux parents. Un délai de réflexion permettrait à ces derniers de signer pour adhésion au projet de l'école en toute connaissance de cause. Il est important de créer des lieux internes de rencontre à l'intention des professeurs et des éducateurs de même que des lieux de rencontre avec les parents afin de les aider et collaborer avec eux sans perdre de vue qu'ils restent les principaux responsables de l'éducation de leur enfant. Les équipes pastorales sont importantes et doivent pouvoir s'ouvrir à tous ceux qui veulent librement s'y investir. En effet, de nouvelles personnes permettent de créer des pistes nouvelles. L'innovation est une chance. Il serait bon d'avoir le temps d'accorder des temps de réflexion aux professeurs, à l'occasion d'une journée pédagogique consacrée au sens par exemple. De même la formation initiale et continuée des professeurs devrait prendre en compte, au même titre que les aspects pédagogiques, une réflexion sur l'approfondissement du sens de l'école chrétienne.

Si pour notre atelier, créativité, temps et moyens humains et financiers sont nécessaires pour créer une synergie nouvelle entre les écoles, les paroisses, les congrégations et les parents nous n'en avons pas pour autant oublié le jeune dont l'école catholique contribue à la construction de l'identité personnelle sans oublier la part du corps, temple de l'âme, dans le respect cependant de toutes les sensibilités y compris maghrébine. Veiller à la formation de la personne dans toutes ses dimensions : intellectuelle, physique, sociale, morale, affective, spirituelle et religieuse est un fameux défi qui ne peut être relevé qu'en équipe où le PMS peut jouer son rôle. Pour certains, il faut commencer par éveiller ces dimensions avant de prétendre y mettre un cadre, même si c'est vers cela qu'on tend. Ainsi, un jeune de 18 ans est-il capable de « se situer » par rapport à la tradition chrétienne, ne faudrait-il pas utiliser un terme moins fort ? Pour d'autres, il faudrait utiliser un terme plus fort parce que l'école est le dernier lieu où la Foi peut-être proposée.

En guise de synthèse, il est important que l'école catholique en lien avec l'Eglise puisse aider les jeunes à cheminer, en partenariat avec les autres acteurs impliqués dans ce processus, dans le respect des convictions de chacun mais en osant témoigner de Jésus-Christ. Plus facile à dire ou à écrire qu'à mettre en œuvre. Pour nous y aider, l'« après-congrès » ne pourrait-il être consacré à fournir 3 ou 4 pistes concrètes par proposition ?

synthèse de l'atelier

***Globalement, les participants se retrouvent bien dans les propositions.
On peut résumer le débat en disant que l'on souhaite que tous les acteurs de l'éducation jouent pleinement leur rôle et pas seulement l'école qui ne peut pas tout faire. Ainsi, il y a clairement un appel à l'adresse des communautés chrétiennes pour qu'elles redéfinissent aujourd'hui leur relation à l'égard de l'école catholique.
De même, il y a un appel à l'adresse des parents pour qu'ils jouent leur rôle dans l'éducation.
Cela dit, il faut que les acteurs internes à l'école affirment leurs convictions.
Enfin, on demande d'ajouter aux dix propositions deux insistances, l'une sur l'ouverture aux plus pauvres, l'autre sur le rôle, la place de l'éducation du corps.***

ATELIER N°7

Présidente : Renée PLAISANT
Animateur : Dominique BASTIN
Secrétaire : M -Claire MFHAGNOUJ

Première intervention

Je ne retrouve pas dans les 10 propositions l'axe de résistance, de la nécessité de la critique étroite, la lutte contre une déshumanisation du monde, contre le monde "marchand".

Deuxième intervention

Dans ces 10 propositions, manque d'actions.

3^{ème} intervention

Humanisme chrétien : le mot *chrétien* donne nécessairement une vision du monde portée par l'évangile. Cela ne se retrouve pas dans les propositions.

« Critiquer » le monde à la lumière de l'Évangile.

4^{ème} intervention

Heureux de ne pas retrouver le mot *résistance* car il y a une interprétation négative.

5^{ème} intervention

Le caractère utopique du message chrétien n'est pas assez précis.

6^{ème}

Valoriser le cours de religion comme recherche de sens. Des lieux où cela est bien fait mais également des lieux de pauvreté, il n'y a pas d'outils conceptuels.

7^{ème} intervention

On reste sur sa faim dans le projet de la proposition 2 ; comprendre, accepter et puis en quoi cela est-il dynamisant...

On parle à la fois du fond et de la forme. Toutes les propositions sont sous le mode du fond et pas de la forme. Toutes les propositions sont accommodantes, trop consensuelles.

Nous sommes des chercheurs de sens ; l'originalité du christianisme, le sens christologique est de relever l'Homme. Où se trouve-t-il ?

L'école catholique : que se cache-t-il derrière ces mots ? Il y a dans cette école des personnes qui « n'en ont rien à cirer ». Des enseignants n'adhèrent pas au projet pédagogique proposé...

Ceci est un cahier de charge pour certaines écoles, ceci n'est pas mou . C'est énorme de reconnaître la spécificité des écoles.

La collaboration avec la communauté chrétienne relève parfois du défi.

Important de faire, cela n'est pas assez à faire dans les propositions. Spécialement dans l'évaluation.

Formation d'identité dans un contexte pluriel.
Tout est à reformuler selon M. MOLITOR.

Retourner avec le document dans les conseils de participation.

Le mot chrétien/catholique... Nous sommes en référence à une communauté catholique que l'on aime ou non, qu'on ait envie de la changer ou pas.

Les écoles visent des contextes différents -> lutter contre l'obscurantisme, émanciper dans certaines.

Demande de passer à l'action.

Peu de personnes acceptent le visa nécessaire pour enseigner et être nommé professeur de religion, car elles ont peur d'être cantonnées dans ce métier.

Difficile de trouver des profs de religion dans une école catholique ?

Une évidence... Priorité dans une école catholique de s'occuper des pauvres et cela n'est pas présent dans le texte. Où est le "faire" ?

Les profs dans les milieux défavorisés, nous n'avons pas le choix.

S'identifier à un cap vers lequel on tend tous et dans les difficultés et au quotidien, on tend vers ce cap.

Arriver à faire de nos Musulmans de « bons » Musulmans et on aura fait notre boulot.

synthèse de l'atelier

A travers les dix propositions, les participants regrettent l'absence de critique de la pensée étroite; un manque d'audace aussi, puisque le caractère utopique du message chrétien n'est pas précisé.

Certains soulignent le manque de moyens conceptuels, de lieux et la pénurie de professeurs de religion. Une vision chrétienne commune est bien présente mais l'approche des terrains, différents en fonction des milieux socioculturels, ne rend pas toujours facile l'expression du message chrétien.

Alors l'action proposée est de traduire le sens chrétien de notre école surtout dans les actions; cela doit se traduire dans notre manière d'évaluer, dans nos actes d'éducation et de formation. Une demande aussi : d'exprimer les orientations de l'enseignement catholique dans un langage simple qui permette le dialogue avec la base.

ATELIER N°8

Présidente : Anne POUILLART
Animateur : Jean-Pierre DALOZE
Secrétaire : Jean-Pierre BERGER

Considérations générales

- Les propositions 2-3-4-5-9-10 ont fait l'objet de remarques explicites de la part des participants tandis que les autres n'ont été mentionnées explicitement dans aucune intervention.
- Des éléments interpellants apparaissent dans les dix propositions. L'encadré initial semble se présenter comme l'idée essentielle, la dynamique de base et les propositions comme des démarches, des stratégies pour concrétiser cette dynamique.
- La dominante des textes est peut-être trop timide : on respecte les convictions, tout le monde est bien avec tout le monde. Ne doit-il pas y avoir plus de place pour la confrontation des convictions et le débat qui débouchent sur des actions pour « transformer » le monde ?

Ce qui est perçu comme un manque dans les propositions

- Une référence à une histoire « collective »
 - ne pas se limiter à l'engagement personnel mais envisager le projet d'école comme engagement de société, comme insertion dans la société
 - possibilité de « donner du sens », de « construire du sens » si on a une équipe qui prend à cœur de s'engager ensemble et qui manifeste la volonté de porter le projet
 - la proposition 3 ne parle que d'une ouverture spatiale et oublie l'ouverture temporelle, c'est-à-dire une référence à l'histoire humaine ... y compris avec tout ce qu'elle porte comme souffrance, injustice, inégalité
- Une référence à la présence du « mal » dans cette histoire humaine (« mal » à comprendre non pas dans une perspective moralisatrice mais dans une perspective relationnelle)
 - n'y a-t-il pas dans le monde assez de situations où l'innocence est crucifiée, comme le fut Jésus ? assez de situations de gâchis humain ?
 - avons-nous assez confiance en la vie pour voir ce « mal » ou avons-nous de l'appréhension qui peut conduire à cacher, à tenter d'ignorer ce « mal » ?
- Une référence à l'Évangile, à Jésus-Christ
 - il est souvent question de la foi, de la foi chrétienne mais ni l'Évangile, ni Jésus-Christ ne sont présents comme référence alors que l'école garde son sens si on met la référence là
 - pourquoi des enseignants qui sont chrétiens ont-ils peur de le dire ? d'être des témoins de la foi en Jésus-Christ ?
 - ce témoignage de croyant ne doit pas faire l'objet de dispositions contractuelles
- Une référence explicite aux connaissances religieuses et à la confrontation des convictions
 - si la foi est de l'ordre de la proposition, les connaissances religieuses sont de l'ordre de compétences scolaires au même titre que les autres
 - élargir le champ des connaissances religieuses parce qu'il y a une pluralité de fait dans l'école ; ainsi donner aux jeunes des outils pour comprendre le monde dans lequel nous vivons
 - oser considérer la pluralité comme une chance plutôt que comme un risque car on construit sa personnalité dans « l'hospitalité des convictions » (RICOEUR)

Ce qui est souhaitable d'accentuer

- La dimension pastorale
 - mettre en évidence l'articulation du « Croire » et du « Faire »
 - oser un projet pastoral pluriel permettant à tout enseignant, quel qu'il soit, de trouver sa place ... et donc de s'engager dans le projet
 - savoir préciser le projet pastoral de l'école aux parents de confessions différentes
 - au-delà de la communauté chrétienne, ouvrir la collaboration de l'école à la communauté humaine locale
- La formation des enseignants
 - pour coopérer à l'éducation globale suggérée dans la proposition 3, il faut accepter de considérer que le métier ait complètement changé : non plus uniquement des transmetteurs de savoirs ni des entraîneurs de compétences mais des accompagnateurs de projets d'éducation totale

- pour s'engager dans cette voie, être formé dans le sens de la proposition 10 ; mais cela demande un travail sur soi, avec les autres et surtout des ressources humaines d'accompagnement des enseignants et des équipes d'enseignants
- dans le contexte d'une école plurielle, de nouvelles compétences semblent à acquérir pour les promouvoir au sein d'un cours, d'une classe, d'une école : apprendre à dialoguer, à négocier, à gérer la diversité ; l'acquisition de ces compétences aidera l'enseignant à être clair au niveau de ses convictions, de ses engagements et de sa démarche de partage en équipe

Ce qui reste en question

- L'école est-elle la « bonne à tout faire » de l'éducation ? Faut-il élargir ou rétrécir la fonction enseignante ? Accompagner l'élève en tant que médiateur de son savoir ou gérer des comportements ? S'il peut être dangereux de limiter la fonction enseignante, car des valeurs passent dans une méthodologie, ne faut-il pas rester conscient que l'école a un accès spécifique à l'éducation, accès qui n'est pas celui de la famille, celui des médias ...
- Suffit-il que les enseignants, les élèves, les parents comprennent les projets de l'école et les acceptent ? Ne faut-il pas qu'ils s'y impliquent à faire quelque chose ?
- Ces dix propositions, les actes du Congrès sont-ils à usage interne, externe, les deux ? Ce que nous pourrions dire à propos du « Sens », sera-ce suffisant pour maintenir l'école catholique, pour la défendre le plus longtemps possible... même s'il y a des catholiques dans la majorité gouvernementale ?

Les propositions 3 et 4 – retenues explicitement chacune trois fois – pourraient être le reflet du travail de l'atelier :

- en précisant ce que recouvre le concept de « dimension religieuse » ... est-ce uniquement la foi chrétienne ou est-ce plus ouvert ?
- « elle met l'élève au centre en l'ouvrant ... » : le « tout » est restrictif car l'ouverture, tant à l'espace qu'à l'histoire, est une nécessité interne de la formation
- préciser que les choix éthiques ont une dimension « collective » et pas seulement « individuelle »
- préciser que l'héritage culturel est à la croisée du judéo-christianisme, de l'islam et de la rationalité laïque.

synthèse

de l'atelier

Nous nous sommes particulièrement attachés à deux aspects.

Le premier, c'est pour l'ensemble des propositions : il nous semble qu'il y a quelques manques, par exemple la référence collective, l'action sociétale de l'école. N'est pas stipulée non plus la référence à la personne de Jésus-Christ, à l'histoire, à l'explicitation du mal dans le monde actuel, encore que tout le monde n'ait pas été d'accord sur le concept et sur les modalités. Enfin l'explicitation des autres religions suppose de bien connaître son identité chrétienne et suppose le respect du cheminement, du rythme de chacun.

Le deuxième point, s'est attaché particulièrement à la notion d'engagement des acteurs de l'école autour du projet de l'école catholique. Cela suppose d'accroître la formation des enseignants, mais surtout l'accompagnement des enseignants, la formation à la gestion de l'expression et du débat. Demander à l'enseignant une ouverture aux différentes dimensions culturelle, sociale, éthique et religieuse est un formidable défi et change radicalement notre fonction.

ATELIER N°9

Présidente : Thérèse MOUSSIAUX
Animateur : Dominique BERTRAND
Secrétaire : Nicole DEFECHE

- La question du "SENS" nous touche dans notre "plus intime".
- Le pluralisme est en opposition avec l'obligation de proposer la foi chrétienne ?

Expression des participants au groupe; pour certains, noms et fonction(s) ont été indiqués, pour d'autres, la fonction.

- Luc AERENS, Professeur à Lumen Vitae, Inspecteur à Bruxelles, relève les points 6 et 7 et les points plus concrets de la vie religieuse à l'école; ces deux propositions demandent une formation pointue de la part des enseignants.

Il souhaite que le Congrès soit un point de départ pour donner "les instruments" aux professeurs de religion ou aux titulaires de classe (enseignement fondamental)

- Un professeur à l'Ecole Normale du Brabant Wallon
Appuie les propositions - les jeunes ont besoin d'une formation; déplore le déficit de professeurs de religion formés.

- Y. CHARLIER, Professeur de religion dans le secondaire général.
Comment ce "noyau" de professeurs convaincus va-t-il être alimenté ?
Il trouve qu'il n'y a pas de difficulté avec les élèves mais bien une difficulté de dialogue avec les professeurs qui ne partagent pas nos convictions.

- C. HENRARD, Responsable d'un groupe de coordination d'animation spirituelle.
De sa part, réticences et résistance : craint un mouvement de récupération de la hiérarchie. Il propose un groupe de réflexion des professeurs.
Il craint également un retour vers un contrôle de l'engagement des professeurs, une fermeture plutôt qu'une ouverture.

- G. VANRUYBEEK, Equipe pastorale de Malines - Bruxelles
Le point 7 est relevé
Quelle proposition faire pour rendre "souffle" aux enseignants porteurs d'un projet ?

- M. BLONDEEL, Directeur d'école fondamentale
Au point 2 : nuance entre "acceptent" et "adhèrent"
Monsieur MOLITOR disait d'éviter la neutralité; cela s'applique-t-il aux professeurs ?

- V. PESTIEAU, Directeur Haute Ecole Roi Baudouin
Les propositions sont importantes, mais peu de "complicité" dans le corps professoral.
Tenir compte des déficits des jeunes, plus importants qu'auparavant.
Individualisation, mais également imposition négative traumatisent le groupe.
Nécessité d'une "pudeur" et de construction dans le groupe.

- Luc AERENS
Les expressions (liturgie, prières...) ne peuvent être considérées comme récupération, sans valeur propre.
Donner des pistes pour que liturgie et prières... ne soient pas des récupérations, relents du passé, mais une culture nouvelle.

- R. DELIEGE
"L'indigestion éducative" est plus le propre des adultes; prévoir des espaces où l'on puisse "exprimer".
Pratiquement plus de culture religieuse chez ses élèves, idem pour le vocabulaire religieux.
Pour les professeurs de religion, nécessité d'une formation différente du contenu, mais également une approche pédagogiques.

- Valeur du témoignage

- P. LEBAILLY, Association des parents - Haute Ecole Roi Beaudouin
Importance des points 3,4,5
La proposition chrétienne doit juxter les autres valeurs.

Le message à susciter chez les professeurs mais aussi chez les parents est à opposer à une école de "consommation"; professeurs et parents doivent être demandeurs; l'éducation ne doit pas être "produit de consommation".

Ce message à susciter peut-être : avoir un projet éducatif, construction de sa propre humanité.

- V. PESTIEAU

Instrumentalisation : va au-delà de notre charge.

La suppression des "espaces de vie" engendre la suppression des liens d'où la nécessité de les recréer.

- Les 10 propositions sont une base, un point de départ.

- Louvain-la-Neuve

Pas de refondation au travers de ces dispositions.

Inscription et acceptation du projet éducatif par les enseignants et les parents : ce projet ne peut-il dire ce qu'on ne fait pas ?

Qu'est-ce qui permettrait aux gens de se situer par adhésion ou non ?

Proposition : aller vers des confrontations, moins de dilution (Pt 4 par ex).

Entrer en résistance.

- M.A. POUILLART, Professeur de néerlandais

Difficulté de comprendre le projet éducatif pour des populations scolaires défavorisées ou immigrées; difficulté pour les parents qui n'ont pas toujours la conscience de ce que ce projet implique.

- Professeur de religion dans le fondamental

Nécessité de pouvoir s'affirmer et être reconnu dans sa religion, dans sa vie, l'enseignant manque d'informations relatives aux autres religions.

- Le christianisme n'est pas seulement à croire mais aussi à "faire", ne pas dissocier les sens de "solidarité"

- Mgr. JOUSTEN, Evêque de Liège

A l'impression que le problème de l'école catholique est plus du domaine des adultes; le pluralisme des adultes est plus évident que celui des élèves.

Comment faire progresser les gens à partir de l'endroit où ils se trouvent ? D'où différents types de pastorales.

- Professeur de pédagogie dans une école normale (fondamental)

Au point 6: orientation pour la valorisation du cours de religion: d'où nécessité de formation.

Le cours de religion assuré par le titulaire n'est plus réaliste, d'où cours de religion assumé par un(e) volontaire, par cycle ou... serait peut-être plus positif.

- Inspection

Le problème des maîtres spéciaux de religion doit être envisagé.

Insister sur l'expression générale de notre foi; éviter les expressions vides de sens. Utiliser un lexique pour les expliciter.

- Comment animer une école quand soi-même on n'est plus "nourri" ?

Importance pour les enseignants d'exprimer leurs doutes, leur besoin de refaire un chemin personnel.

Aujourd'hui, ne serait-on pas mûr pour un pluralisme de fait, vécu sur le terrain ?

Pas de proposition pour l'accompagnement des professeurs dans ce pluralisme vécu.

Le document pourrait faire l'objet d'un travail de reformulation.

Professeur de "résistance" remobilisant pour les acteurs.

- Importance de ce qui se fait à notre insu (transmission).

- Le point 1 propose le pluralisme comme "subi" alors qu'il peut être une chance.

- Professeur de religion dans le fondamental libre

Enthousiaste devant ce qu'elle a pu entendre; se sent soutenue par ce qui rejoint sa conviction, impression d'avoir une nouvelle chance. Pour elle, il y a une énorme demande de la part des parents de retrouver le sens.

- A. CARLIER, Inspecteur diocésain

Il insiste sur la point 7, apprécie le fait qu'on ait étendu le champ de la pastorale scolaire, qui va plus loin que ces deux aspects, et dans toute la pédagogie de l'école.

- Professeur "que" de religion

En accord avec les autres.

Comment faire pour que nos écoles soient lieux de vie, aient un supplément (de vie ?) d'âme ?

Crainte qu'on en fasse trop ?

- C. VANDERHAEGEN, Professeur de religion dans l'enseignement technique et professionnel, et coordination pastorale

La moitié des élèves sont incroyants.

Comment pourrait-on faire autrement qu'avec le pluralisme ?

Il constate l'indifférence des collègues, la nécessité de se ressaisir, d'une réflexion, sinon l'école pourrait n'être que le lieu où l'on donne cours.

Quelle est l'image d'une identité chrétienne ? Qu'est-ce qui fait que affirmer son identité est considéré comme honteux ? Bonne volonté pour beaucoup mais difficultés matérielles (locaux, par exemple).

Qu'est-ce que cela veut dire être professeur de religion ?

Abandon après un certain temps, parfois, l'adhésion étant motivée par des raisons parfois peu convaincantes.

Veut-on ou non donner des heures pour la pastorale ?

Expérience vécue : des élèves de 5^{ème} qui donnaient cours à des élèves de 1^{ère} : 2h. de cours (1h. de préparation - 1h. de cours). Les élèves ont beaucoup apprécié.

- Rebondir sur deux mots "neuf" et "résistance"

Les idées de la pédagogie actuelle sont sans doute justes, mais le cadre du système les "détricote".

Pour plus de sens dans l'école, donner plus de voix au point de vue politique.

- Pas grand chose de "neuf" à une première lecture des propositions, mais presque tout est à réinventer.

Notamment au point 1: accueil, ouverture - difficultés dans la réalité (par exemple, les élèves musulmans en grand nombre)

Point 7 - Constat : les personnes qui doivent mettre cela en œuvre, n'ont pas une notion claire de ces propositions, donc n'imposent rien.

Conclusion : beaucoup de choses à inventer.

- T. MOUSSIAUX, Présidente et professeur de religion.

Les élèves estiment que l'expression de son identité par l'adulte est une imposition, mais les élèves disposent également de cette liberté de s'exprimer, d'exprimer leur identité.

synthèse de l'atelier

Il faut oser... Oser dire ce qu'on est, ce qu'on pense. Nous sommes en terre de mission, c'est une nouvelle chance.

Nos mots clés : accueil, nouveauté, enthousiasme, résistance et lieu de vie.

ATELIER N°10

Président : Albert LEROY
Animateur : J.-L. VANSCHÉPDAEL
Secrétaire : Luc MALVAUX

A. À propos des "orientations dans l'enseignement catholique"

Le groupe a parcouru ces feuilles, en se demandant s'il voyait quelque chose à ajouter ou à retrancher aux différentes propositions.

Encadré : après débat sur les mots « proposition de la foi » (auxquels certains préféraient l'expression « dialogue avec la foi chrétienne »), le groupe conclut que « proposition » est explicité par les points 6,7,8 et la logique du texte est bien perceptible.

Plusieurs membres du groupe estiment que, dans les points 1 à 10, il faut quelque part le mot « évangile ». Il faut également la dimension d'action dans le texte (« croire et faire », comme le dit M. Molitor dans son exposé). On propose donc de modifier **le point 5** : « ... elle éduque ainsi aux valeurs évangéliques, qui sont tout à la fois humaines et chrétiennes, en s'efforçant de les mettre en œuvre et en aidant les jeunes à se construire une hiérarchie de valeurs. »

Une autre possibilité étant de dire : « ...elle éduque aux valeurs évangéliques, en les vivant et les faisant connaître et en aidant les jeunes... »

Au **point 6**, une réflexion s'engage autour du terme « tradition » et le groupe propose la formulation : « L'école catholique valorise le cours de religion. Il ouvre l'intelligence à la foi chrétienne et à sa tradition, en la laissant interroger par les autres convictions et traditions spirituelles, morales et religieuses. L'école met ainsi... »

B.

Au point 7 des mêmes feuilles, on parle de «... proposer la foi chrétienne aux jeunes sans jamais la leur imposer... ». Oui mais « comment ? », s'est demandé le groupe qui a constaté que le texte pré-supposait l'accord du groupe éducatif. Or, sur le terrain, plusieurs collègues ne sont pas d'accord, même avec une proposition. Comment faire donc pour obtenir l'adhésion du groupe éducatif ? Des principes de base sont dégagés.

Il faut susciter un débat ouvert avec les équipes éducatives et le PO sur les obligations du personnel et la notion de pluralisme.

- les PO doivent s'investir dans les écoles. Ne pas limiter la réflexion des profs vers les élèves mais d'abord la vivre entre profs.
- Il faudrait un consensus minimum de toutes les écoles catholiques pour une grande clarté, par exemple lorsqu'un directeur engage un professeur. Il est capital d'afficher son caractère spécifique, quand on reçoit un élève, quand on engage un enseignant, même dans une situation de pénurie. Cela clarifierait la situation des acteurs de terrain.
- On pourrait permettre l'expression de résistances mais exiger la loyauté des membres du groupe éducatif, un respect minimum des propositions pouvant être exigé («décret missions»). La pluralité doit être exprimée au quotidien.
- Le Congrès est une occasion unique pour susciter l'intérêt parmi le corps enseignant, pour arriver à un résultat positif sur le long terme. Ainsi, l'enseignant isolé sera pris dans un mouvement.
- Avoir une proposition à faire est une richesse par rapport à une attitude tout à fait neutre. Ce qui suppose assumer une étiquette qu'on reçoit.
- Dans nos écoles manquent un lieu et un temps de débat sur notre pluralité.

Il faut donc une trame générale (pour l'ensemble des écoles catholiques) et une trame intérieure à nos écoles. Même la façon de coter en math, en histoire..., dépend de cela.

C. Enfin, le sort du professeur de religion est à considérer.

Avec un constat d'emblée : on ne trouve plus facilement de professeur de religion.

C'est un cours différent. Pour valoriser le cours de religion, il faut commencer par valoriser la personne qui le donne. Il a une fonction différente des autres professeurs car il est tous les jours dans une situation de dialogue parce qu'il doit parler du sens.

Très concrètement, il est demandé d'améliorer le comptage des heures de religion, la situation des heures de religion dans l'horaire (souvent fin de journée...) et l'accompagnement des profs de religion.

Propositions concrètes sur le comment faire à l'issue de ce congrès avec les propositions qui en émaneront :

- **La première consiste à essayer de susciter, à partir de ces propositions, le plus large débat, le plus ouvert possible avec les équipes enseignantes et avec les membres du pouvoir organisateur, sur les doutes, les questions qui subsisteraient, mais aussi sur l'obligation du personnel de respecter les obligations du contrat qu'il a signé avec l'établissement; celui-ci veillant toutefois à respecter le pluralisme qu'il a affirmé d'autre part.**
- **Les professeurs de religion dont le cours et la valorisation sont suffisamment affirmés ici, mais dont il faudrait peut-être améliorer dans trois orientations la concrétisation de leur fonction : d'une part le comptage des heures, d'autre part la situation de leurs heures dans l'horaire. Enfin, troisièmement, l'accompagnement des professeurs de religion : cela permettrait peut-être de donner à davantage de jeunes l'envie de s'engager dans la profession.**

« Solidarité »

ATELIER N°1

Président : Paul SIMONS
Animatrice : Annie LAMBERT
Secrétaire : Laurent DIVERS

Cadre de l'échange (par le Président)

- Constat de l'existence de la dualisation dans la société - dans l'école
- 3 scénarios :
 1. la dérive marchande (glissement vers l'enseignement privé...)
 2. « sauvons les meubles » (accueil de tous, mais à plusieurs vitesses)
 3. démarche volontariste de réduction des inégalités.
 - Défi de la mixité sociale
 - Approche correctrice (plus de moyens...)

La démarche de l'atelier (par l'animatrice)

Après avoir pris connaissance des dix propositions d'action, chacun est invité à en sélectionner deux et à les commenter. Ce rapport reprendra ces propositions en les complétant avec les commentaires des participants.

(M. BELLEFLAMME souligne qu'il n'est pas obligatoire de se limiter aux dix propositions : il est possible d'ajouter, d'amender...)

Un regret (du secrétaire...)

La trop grande homogénéité des participants à l'atelier. La majorité d'entre eux sont issus d'écoles en D+. N'eut-il pas été plus riche de confronter ces écoles « D+ » qui demandent la solidarité, aux autres, celles qui pourraient être amenées à la donner ?

1. Les deux premières propositions font l'unanimité.

La reconnaissance de la dualisation comme une injustice, et le fait de soutenir la mixité sociale (avec accroissement de moyens) sont deux principes que tous les participants de l'atelier défendent. Néanmoins, le concept de « mixité sociale » devrait être clairement défini (M. ANTOINE).

2. A propos de l'évaluation externe (proposition 3)

Mme BECKERS souligne que la liberté de l'enseignant est fondamentale, même si une évaluation externe existe.

3. A propos du développement de premiers degrés d'observation autonomes. (Proposition 4)

Plusieurs participants semblent séduits par l'idée d'un « tronc commun » dans l'esprit de ce qu'expliquait Marcel CRAHAY en parlant des modèles scandinaves (école fondamentale jusqu'à 16 ans sans redoublement). Dans cet esprit, Mme GOCHÉL insiste sur la formation continuée des enseignants et remet en question l'existence de deux ministères (fondamental et secondaire).

De même, M. ANDRE soutient l'idée du « tronc commun » sans filière de relégation.

M. FRANTZEN demande qu'on donne des moyens à ce premier degré et qu'on laisse le temps aux réformes de se mettre en place : le volte-face sur le non-redoublement au premier degré est significatif à cet égard.

M. DEGRE rappelle l'inégalité criante des moyens entre le primaire et le secondaire, obstacle à une transition harmonieuse entre les deux.

4. A propos du regroupement de filières différentes. (proposition 5)

Mme BECKERS insiste sur la richesse que représente la coexistence d'enseignement général, technique et professionnel sur un même site. Mais cette richesse n'est pas perçue par tous : l'image de l'école semble en être dévaluée tant à l'extérieur (parents...) que parmi les professeurs.

5. La proposition 6 (filière unique technique et professionnelle) est rejetée à l'unanimité.

6. A propos de la gestion des flux scolaires (propositions 7 et 8)

M. DELVAUX insiste sur la nécessaire organisation par territoire : l'ensemble des élèves sont sous la responsabilité de l'ensemble des écoles d'une zone géographique.

7. A propos des moyens (propositions 9 et 10)

« Les moyens paient ! » explique Mme PAULUS qui a la chance, dans son école d'enseignement spécialisé, d'avoir un AS à temps plein et du capital période important, ainsi que des enseignants qui ont une formation pédagogique pointue.

Où trouver les moyens ?

Si les savoirs de base sont insuffisants dans le secondaire, peut-être faut-il allouer plus de moyens au primaire. De même, il faut peut-être réfléchir à un basculement des moyens régionaux (alphabétisation, FOREM...) vers la Communauté Française pour mener à bien une politique cohérente. (M. VAN DER ELST)

M. SCHOEBRECHTS souligne que, si on alloue de nouveaux moyens, il s'agit de les prendre hors de l'enveloppe D+ : il ne faut pas soustraire des moyens de la « D+ B » (moins prioritaire) pour les attribuer à la « D+ A » (très prioritaire).

Comment répartir les moyens ?

Il faut se méfier de l'effet de seuil (genre « x élèves donne droit à tel moyen ») ce qui fait qu'on peut perdre un poste de surveillant éducateur pour un élève en moins). Il faut se baser sur des critères de besoins réels dans les écoles. (M. SCHOEBRECHTS)

Cette politique a ses limites...

La politique des moyens supplémentaires n'est pas suffisante pour certaines écoles, car il est impossible de trouver des profs disponibles pour y travailler (ex 10% de NTPP non attribué et 30% de rotation des profs dans l'école de Mme VAN DE PUT)

Les écoles en D+ sont des écoles de second choix, tant pour les élèves qui y viennent après avoir connu l'échec ailleurs, que pour les profs qui n'ont pas toujours la formation et la motivation pour s'y investir.

8. A propos de la formation des enseignants

Mme VAN DE PUT suggère une formation spécifique pour les écoles en D+ prioritaire.

9. A propos de la médiation école/famille (proposition 10)

Plusieurs intervenants (M. VAN DER ELST, M. STALON, M. DE GÉLÉAN) insistent sur l'aide qu'il faut apporter aux familles. C'est là en effet que se trouve l'origine de certains problèmes de savoir-être, de certains faits d'incivilité. Le travail avec les familles doit être renforcé. On remarque aussi que certains problèmes sont liés aux différences de cultures d'origine des familles, aspect qui n'est absolument pas évoqué dans les propositions.

synthèse de l'atelier

Les 2 premières propositions qui reconnaissent l'existence de la dualisation comme une injustice et qui promeuvent la mixité sociale et l'accroissement des moyens sont portées par l'ensemble du groupe.

Les propositions de mesure ne tiennent pas suffisamment compte de l'enseignement fondamental et de l'enseignement en alternance.

Parmi les propositions de mesure, la proposition 6 qui propose le décroisement de la qualification technique et professionnelle n'est pas jugée opportune.

Ce sont les propositions 4 et 10 qui sortent majoritairement : la 4^{ème} concernant le développement de degrés autonomes, mais en lien avec l'enseignement fondamental et donc vraiment dans la logique de l'enseignement du fondement, et la 10^{ème} qui traite des politiques en faveur des discriminations positives et de l'enseignement spécial, principalement en ce qui concerne l'encadrement éducatif et de la médiation école - famille, sans négliger les aspects de formation initiale et continuée des enseignants.

ATELIER N°2

Président : Daniel FASTENAKEL
Animateur : Christian CAILLAU
Secrétaire : Bénédicte BEAUDUIN

Le Président se présente et rappelle qu'il s'agit de commenter un mécanisme de dualisation et non une dualité. Ce phénomène doit être combattu car il s'agit d'un système inéquitable et inefficace, qui fait courir le risque de voir les écoles les plus en difficultés fermer leurs portes.

Selon le Président, on peut distinguer trois types de mesures pour lutter contre ce phénomène :

1. champ de régulation : comment éviter le phénomène ?
2. champ organisationnel, dépendant des autorités publiques (répartition différenciée des subventions, retarder la spécialisation scolaire, etc.) ;
3. champ réparateur : mesures de correction (D+, solidarité).

L'ensemble des participants constate l'effectivité du phénomène de dualisation. La recherche de solution s'avère plus ardue.

L'assistance fait les propositions suivantes :

- réduire les différences structurelles au sein du réseau ;
- favoriser l'interactivité et les échanges dans le réseau, quel que soit le niveau d'enseignement (fondamental, secondaire, promotion sociale, etc.) ;
- renforcer la politique « discrimination positive ».

Un participant fait remarquer que l'enseignant spécial ne doit pas être oublié dans ce questionnement, et plus largement au sein de ce Congrès.

Les représentants des organisations syndicales soutiennent des mesures imposées par le Pouvoir public, alors que les représentants des Pouvoirs Organisateurs et des directions encouragent plutôt des mesures provenant du réseau sur base volontaire.

Un débat s'engage alors sur la politique d'inscription. Une régularisation doit être trouvée au sein du réseau, notamment par un code de déontologie mais aussi par des prescrits légaux. L'inscription telle quelle au 1^{er} janvier 2003 après application des accords de la Saint-Boniface pourrait avoir des effets pervers. Il y a nécessité d'informer et de réguler au sein du réseau. La proposition est alors faite de gérer le flux d'inscriptions, comme on gère les exclusions, via une Commission zonale.

La politique d'inscription est à lier également à d'autres gestions, comme la valorisation de la politique de l'emploi.

Certains soulignent la solitude des enseignants qui portent les élèves en difficultés.

On revient alors à la proposition venant du front syndical et soutenant la création de grands Pouvoirs Organisateurs pour mieux lutter contre la dualisation et faire des économies d'échelles. Des présidents de Pouvoirs Organisateurs s'opposent avec force à cette idée. On évoque la situation de Bruxelles où on a découpé les zones en morceaux de tarte afin de mélanger ainsi les écoles. On peut penser à fusionner les Pouvoirs Organisateurs mais cela doit se faire sur base volontaire.

On en vient à la politique D+ dont les effets sont, selon certains, faibles. Elle devrait, selon l'expression syndicale, s'adresser uniquement aux enseignants et être limitée dans le temps. D'autres affirment, par contre, que les évaluations sur les moyens D+ démontrent à suffisance que la D+ porte ses effets.

La D+ doit surtout permettre d'offrir de nouvelles chances aux jeunes, dans une demande d'émancipation sociale.

On insiste sur le souci à avoir de l'enseignement fondamental qui se trouve dans des conditions de subventionnement difficiles et dans lequel la direction ne profite pas de soutien administratif, sauf quand la solidarité lui permet de profiter de l'aide d'une école secondaire située à proximité ou d'un secrétaire d'entité.

Enfin, on souligne l'importance d'éléments incitant à la solidarité, pour valoriser les efforts des Pouvoirs Organisateurs qui en font. Il est, en effet, nécessaire de redistribuer de manière équitable les moyens afin que les plus faibles soient soutenus.

En conclusion, les participants de cet atelier perçoivent l'inscription comme un moyen de lutter contre les inégalités. On se divise cependant sur le choix de la régulation de ces règles (internes ou externes).

L'autre moyen mis en avant est la restructuration des Pouvoirs Organisateurs. Nous rejoignons là le point 7 de la réflexion sur la légitimité.

synthèse de l'atelier

L'atelier marque son accord sur les grands objectifs mais insiste sur la nécessité de dépasser les grands principes pour arriver à des mesures concrètes. Il marque aussi son accord sur les propositions en soulignant d'abord les mesures de régulation, en particulier sur les inscriptions, en soulignant le fait qu'il faille commencer dès le fondamental et en soulignant également le nécessaire lien à faire avec les travaux du groupe légitimité sur les regroupements de PO.

Enfin, dans l'atelier, il y a eu un débat sur le fait de savoir si le réseau pouvait arbitrer en interne ces questions, ou bien s'il fallait une intervention du législateur.

ATELIER N°3

Président : Jean-Guy NOEL
Animatrice : Anne COLLET
Secrétaire : Emmanuelle HAVRENNE

Concernant la mixité sociale (proposition 2)

1. La proposition 2 devrait être réécrite de la manière suivante : « L'enseignement catholique soutiendra la mixité sociale ».

2. La difficulté de pratiquer concrètement une réelle mixité sociale a été soulignée : certaines écoles accueillent des publics différents dans leurs différentes implantations, la solidarité financière demandée aux parents n'est pas toujours acceptée...

3. Tous les acteurs doivent être engagés dans un changement de mentalité pour atteindre l'objectif de mixité sociale : l'opinion publique, les parents, les enseignants.

Pourquoi pas l'organisation d'une campagne de communication sur le sujet expliquant l'importance de cette proposition sur les plans scientifique, moral et de l'éthique chrétienne.

Le travail sur les mentalités peut aussi passer par l'émergence de corps intermédiaires comme des associations d'enseignants ou de parents qui joueraient un rôle positif dans le débat parents – enseignants. On constate en effet que dans de nombreux cas, les associations de parents jouent un rôle positif.

4. Il serait souhaitable que chaque école ait une réflexion sur sa propre mixité sociale et sur la manière dont cette valeur est vécue en son sein.

La crispation que l'on peut constater autour de ce sujet vient de ce que l'ouverture à la mixité sociale est vécue comme une menace.

Pour gérer l'hétérogénéité des publics, il faut développer des projets qui unissent.

Concernant la dualisation des établissements scolaires (propositions 5, 7 et 8)

1. Les parents reconnaissent le problème de dualité des écoles.

Parmi eux, une minorité veut promouvoir la mixité sociale tandis qu'un grand nombre s'interroge sur le dosage adéquat pour ne pas basculer vers une perte des valeurs et une diminution de la discipline.

Certains sont favorables à une offre structurée par bassin de formation avec une école de l'excellence pour tous. Cela rejoint le concept d'égalité des chances développé par M. CRAHAY dans sa conférence.

Les propositions 5, 7 et 8 correspondent à la sensibilité des parents qui souhaitent un renforcement de l'orientation scolaire et estiment qu'à cet égard les centres PMS ne jouent pas leur rôle.

En outre, le DOA ne devrait pas être uniquement un degré d'observation mais aussi de développement et d'orientation de l'élève.

2. La proposition 5 est à encourager. Il existe des CES dont le public est très diversifié parce qu'ils sont localisés dans de petites villes dans lesquelles ils constituent l'offre unique d'enseignement. Cependant, on constate parfois une dualisation sur un même site.

3. Les écoles bien nanties veulent ouvrir des options techniques et professionnelles sous le couvert de la mixité sociale. En réalité, cela leur permet d'accueillir leurs élèves les plus faibles afin que ceux-ci ne soient pas ainsi scolarisés dans des écoles plus pauvres.

Cependant, si le public choisit des écoles de « classe moyenne » considérant qu'il va y trouver une promotion sociale, en quoi est-ce condamnable pour autant que ces écoles soient ouvertes à ces publics ? Les écoles plus pauvres voient alors leur population diminuer et pourraient disparaître.

Concernant le fonds de solidarité (proposition 9)

L'expérience a montré qu'à partir du pourcentage NTPP géré en commun, un climat de collaboration s'installe entre établissements qui atténue la concurrence. Un fonds de solidarité financier permettra de prolonger ce qui existe déjà et générera à long terme un changement des mentalités.

Concernant la politique D+ (proposition 10)

1. La proposition 10 étaye la proposition 1.

Les écoles en D+ devraient disposer, pendant un certain laps de temps, de moyens significatifs. Un plan clair permettant de sortir de la D+ devrait être élaboré par les établissements bénéficiaires, avec des objectifs chiffrés et planifiés, à l'instar de ce qui se fait par exemple pour les Fonds européens.

Si on ne va pas dans cette direction, mieux vaut abandonner les D+.

Cette réflexion concerne aussi la proposition 7.

Il faudrait prévoir un accompagnement des écoles au moment de la sortie de la D+. Si la perte de moyens est brutale, cela provoque des dysfonctionnements et risque de démobiliser l'équipe éducative.

En conclusion

1. Il n'y a globalement pas d'opposition aux dix propositions présentées et discutées lors de cet atelier, sauf en ce qui concerne la proposition 6 qui n'a pas rencontré l'adhésion des participants.
2. L'ensemble des propositions devrait être restructuré de manière à le rendre plus parlant.
3. Il manque dans les propositions l'idée de s'engager dans un processus de changement avec tous les acteurs.
4. Il faut pouvoir expérimenter des actions concrètes et disposer d'un système d'évaluation interne et externe performant.

synthèse de l'atelier

Globalement on est d'accord sur les 10 propositions à l'exception de la proposition n° 6, qui a été récusée par l'ensemble, qui portait sur une filière unique technique et professionnelle, et à condition de revoir l'agencement global des propositions, de séparer les principes et les propositions plus fonctionnelles.

Quant aux remarques : il faudrait amener les établissements à réfléchir sur sa propre mixité. Il faudrait développer des projets, parce que les projets, c'est qui unit face à l'hétérogénéité. Et enfin, d'un autre côté, on a insisté aussi pour que les moyens de discrimination positive soient des aides, non pas permanentes, mais des aides qui permettent de développer des projets et une politique pédagogique neuve, et aussi laisser place à l'expérimentation et à l'évaluation (cf. M.CRAHAY).

ATELIER N°4

Président : Marc DECASTIAU
Animatrice : Nicole LEWAHERT
Secrétaire : Georges HUGET

Comment briser la concurrence par une meilleure cohérence de l'offre ?

La plupart des participants sont favorables à une publicité groupée pour les écoles d'un bassin de formation donné. Certains la pratiquent déjà, mais relèvent que cela n'empêche pas des partenaires de poursuivre une publicité individuelle. Un Code de déontologie devrait lier les écoles sur ce point.

Il est du reste suggéré de mesurer l'impact réel de la publicité en matière de choix des familles. Celles-ci semblent préférer le bouche-à-oreille pour les guider.

Une plus grande cohérence devrait voir le jour entre le fondamental et le premier degré (612).

Le premier degré devrait être réellement autonome, et ne pas dépendre d'une école secondaire, mais les desservir toutes. Ce point du débat interroge la formation initiale des enseignants, qui reste cloisonnée.

Les participants demandent aussi une politique claire en matière de programmation. On pourrait permettre à chaque école d'ouvrir les filières manquantes. Cette proposition ne fait pas l'unanimité, d'aucuns considérant que l'on ne fait bien que ce que l'on connaît bien, et que certaines écoles ont une culture et une tradition qui les spécialisent.

Une réforme du système nécessitera des moyens en rapport avec les ambitions politiques. Comment faire de l'enseignement une priorité ?

Comment pratiquer la solidarité ?

En ce qui concerne l'exercice de la solidarité, les participants suggèrent qu'elle soit imposée, ce qui nécessite un engagement politique clair. On assiste en effet souvent à des fusions ou des regroupements de pauvres ensemble, mais rarement à des flux spontanés significatifs provenant des écoles riches au bénéfice des écoles moins nanties. On souligne à cette occasion les multiples dualisations dont notre système scolaire est victime : petites écoles fondamentales discréditées et contraintes au regroupement, tension entre les hautes Ecoles et l'Université, regard de l'instituteur sur la maternelle, du régent sur l'instituteur, du licencié sur le régent, misère récurrente du fondamental, tension entre le général, le technique et le professionnel... C'est le système qui est dual, à tous les étages !

L'exercice de la solidarité requiert une vue globale des besoins au sein d'un bassin de formation, et une vision d'ensemble des Pouvoirs organisateurs aujourd'hui considérés comme trop individualistes.

Comment promouvoir une mixité sociale ?

Dans le choix d'une école, les parents sont influencés par des images fausses. Une campagne médiatique devrait aider à faire comprendre l'intérêt d'une mixité sociale, des réformes pédagogiques, des méthodes d'apprentissage, à montrer la place de l'enseignement spécialisé, à situer à leur juste place l'enseignement général, le technique et le professionnel... et à aboutir à un changement de mentalité. Une telle entreprise s'apparente à de l'éducation permanente, et nécessitera de réapproviser les Médias qui, pour le moment, égratignent l'école plus qu'ils ne la soutiennent.

Ce travail sur les représentations devrait se compléter par des actions permettant aux personnels des écoles de mieux connaître les écoles environnantes et les options qu'elles proposent.

Les programmes de l'Enseignement primaire devraient solliciter davantage l'expression de toutes les formes d'intelligence : intelligence du cœur (activités artistiques), intelligence des mains (activités concrètes et pratiques)... Des actions en ce sens permettraient d'orienter chacun en fonction de ses capacités et éviter les filières de relégation héritées d'habitudes anciennes.

Pour réduire les inégalités et enrayer la dualisation nous avons évoqué 4 pistes :

- ***un engagement politique aboutissant à une solidarité imposée;***
- ***une information et une sensibilisation de la société civile qui s'apparenterait à de l'éducation permanente, ce qui nécessiterait peut-être de réapprovers les médias;***
- ***une régulation des publicités individuelles au profit d'une publicité collective assortie d'un code de déontologie, après avoir vérifié la pertinence et la nécessité d'un marketing autour de l'école;***
- ***un souci d'une meilleure connaissance en vue d'une meilleure cohérence des écoles entre elles et des PO entre eux, à l'intérieur d'un bassin de formation.***

Le groupe a souscrit à la proposition de M. CRAHAY de poursuivre la formation de base à travers le 1^{er} degré secondaire sous la forme d'un DOA réellement autonome.

Tous les établissements devraient disposer de la possibilité d'offrir toutes les formes et filières et l'éducation au choix en fonction du projet personnel de l'élève.

Les moyens indispensables à ces options généreuses devraient être consentis par des décisions politiques lucides.

ATELIER N°5

Président : J.-J. MONTIGNIES
Animatrice : Renée THILMANY
Secrétaire : Luc BOSSON

Voici la synthèse des interventions. Chaque puce correspond à l'intervention d'un membre du groupe.

- On va vite en besogne en disant que les inégalités en primaire sont modifiables. La famille a déjà joué un rôle très important.
- On ne peut qu'être d'accord avec les propositions qui visent à diminuer la dualisation mais attention aux obstacles : ne pas tout mettre en œuvre en même temps (il faut un phasage); utiliser des regroupements qui existent déjà pour travailler (ex : CES); ne pas reproduire la même chose partout; la société n'est pas nécessairement porteuse de ce thème (des gens ne veulent pas que leurs enfants soient en contact avec d'autres), il y a donc un travail à faire en dehors de l'école. Il faut des éléments contraignants.
- Il faut être prudent avec la liberté d'enseignement et la liberté des parents. La carte scolaire n'est pas une solution parce qu'elle risque d'engendrer des écoles privées.
- Il existe une grande richesse pédagogique des écoles en D+ : capacités de s'adapter à des publics hétérogènes. Il faut favoriser les contacts entre les écoles D+ et les autres.
- Pourquoi a-t-on oublié de parler des écoles spéciales ? On parle de solidarité mais on oublie dans le débat ces écoles ! Les mentalités ne sont pas prêtes pour faire un pas vers les plus démunis. Dans les écoles spéciales, les professeurs travaillent plus en équipe, sont plus unis. Il est possible de développer des contacts entre écoles secondaires et spéciales via le cours d'éducation physique.
- Les principes sont toujours très généreux. Il faut attaquer le problème à partir des entités, des CES élargis, des zones. Il faut faire attention à la répartition des écoles D+ dans les CES élargis (ne pas les regrouper).
- Il faut favoriser le travail des petits pas pour amener les écoles à travailler ensemble.
- Soutien de la proposition 4.
- Les fédérations de l'enseignement catholique (primaire et secondaire) doivent également travailler ensemble ! Des réformes (programme intégré) n'aboutissent pas entièrement parce qu'il y a des problèmes de personnes à l'intérieur des fédérations. Là aussi, il faut développer plus de collaborations, de coordinations et de solidarités.
- Problèmes des formations à l'école primaire. Comment permettre à des professeurs de se former tout en laissant les élèves seuls ? Les objectifs sont bons mais les moyens pour les mettre en place sont inadéquats. Il faut interpeller le politique pour obtenir des modifications.
- Il faut favoriser les contacts entre les établissements.
- Il faut veiller à la bonne utilisation des moyens mis à la disposition des écoles D+. Il faut évaluer les projets remis par ces écoles.
- Pour faire aboutir les propositions, il faudra des moyens coercitifs.
- Partisan de l'école unique jusqu'à 16 ans. Des possibilités existent à l'intérieur du réseau pour y arriver.
- L'UFAPEC ne veut pas rentrer dans la dérive marchande. Mais en même temps, la question se pose : concrètement, c'est quoi la mixité sociale ? Il existe des carences dans le développement des villes (Bruxelles), cela dépasse les moyens de l'école d'y remédier. L'école est un moyen MAIS pas le seul vecteur.
- Des regroupements sont possibles dans des espaces et des institutions qui existent déjà (entité, CES, zones).

- Il faut privilégier des solutions locales, adaptées aux conditions existantes. Il ne faut pas un modèle imposé du haut mais bien favoriser les collaborations locales qui tiennent compte de l'histoire, de la spécificité des écoles et des publics.

SYNTHÈSE DE L'ATELIER

L'atelier met en avant la difficulté, dans les propositions, de dégager les principes avec lesquels tout le monde est d'accord et les moyens pour y parvenir sur lesquels il existe des dissensions.

Néanmoins, le groupe se rallie à la proposition suivante :

A partir de ce qui existe, les écoles fondamentales, spéciales et secondaires devraient développer une collaboration et tendre vers des synergies contractuelles dans un encadrement défini comme par exemple les entités, les CES ou les zones, ce qui freinerait le processus de dualisation.

synthèse de l'atelier

A partir de ce qui existe, les écoles fondamentales, spéciales et secondaires devraient développer une collaboration et tendre vers des synergies contractuelles dans un encadrement défini comme, par exemple, les entités, les CES, les zones, ce qui freinerait les processus de dualisation.

ATELIER N°6

Président : Gilbert BRANCART
Animatrice : Béatrice BROU
Secrétaire : Claude LACHAPPELLE

OK pour le DOA : un travail plus en amont n'est-il pas nécessaire ? C'est-à-dire, plus tôt en primaire. Mais selon un intervenant le PMS y travaille déjà.

L'enseignement spécial souffre de ce manque d'information.

Un travail sur le projet personnel du jeune est à faire.

Image du spécial et du technique. Pour beaucoup de parents, l'image est négative. En fait, on renvoie un miroir négatif d'eux-mêmes.

DOA : il faudrait donner le CEB à 14 ans; à 12 ans, c'est trop tôt.

Les écoles fondamentales « isolées » devraient être associées à des écoles secondaires.

Problème d'appartenance : primaire +DOA.

!! Flux d'info des 2 côtés.

Pourquoi les parents n'inscrivent-ils pas les enfants dans les écoles qui deviennent alors ghettos ? La politique d'immigration est une des causes.

L'école a été chrétienne en acceptant les étrangers, en tout cas.

Logique de mobilité sociale.

L'enfant d'ouvrier va vouloir mettre ses enfants dans les écoles plus favorisées.

Comment l'ens. Général peut-il donner des AOB vers le technique et le professionnel, alors qu'il n'y connait rien.

Faux, répond un directeur d'une école où coexistent les trois formes d'enseignement et où les enseignants travaillent dans les 3 formes. Ils décident donc en connaissance de cause.

Le DOA est à réorganiser. Il ne faut pas (re)venir aux DOA d'avant. L'espace doit être revu.

Quels élèves pour quelle société ?

Pourquoi se positionner riches >< pauvres ? Pensons : que peuvent apporter les pauvres aux riches ?

Deux obstacles :

- la mission de chaque niveau d'enseignement (elle n'est pas de préparer à l'étape qui suit, dit un participant);
- la liberté laissée aux parents de choisir.

Comment changer les mentalités ? Limitons les propositions !!

Les parents veulent le général; ils n'écoutent pas les conseils des instituteurs.

Regroupons les différentes écoles au sein d'un bassin de formation et redistribuons l'offre.

Il faut changer les institutions et agir au niveau des P.O. Il faudrait qu'ils lâchent une partie de leur pouvoir et qu'ils délèguent leurs prérogatives.

DOA : faire en sorte que les profs ne soient pas juges et parties.

Développer les activités 6^e primaire – 1^{er} degré.

Ne pas oublier au 1^{er} degré les activités où les enfants peuvent « toucher ».

La liberté : c'est non pas faire ce qu'on veut mais il faut que cette liberté concorde avec les principes évangéliques.

Solidarité : construire ensemble une efficacité - une justice globale en développant des partenariats ou redistribuant des moyens. La « coercition » est nécessaire.

Un parent évoque l'aspect européen de l'éducation – enseignement. Cela donne une vision plus large et plus globale.

Résumé

- inciter les liaisons primaire – secondaire, afin que les enfants puissent faire un choix à 14 ans (en incluant le travail manuel);
- rappeler les valeurs chrétiennes aux dirigeants (≠ de logique de marché);
- renforcer les moyens;
- action solidaire dirigée;
- avoir un autre regard pour construire ensemble.

synthèse de l'atelier

Deux propositions d'action contre la dualisation :

- ***obliger les écoles à organiser toutes les formes d'enseignement;***
- ***pousser les directions et les enseignants du fondamental et du secondaire à se rencontrer pour permettre au jeune de construire son projet de formation.***
- ***Une proposition de solidarité : il ne faut pas que les riches prêtent aux pauvres, mais il faut mettre en place un pilotage respectueux des valeurs chrétiennes qui évitera les concurrences stériles.***

ATELIER N°7

Président : Farid GAMMAR
Animateur : Francis LAROCHE
Secrétaire : Marie-Paule HENNAUX

Certaines écoles se considèrent comme victimes de la dualisation, et d'autres sont favorisées et entretiennent cette dualisation, qui est un fait, un vécu, une culture.

Ex : - Certaines écoles « élitistes » disent clairement aux parents :

« Si l'élève ne suit pas, qu'il quitte l'école ».

- Dans une école fondamentale du Brabant wallon, les frais spécifiques sont de plus en plus élevés ⇒ fuite des élèves vers d'autres réseaux.

Eléments privilégiés par les participants :

▪ **Souci de valoriser l'établissement scolaire avec ses ressources (gestion, aides extérieures, partenariat...) :**

- Difficulté de l'enseignement fondamental autonome qui doit survivre avec des moyens limités et beaucoup d'implication des personnes.
 - nécessité d'une aide aux directions et PO face aux difficultés financières
 - nécessité d'une solidarité entre écoles fondamentales et secondaires
- Création de bassins de formation avec le regroupement des différentes options et des publics différents (et pourquoi pas des niveaux différents)
 - Dimension humaine de l'école ?
 - Difficilement réalisable dans les régions rurales

Ne faut-il pas concilier solidarité et concurrence ? Comment ?

- Bassins de formation
 - responsabilité des établissements dans le rôle de la formation
 - sortir l'école et les enseignants de l'isolement
- Solidarité entre établissements scolaires d'une même région
- Véritable partenariat entre l'école, l'entreprise et le monde non-marchand

- Pour les écoles en D+ :
 - Principe d'un fond de solidarité de 10%... : à discuter !
 - Les contrôles excessifs par le conseil d'entreprise et les syndicats tuent la dynamique dans la gestion de projets par une lourdeur administrative.

- Comment l'école prend-elle en compte les besoins de la société économique ?
 - La formation donnée par l'école rencontre-t-elle la demande des entreprises ?
 - Une faible tranche de la population est active, que faire pour augmenter la productivité afin d'avoir plus de moyens ? rôle de l'enseignement ?
 - Formons-nous des élèves qui vont s'intégrer socialement et économiquement ou des jeunes qui sont déjà marginalisés par le système ?

▪ **Souci de valoriser l'établissement scolaire et son enseignement de qualification**

- L'ouverture de Techniques de qualification, dans une école professionnelle au départ, avec un public défavorisé, modifie le visage de cette école
 - Rôle de socialisation et passerelle vers des études de graduat.

- N'y a-t-il pas un danger pour l'enseignement qualifiant d'être régionalisé, en raison du développement d'autres formations comme celle organisées par le Forem, les Classes moyennes... attractives pour les jeunes) ?

▪ **Souci de valoriser l'établissement scolaire par la prise de conscience de la nécessité d'aider les enseignants :**

La solidarité par rapport à la solitude de l'enseignant dans son travail (surtout dans le fondamental) :

N'est-il pas nécessaire de favoriser les échanges entre collègues ?
les échanges avec la PMS ? avec le SAJ ?
les échanges avec la direction ?

Pour l'Enseignement Catholique en France, la notion de formation et d'emploi est prise en compte par des personnes relais du monde de l'entreprise et du non-marchand, qui identifient les besoins par "territoire".
On fait de la formation par rapport à un environnement.

L'enjeu du Congrès est le positionnement global du système de l'enseignement catholique dans le rapport à la dualisation :

- Le choix sera-t-il de s'occuper uniquement des élèves favorisés en créant des écoles privées réservées aux riches et aux élites, en laissant à l'Etat l'organisation de l'enseignement populaire, réservé aux pauvres ?
- Si ce n'est pas ce choix, que faire de la dualisation interne ?
Qui aura autorité pour défendre les petites écoles ? Comment faire ?

synthèse de l'atelier

- ***Il faut d'abord valoriser l'établissement scolaire en l'inscrivant dans un ensemble plus vaste comme, par exemple, l'entité. C'est d'abord utile pour lui permettre de lever des contraintes financières, pour l'enseignement fondamental, en particulier, contraintes parfois insupportables;***
- ***Il faut aussi le mettre en relation avec un environnement économique, social, marchand et non-marchand; valoriser ainsi le qualifiant;***
- ***Il faut également mettre en place des structures pour aider l'établissement à mieux gérer de façon interne son fonctionnement. Et cela peut permettre des partenariats avec notamment les parents, et enfin, ça peut lever des étiquettes qui sont parfois très dévalorisantes.***

ATELIER N°8

Président : José SOBLET
Animatrice : Anne SIMON
Secrétaire : Patricia POLET

INTRODUCTION DU PRÉSIDENT

La problématique prend ses racines dans trois constats :

- un enseignement davantage dualisé est moins efficace en ce sens que le plus en excellence donné aux uns ne compense pas l'échec et la marginalisation des nombreux autres
- la garantie d'émancipation sociale que les textes officiels proclament s'en voit sérieusement mise à mal
- enfin, le risque n'est pas nul de voir les écoles à public difficile fermer, le réseau se contentant de se replier sur l'encadrement des bons élèves.

Des pistes de sortie existent :

- le travail sur l'uniformisation de l'offre, sur sa cohérence au niveau local réduisant de facto les inévitables surenchères liées à la concurrence entre les établissements
- la lutte contre les concentrations visant à faire de nos écoles de véritables espaces de métissage social et culturel
- la solidarité, enfin, y compris financière entre les établissements.

Quelques observations enfin...

- l'école est le reflet de la société dans laquelle elle est, en d'autres termes, les écoles sont plus égales dans les sociétés plus égales
- la phénomène d'individualisation est en extension, il en est devenu une composante culturelle à part entière
- les structures sont ce qu'elles sont : celle du marché sans régulation (modèle ultra-libéral) et celle de la standardisation forte si chère aux jacobins et aux staliniens, à moins que ce ne soient les mêmes.

RÉACTIONS PAR RAPPORT À L'EXPOSÉ DE M. CRAHAY

1) Mise en garde contre l'effet négatif des slogans ou de phrases toutes faites.

Ainsi, il faut nuancer l'idée selon laquelle notre enseignement est *inefficace*, *injuste* et *pas solidaire*.

2) Les systèmes étrangers ne sont pas transposables tels quels (contextes différents); le système belge peut être "revisité" à la lumière des systèmes étrangers.

On devrait **favoriser plutôt une transformation venant de l'intérieur en tenant compte de l'histoire du système scolaire.**

COMMENT ÉVITER LA DUALISATION ?

Toutes les propositions faites semblent bonnes mais "intentionnelles"

Premier constat : **Dualisation et hiérarchisation des écoles, des filières sont fort liées** (prop.1)

IL FAUDRAIT ...

Eviter la concurrence entre les écoles

- Il y a des choses qui se font mais cela n'empêche pas les **clivages sociologiques** entre les écoles
- Il peut y avoir **dualisation entre filières** au sein d'un même établissement
- Eviter les grands "coups" tels que le regroupement des PO - Rapprocher les PO sur certaines actions telles que la publicité
- Présenter les filières techniques et professionnelles dans les écoles d'enseignement général
- Promouvoir l'ouverture de sections techniques et professionnelles dans les écoles d'enseignement général ou sur des sites communs
- Eviter que les écoles "inscrivent pour 6 ans" : *On choisit son école - parfois dès le primaire ...*

Favoriser l'articulation entre les différents niveaux d'enseignement

DU PRIMAIRE ET DU SECONDAIRE

- Eviter l'isolement de certaines écoles fondamentales
- **Intégrer davantage le fondamental aux DOA**
- Favoriser les **regroupements géographiques** (difficulté liée à la distance entre les écoles)
- Sur le plan pédagogique, susciter une plus grande **collaboration entre le primaire et le secondaire** pour éviter une relative méconnaissance des apprentissages en amont et en aval et donc une rupture.

- Favoriser le **soutien financier** mais une "certaine" pression du secondaire risque d'apparaître : envoi d'élèves en échange du soutien financier

DU SPÉCIAL ET DE L'ORDINAIRE

Favoriser la reconnaissance et l'intégration de l'ens. spécialisé dans l'enseignement ordinaire.

DU PLEIN EXERCICE ET DE LA PROMOTION SOCIALE

Il faudrait aussi accorder une place à l'enseignement de promotion sociale notamment dans la reconnaissance des démarches mises en œuvre et des **titres délivrés** (à ajouter au point 3 par ex.)

Agir au niveau des moyens pédagogiques mis en place

Dans les propositions, on trouve beaucoup d'éléments relatifs aux **structures**, on discute beaucoup de **moyens "palliatifs"**. Il faudrait se recentrer sur **l'apprentissage, agir au bon moment** : il faut soigner à la base et en lien avec d'où l'élève vient, cela éviterait le travail de "sous-traitance" après.

On ne donne pas les mêmes chances à tous les élèves au 1^{er} degré

- Certains élèves en difficulté ne peuvent trouver dans leur établissement les moyens d'une remédiation.
- Peut-on accepter que certaines écoles n'organisent pas de 1^{ère} S ? - Est-ce pour des motifs pédagogiques ou des motifs de sélection ? - Il y a renforcement des effets de dualisation
- Il faudrait garder les élèves au sein d'une même école pendant le 1^{er} degré en mettant en place tous les moyens nécessaires
- Mais éviter de "coincer" les élèves en difficulté dans des écoles d'enseignement général

Impliquer davantage les premiers acteurs dans les réformes

- Trop souvent les réformes mises en place ont pris les enseignants de front. Cela ne mobilise pas leur audace, ni leur "générosité". Or, c'est dans la classe que le problème se joue, que la dualisation prend ses racines. Les profs ne peuvent pas être de bons acteurs du changement s'ils ne sont pas "impliqués" dans la réflexion en amont, s'ils n'en comprennent pas les "tenants" et "aboutissants".
- D'autre part, on se méfie, on se soucie peu de ce qui se passe chez les autres : il faut favoriser les échanges, les rencontres, susciter un travail de fond sur les mentalités chez les enseignants, les élèves et les parents.

Autres propositions à portée financière

- Réticences face à la proposition de M.MARTOU de ne plus lier annuellement la population scolaire au financement mais plutôt tous les 5 ans, cela en vue d'arrêter la surenchère à toujours vouloir progresser en nombre : Cela dépend des régions - Il faut considérer la limite d'accueil des écoles - On risque d'avoir alors 5 ans pour choisir les meilleurs.
- Concernant le prélèvement de 10% sur les subsides en vue de constituer un volant financier destiné à exercer cette justice "corrective" : on relève le risque de voir des projets mis en place pour les récupérer. Soit on fait confiance, soit il faut que soit clairement établi ce que l'on fait de cet argent sur base de besoins objectifs.

synthèse de l'atelier

L'atelier a isolé trois axes d'action pour lutter contre la dualisation :

- ***travailler par l'information, l'échange, les rencontres, à réduire l'impact hiérarchisant et donc dualisant des représentations qu'ont les différents partenaires, des niveaux, des formes, des filières, des options;***
- ***impliquer les enseignants dans l'ensemble du processus de changement notamment en matière de lutte contre la dualisation: ils en comprendront ainsi mieux les enjeux et la pertinence des moyens mis en œuvre;***
- ***le meilleur endroit pour lutter à terme contre la dualisation, c'est la classe. Plutôt que de réfléchir sur des structures et des moyens "palliatifs", c'est au niveau de la qualité pédagogique qu'il faut massivement investir.***

ATELIER N°9

Président : Guy HERREGODS
Animateur : Claude PRIGNON
Secrétaire : Francis LITRE

Les ateliers diocésains ont permis de dégager un texte à débattre sur lequel les participants sont invités à se prononcer (cf. feuilles jaunes : 10 propositions).

1. Questions de principe (propositions 1-2)

Le principe – courageux et approuvé - de la mixité sociale à l'Ecole se heurte au mur des réalités :

- 1) Quelle réelle maîtrise l'Ecole a-t-elle par rapport à la demande sociale des parents qui vont vers les établissements "favorisés" ? C'est toute la problématique des inscriptions et des réorientations.
- 2) Il y a une forte influence de l'évolution des quartiers sur la composition sociale d'une école.
Or, l'Ecole n'a pas prise sur cette réalité sociologique.
- 3) Tous les PO ne partagent pas cette pétition de principe (exemple : la politique concurrentielle des Hautes Ecoles).

2. Questions de réorganisation (propositions 3-6)

Certaines écoles (en particulier en D+) ont trouvé des solutions qui pourraient être étendues ailleurs. Pourquoi ne pas imaginer d'aller voir sur place comment cela se passe ?

Quelques pistes concrètes sont évoquées par les participants (propositions qui font débat) :

- 1) travailler sur les représentations des uns et des autres vis-à-vis de certaines écoles ou de certaines filières d'étude (élèves, parents, profs, étudiants...).
- 2) élaborer un code déontologique entre directions sur la problématique des inscriptions
- 3) établir des quotas de population défavorisée
- 4) aller vers un décroisement des filières (G,T et P dans une même école, pas nécessairement sur la même implantation) ou au contraire favoriser une spécialisation des écoles (cf. les "bonnes" écoles techniques) : les avis sont partagés.
- 5) renforcer l'hétérogénéité du premier 1^{er} degré et repousser les choix d'orientation vers 14 ou 16 ans.
- 6) imaginer un accompagnement des professeurs et des parents dans cette marche vers la mixité sociale.
- 7) en matière de statut des professeurs, rendre obligatoire une rotation des enseignants.

3. Questions de l'offre d'enseignement (propositions 7-8)

- 1) Au sein de chaque école, il y a des filières hiérarchisées : on peut déjà travailler sur des micro-projets dans chaque établissement pour changer l'image.
- 2) Le schéma directeur de planification concerne aussi l'enseignement fondamental. Il faut se poser courageusement la question : veut-on / peut-on maintenir toutes les implantations actuelles ?
- 3) Qui va prendre les décisions ? Qui va assurer les suites de la décision ?
- 4) Face à l'urgence, préconise-t-on une politique des petits pas ou des mesures fortes ?
- 5) Une gestion concertée au sein d'un bassin de formation suppose que des moyens soient mis ensemble. Cela passe par un rapprochement des Pouvoirs Organisateurs (fédération, fusion...).

4. Questions de financement (propositions 9-10)

- 1) Faut-il raisonner au sein de l'enveloppe (certains auront plus et d'autres moins) ou hors de l'enveloppe ?
- 2) Il y a un véritable appel au secours des écoles fondamentales dû au manque cruel de moyens financiers (risques de faillites...) : il faut se battre pour obtenir les moyens auxquels on a droit.
- 3) Il y a une volonté d'un certain regroupement des moyens au niveau d'un CES, d'une entité, d'une zone... On peut penser à la mutualisation des frais de transport, par exemple.

synthèse de l'atelier

Lorsque nous parlons de solidarité et de lutte contre la dualisation, avons-nous encore le temps d'une politique de prudence et de petits pas ? A un moment où beaucoup de nos écoles et en particulier les écoles fondamentales sont en train de sombrer. A ce titre, le congrès est le temps d'un appel au secours et d'une affirmation nette de notre volonté de justice et de prise en charge. Et pour lever les ambiguïtés, nous ne couperons pas à une confrontation avec les autres acteurs de l'école qui ne sont pas nécessairement en phase avec nous.

ATELIER N°10

Président : François SKA
Animateur : Marc VERKOYEN
Secrétaire : Freddy DESSY

D'une manière générale, les participants constatent que, pour la plupart, ils sont issus d'écoles socialement défavorisées.

Constats et propositions visant « l'esprit » des 10 propositions :

- Elles sont bonnes, mais pas très concrètes ("il faudrait...") et concernent surtout l'enseignement secondaire.
- Elles sont trop centrées sur l'enseignement et non le système de la société ; il est nécessaire d'engager une politique cohérente dans divers domaines.
- Des réponses doivent suivre à propos du « comment » afin de concrétiser.

Constats et propositions visant l'aspect pédagogique au sens large :

- Deux points devraient figurer dans les propositions : éviter les classes de niveau, prôner les classes hétérogènes; pratiquer la formation en sous-groupes (voir formations d'adultes) : relecture des matières – recherches – entraide, etc..
- C'est un leurre de vouloir gommer les différences et mélanger des élèves de milieux différents.
- Une évaluation externe risque de souligner les différences.
- Les problèmes sont différents dans les milieux ruraux même hétérogènes; il n'y a pas le phénomène de ghettoïsation; celle-ci serait-elle voulue par le politique ???
- Nous devons faire le pari que tout le monde est capable d'arriver au but de la scolarité obligatoire.

Constats et propositions visant le rapport à la société :

- L'articulation école-famille fait défaut dans les propositions; il faut mettre en œuvre des compétences autres que celles des enseignants.
- Il faut sensibiliser les familles à l'importance de l'enseignement.
- Instaurer une médiation école-famille ainsi que des liens avec les associations culturelles du coin.
- Demande d'une simplification administrative.

Les moyens : comment ? pour qui ? :

- Introduire la notion de durée dans l'octroi des moyens.
- Mettre le paquet sur le 0 à 6 ans, période durant laquelle la remédiation est possible.
- Certains moyens devraient être acquis d'office.
- Donner le moyen à TOUTES les écoles de répondre aux problèmes; cela évitera la ghettoïsation dans les écoles dont on dit qu'elles « prennent les enfants en compte ».
- Comment rencontrer les difficultés économiques que rencontrent beaucoup d'écoles fondamentales ?
- Les moyens doivent permettre aux plus faibles d'arriver à niveau; c'est une question de justice.
- Il est essentiel d'apporter des moyens dans le maternel et au 1^{er} degré du primaire.
- Une aide d'urgence aux directions du Fondamental.

1. *Le groupe trouve très positif que l'enseignement catholique fasse de la dualisation une priorité dans la réflexion et dans l'action. Mais il faut agir très vite en impliquant les acteurs du terrain.*
2. *La priorité absolue doit être donnée à l'enseignement fondamental, et en particulier au maternel, pour lutter à la base et de façon préventive contre les inégalités.*
3. *L'école n'est pas seule, elle est victime de la dualisation dans la société. Il faut donc développer des politiques ailleurs et en particulier pour faciliter les relations école – famille.*
4. *Il faut une simplification administrative, les contraintes empêchent la liberté d'action et parfois même la solidarité elle-même.*
5. *La dualisation ne concerne pas uniquement les écoles "ghettos" : n'oublions pas les écoles qui pratiquent encore la mixité sociale et impliquons les écoles "sanctuaires".*

« Légitimité »

ATELIER N°1

Président : J.-François DELSARTE
Animateur : Claude KINNAER
Secrétaire : Georges TREMOUROUX

PROPOSITION N°7

La question centrale relative à cette proposition est celle des critères qui présideraient aux regroupements des PO.

– Constats préalables

- Certains PO sont en situation d'extinction. Difficulté de recruter de nouveaux membres de PO.
- Le regroupement de PO s'avère être une opération nécessaire pour de nombreuses écoles: obligation d'une synergie, ne serait-ce que pour faire face aux obligations émanant de La Communauté Française (Petites écoles).
- Nécessité de recruter des personnes au sein des PO ayant une expertise certaine: le moment est venu de s'adjoindre des professionnels. Il reste que tous les PO n'en ont pas les moyens ou la possibilité.

– Critères de regroupement

Le regroupement de PO sans l'établissement de critères est une opération dangereuse. Il est nécessaire de définir une politique de "solidarité" avant de la réaliser. C'est un processus lent mais nécessaire.

- Quelles vont être les conditions de regroupement?
- Comment se définira la répartition des tâches au sein d'un regroupement?
- Ne serait-ce pas l'occasion non plus d'accroître une certaine visibilité dans le recrutement? Celui-ci reste une opération souvent très confidentielle.

Cette notion de regroupement appelle à la prudence: il est indispensable que chaque PO conserve également son identité propre. La diversité des PO fait la richesse du réseau. Cette richesse donne aux écoles la possibilité d'être en recherche par rapport à son projet éducatif. D'autre part, si le regroupement s'avère parfois nécessaire, celui-ci pourrait faire disparaître certaines petites écoles et ce, au détriment d'une certaine population. Il faut veiller à conserver l'esprit du réseau de l'enseignement Libre.

On ne peut pas non plus aborder le problème de regroupement des PO sans inclure les directions dans le processus.

Pour certains intervenants, l'idée de regroupement paraît être plus accessible pour les écoles secondaires (C.E.S) que pour les écoles primaires (Entité). Ces dernières travaillent plus à un niveau local et l'idée de "solidarité" n'est pas fort répandue. Les négociations qui présideraient à un regroupement risquent fort d'être conflictuelles.

Si les regroupements s'opèrent selon les besoins, certaines écoles seront en demande et d'autre pas. Il est indispensable que les regroupements s'effectuent de manière organisée et selon un schéma identique pour tous.

Suggestion: Maintenir les PO Locaux mais encourager un regroupement au sein d'une "Fédération" (ASBL Fédérative). Etablir un "Pool" de compétences.

PROPOSITION N° 9

- Question: Le décret vise le SEGEC, mais va-t-on répondre uniquement à un prescrit légal?
- Demande d'éclaircissement par rapport à cette proposition. Quelle est la place pour les directions d'écoles? Celles-ci sont constamment sollicitées, consultées mais il reste que la proposition à cet égard est peu claire, spécialement pour les directions du fondamental. Celles-ci sont en surcharge de travail et les conditions de travail sont différentes de celles de l'enseignement secondaire (manque de personnel d'encadrement).

Il est temps d'éclaircir les modalités de décision du SEGEC avec une réelle consultation et communication: importance de l'écoute et de la communication à double sens SEGEC – directions. Rêve d'une Fédération Forte suivant les propositions de M. GAUCHET.

- Assemblée consultative des PO au SEGEC.

Dans les faits, il y a une double représentation: celle du C.D.P.O. et l'assemblée de délégués de PO au Conseil de Zone. Celui-ci est composé parfois uniquement des chefs d'établissement. Il existe parfois un débat contradictoire entre ces deux assemblées. Aussi, il y a nécessité de définir cette assemblée consultative des PO au SEGEC.

- Légitimité des services diocésains

La légitimité du SEGEC ne devrait-elle pas être discutée en parallèle avec celle des services diocésains. Ce qui est imposé au niveau du SEGEC devrait également l'être au niveau diocésain.

Le groupe estime que ce point devrait être ajouté à la proposition n°9.

- Désignation du directeur du SEGEC et des secrétaires généraux des Fédérations

Dans la proposition n°9, la phrase "Le CA désignera, **en accord avec les Evêques**, le directeur du SEGEC et des secrétaires généraux des Fédérations " pose un problème pour le groupe. Le fait d'inscrire "**en accord**" peut laisser entendre que les Evêques peuvent exercer un droit de Veto. Il peut en effet se dégager un consensus pour le choix d'une candidature et que celle-ci ne soit pas acceptée par l'Evêque. Cette situation va à l'encontre d'un processus démocratique et s'oppose à toutes formes de visibilité et de légitimité.

Le groupe demande que dans la proposition n°9, les termes "**en accord avec les Evêques**" soient supprimés étant donné que les représentants des Evêques sont dans le C.A. Cette phrase, réduite de ces termes, laisse place à l'idée d'un débat contradictoire sans possibilité de Veto.

LES PROPOSITIONS 4 & 5 n'ont pas été débattues faute de temps.

Le groupe ne rejette à priori aucune autre proposition.

synthèse de l'atelier

En ce qui concerne la proposition 7, relative au regroupement des PO, les participants insistent pour que des critères soient rapidement définis, et qu'un timing soit fixé de manière à ce que tous évoluent en même temps. Parallèlement, il faudrait augmenter la visibilité des PO locaux.

Si la question de la légitimité du SEGEC est posée, il faudrait aussi poser la question de la légitimité des services diocésains et notamment la question de la désignation des responsables diocésains.

La majorité des participants souhaitent retirer de la proposition n°9 la notion d'accord avec les évêques pour la désignation du directeur général et des secrétaires généraux; nous estimons, en effet, qu'ils peuvent faire entendre leur voix par l'intermédiaire des vicaires généraux présents dans le conseil d'administration.

ATELIER N°2

Président : Luc PEETERS
Animatrice : Christiane GILLET
Secrétaire : Chantal ELOIN

Après quelques moments de flottement, nous avons clairement pris la décision de prendre les questions dans l'ordre et en l'état de rédaction, et de procéder à des votes à main levée après éventuellement explicitation de l'article concerné.

Le groupe était formé de façon assez variée: 2 représentants des Frères des Écoles Chrétiennes, une religieuse, des parents, un membre de pouvoir organisateur d'une école semi-rurale, des directions d'écoles urbaines en phase de regroupement ou du moins de fédération, des directions qui se sentaient très seules ou au contraire qui avaient un très bon P.O., etc.

Article 1: 23 "oui" - une personne demande pourquoi.

Article 2: 23 "oui" - le représentant des Frères des Écoles Chrétiennes demande que des offres de formation soient faites en ce sens. Le sentiment exprimé était que c'était un peu dépassé mais ne posait pas de problème si cela pouvait faire plaisir à certains.

Article 3: 23 "oui" - Un "bassin de formation", c'est quoi?

Article 4 : 18 "oui", 4 "non", 1 "abs.". Les "non" portaient sur les membres de la communauté éducative qui, aux yeux de certains, pouvaient se retrouver dans l'embarras s'il y a lieu de discuter d'un collègue, ou encore que tout se saurait... Qu'il y avait déjà des lieux où les profs étaient représentés.

Mais ceux qui étaient "pour" estimaient que cette transparence pouvait au contraire être un avantage, parce que beaucoup de choses sont nuancées et complexes. Les professeurs sont les premiers concernés par leur école.

Article 5: 23 "oui", mais des tendances étaient représentées: un P.O. qui, à priori, ne voyait pas pourquoi le directeur devait être consulté; pour d'autres, le directeur avait parfois beaucoup trop de responsabilités et était comme l'administrateur-délégué, voire à la limite n'avait pas de P.O. digne de ce nom: n'est-ce pas être juge et partie et/ou se sentir vraiment seul devant la masse de responsabilités ?

Une réflexion doit être menée sur les rôles respectifs de chacun et les interactions;

Le directeur doit-il être membre du P.O.? plutôt "non". Les directeurs doivent être invités aux réunions de P.O., mais un P.O. doit pouvoir tenir une réunion sans lui.

Article 6 : 20 "oui", 3 "abs."

Article 7: 18 "oui", 4 "non", 1 "abs".

Beaucoup de personnes présentes étaient étonnées de tout ce qui existait déjà comme système d'organisation fédérateur (même si certains de ces systèmes sont embryonnaires et le processus, difficile et lent). La principale demande serait de présenter un **ETAT DES LIEUX** de ce qui existe comme système, avec ses avantages et inconvénients réels. L'idée est qu'il faudrait probablement des gens au-dessus de la mêlée ou qui, en tout cas, ont le sens du bien commun et pas seulement de leur établissement (étude de la situation des écoles supérieures).

Une fédération de P.O. est aussi plus crédible parce qu'elle peut mieux gérer le fait de s'adjoindre collectivement des personnes aux compétences reconnues, comme un juriste, un expert comptable etc.

La concurrence exacerbée entre les écoles, les discours dénigrants sur les autres écoles proches (la qualité de l'enseignement fourni, des professeurs, des élèves, etc.) est contraire au message chrétien.

Il serait quand même un peu dommage que ce soit l'Etat qui nous impose des regroupements, ou que des écoles soient rayées de notre carte scolaire par manque de solidarité et que nous ne soyons pas capables d'organiser notre légitimité nous-mêmes.

Ceux qui sont "contre" n'en voient pas la nécessité pour eux, ou ont peur de se perdre au niveau "traditions pédagogiques congrégationnistes". En ce qui concerne ces congrégations religieuses, pourquoi pas, alors, des regroupements en fonction des congrégations? Incompatible avec les objectifs de coopération et de solidarité locale... À voir, donc.

Article 8: 22 "oui", 1 "abs" - Aspect très important dans sa réalisation que les relations contractuelles clairement définies.

Article 9: Assez paradoxalement, le texte en l'état ne paraissait pas aller assez loin pour la moitié du groupe. Celui-ci veut enlever le mot "davantage", qui n'est d'ailleurs plus de mise, étant donné l'évolution législative. "Le SeGEC sera fondé sur une assemblée représentative des P.O., etc." : vote alors de l'article à l'unanimité.

synthèse de l'atelier

La proposition n°2, pour être prise en compte, doit être actualisée dans des offres de formation, par exemple.

Pour la proposition 7 : s'il s'agit de regroupements réalisés à la demande de la Communauté Française, des incitants devraient être fournis; si par contre, il s'agit de rencontrer des objectifs de solidarité et de sens, on y est davantage favorable.

Pour cette proposition : il est important d'observer et d'évaluer ce qui existe (le groupe a parlé des expériences des HÉ).

Pour la proposition 9, relative à l'organe de coordination et de représentation, on demande qu'elle soit revue dans sa première partie, dans le sens où certaines dispositions légales vont plus loin que la proposition.

Néanmoins, l'ensemble des propositions est approuvé par l'atelier.

ATELIER N°3

Présidente : Hélène GENOTTE
Animateur : Jean-Paul RAPAILLE
Secrétaire : Luc NUTTENS

La présentation des participants et le débat ont permis à chacun de se rendre compte de la diversité des Pouvoirs Organisateurs, des cultures d'écoles et de P.O. : P.O. d'une seule école, fondamentale ou de Promotion Sociale, P.O. de plusieurs écoles d'une même Congrégation ou d'une même ville, regroupant ou non des écoles primaires et secondaires, P.O. d'écoles en discrimination positive, d'écoles de l'enseignement spécialisé, d'écoles avec une ou plusieurs implantations, P.O. associant ou non les directions et les enseignants à l'Assemblée Générale ou au Conseil d'Administration, P.O. ayant ou non un internat...

Parmi les 10 « Propositions pour des orientations » qui concernent le thème de la Légitimité, les propositions :

- 1) proximité école – P.O.
- 2) partage des richesses des traditions pédagogiques
- 3) coresponsabilité dans les bassins de formations et en Wallonie.

ont suscité l'unanimité. D'accord, mais...comment le réaliser concrètement ?

Le groupe n'a pas souhaité amender les propositions 6 (collaboration dans les diverses instances) et 9 (SeGEC).

Le premier thème travaillé peut s'intituler :

« **Associer les équipes éducatives à la gestion de l'école** » (propositions 4 et 5),

Voici les propositions du groupe :

a) Pouvoir organisateur et direction(s).

Remarque préliminaire. Les situations sont diverses : direction membre ou non du Conseil d'Administration, administrateur-délégué, invité ou non au Conseil d'Administration et à l'Assemblée Générale.

Proposition : Les directeurs(trices) d'école doivent être associés au travail et aux décisions du P.O. et au moins être invités aux réunions. Les modalités doivent être précisées par un mandat dans l'esprit de l'article 5 du statut (Directeur chargé de la gestion courante). Pour bien préciser la responsabilité et le travail de chacun, P.O. et direction, on peut s'inspirer du document « Qui fait quoi ? » de l'enseignement fondamental.

b) P.O. et équipe pédagogique.

Dans ce domaine aussi, les situations sont multiples. Du carrefour il ressort que des expériences positives de participation de professeurs ou de parents au P.O. (A.G. ou C.A.) existent. Elles gagneraient à être connues, voire propagées.

Une première étape pourrait être d'associer des membres de l'équipe pédagogique autrement dit les gens de terrain, à l'assemblée générale... avec le souhait que celle-ci se réunisse plus d'une fois par an.

Le second volet de la réflexion du groupe concerne les P.O., leur légitimité, leur renouvellement, leur collaboration.

A la proposition 7, le groupe demande que « les P.O. seront regroupés... » soit remplacé par « les P.O. collaboreront... ».

- insiste pour que l'ancrage local des P.O. soit maintenu.
- s'interroge sur le sens de « Bassins de formations » pour les écoles fondamentales qui doivent toutes dispenser le même enseignement.
- estime que, plutôt que d'obliger, il faut prôner des incitants aux collaborations et aux regroupements de P.O. et éliminer les obstacles administratifs et pédagogiques (par exemple : capital période ou NTPP, normes d'encadrement...).
- regrette que, par manque de concertation et de solidarité, des écoles ou des implantations aient dû fermer, alors qu'elles répondaient à un besoin du quartier où elles étaient insérées.
- rappelle que le cadre dans lequel s'inscrit la responsabilité des P.O. est la loi, récemment modifiée, sur les ASBL.

A la proposition 8, traitant des compétences des différentes instances, nous insistons pour que les modes de décision des différentes instances soient précisées.

Comme fil rouge pour l'avenir de notre enseignement libre, pour qu'il continue de grandir en qualité et en légitimité, nous proposons

« Travailler ensemble en toute clarté, à tous les niveaux »

synthèse de l'atelier

Le fil rouge a été : travailler ensemble et dans la clarté.

Pour la proposition 5, nous disons qu'il faut associer les équipes éducatives à la gestion de l'école en les intégrant dans les PO; des expériences positives de participation existent, elles gagneraient à être connues, voire propagées.

Une autre proposition : les PO doivent collaborer dans un bassin de formation. Plutôt que d'en faire une obligation, nous pensons qu'il faudrait trouver et prôner des incitants à ces regroupements, et aussi en éliminer les obstacles administratifs ou autres.

ATELIER N°4

Président : Jean-Claude DEBAIX
Animatrice : Aude VANDEUREN
Secrétaire : Marthe MAHIEU

A partir du document "Propositions pour des orientations", les participants ont centré leurs échanges sur 3 points:

- Composition des P.O. et participation (4)
- Regroupements et compétences (7)
- SeGEC (9)

1) Recrutement, composition, participation

Les tenants de la participation (représentants des enseignants et des parents dans les P.O.) s'opposent nettement à ceux qui la rejettent. Les arguments des premiers sont pragmatiques : "Nous pratiquons cette forme de participation depuis des années et cela fonctionne très bien". Ils ajoutent que cela rapproche le P.O. du "terrain". Les arguments des seconds sont : le Conseil de Participation assure déjà une consultation suffisante, il faut réserver au P.O. le pouvoir de décision, on ne peut être à la fois employeur et employé, juge et partie. De plus, on peut toujours inviter quelqu'un pour avoir son avis.

Un souhait général : harmoniser la composition des P.O. pour plus de cohérence dans le réseau.

Deux remarques :

- a) Les P.O. des collèges incluent des représentants des enseignants, statutairement.
- b) Les organes de participation sont actuellement trop nombreux et "mal habités". Il y aurait intérêt à les recentrer.

2) Regroupement et compétence

- A. Il y a accord sur la nécessité de regrouper les P.O. de façon - au moins - à couvrir tout le parcours des élèves en scolarité obligatoire (de la maternelle au secondaire, avec les différentes filières).
On souligne les difficultés croissantes rencontrées par les P.O. des écoles fondamentales isolées (recrutement, compétences, finances, ...) tout en insistant sur le nécessaire caractère de proximité.
- B. On se demande si compter sur le seul bénévolat ne devient pas utopique. La charge des P.O. regroupés deviendrait trop lourde et exigerait plus de compétence, de temps, de disponibilité. On suggère de mettre en place des "techniciens P.O." (professionnels rémunérés) par groupe d'écoles. Par exemple : un gestionnaire - comptable - administratif à plein temps + un juriste quelques heures par mois. Une participante évoque la possibilité de "crédits d'heures" octroyés par des entreprises pour "service aux écoles"...
- C. On insiste sur la distinction à conserver entre les deux fonctions du P.O. :
 - Visée à long terme, projet de formation au service d'un quartier ou d'une région, qui doit être assurée par des volontaires représentatifs des fondateurs et des acteurs.
 - Exécution, mise en œuvre, gestion, qui devraient être assurées par un (ou des) professionnels permanents supervisés.

3) SeGEC

- On s'interroge sur les termes du point 9. Que signifie "avec l'accord des évêques" ? S'agit-il d'un "droit de veto" ? En cas de désaccord, comment tranche-t-on ? La procédure et les "règles du jeu" gagneraient à être précisées.
- Autres problèmes : comment assurer une véritable représentation, un lien effectif à la base ? Actuellement, les CDPO fonctionnent mal, les P.O. à la base ne se sentent pas représentés, sont mal informés.

CONCLUSIONS

- a) **Une conviction** : Il s'agit de mettre en place une nouvelle culture, avoir un projet collectif, au-delà de sa propre école. Etre conscient qu'on s'enrichit en enrichissant le projet commun.
- b) **Une interrogation** : Si les niveaux "macro" et "micro" semblent assez bien définis, le niveau "mésa" reste flou. Quelle échelle ? Quel(s) regroupement(s) ? Quid des finances ? Actuellement, le CDPO est un organe faible. C'est là qu'il faudrait clarifier, donner des moyens et de l'expertise.

La question de la fédération des PO apparaît de l'ordre d'une réelle mutation, d'un changement de paradigme. Il s'agit de soutenir et de porter l'action locale en s'engageant, en enrichissant une action et une vision commune. Il ne s'agit pas dans cette fédération d'y puiser des richesses, mais d'y créer et y développer les moyens de ces richesses. En effet, l'idée d'une fédération locale de PO, une association de bénévoles, permettrait de recentrer les PO locaux sur leur désir d'engagement, sur l'assistance, l'accompagnement et la responsabilité de projets pédagogiques forts, grâce à la construction d'une vision et d'une pensée commune. D'autre part, par souci d'efficacité, cette fédération de PO devrait obtenir et bénéficier de la compétence particulière, au niveau de l'entité, de professionnels centrés sur les services : ingénieurs, comptables, avocats. Les moyens financiers nécessaires à ces services devraient être réclamés au monde politique.

ATELIER N°5

Président : Stéphane HEUGENS
Animatrice : Anne CARPAY
Secrétaire : Hubert LAURENT

Le groupe a conduit sa réflexion sur base des 10 propositions. Pour la lisibilité du rapport, je me référerai aux 10 propositions dans l'ordre même si lors du débat, cet ordre n'a pas été scrupuleusement respecté.

1. P1 et P2 :

- 1.1 Le groupe adhère aux deux propositions. Plusieurs soulignent le fait que le lien entre le Pouvoir Organisateur et le personnel, est souvent à charge du directeur. N'est-il pas possible dans les PO, de désigner une personne plus particulièrement chargée des rapports de proximité et notamment, dans les organes de démocratie interne où le PO est légalement présent.
- 1.2 Certains soulignent la nécessité dans certaines régions, de faire exister aussi des rapports de proximité entre les Pouvoirs Organisateurs. La volonté de participation n'existe pas partout. Elle doit être encouragée par « les instances supérieures ».
- 1.3 Les participants au carrefour marquent clairement leur préférence pour des PO de proximité. Refus clair de PO « mammoth » ou de PO professionnel. Cependant certains soulignent les avantages d'une formule comme l'ACIS présente dans l'enseignement spécial : une équipe centrale d'experts qui soutiennent des cellules locales de proximité qui se sont fédérées.
- 1.4 S'il n'y a pas de modèles « clés sur porte » applicables par tous, il y a cependant la nécessité de sortir du morcellement actuel surtout au niveau du fondamental. Le réseau doit encourager, soutenir et travailler avec les PO à la recherche de solutions imaginatives, originales qui répondent aux nécessités de collaboration et de solidarité sur le plan local.

2. P3 et P4 : Ces 2 points n'ont pas été abordés.

3. P5 :

- 3.1 Les participants au carrefour marquent leur accord avec une définition du mandat du directeur : il faut éviter les doubles rôles.
- 3.2 Cependant, deux tendances se marquent dans les échanges :
 - 3.2.1 Pour certains – ce sont plutôt des directeurs et PO du secondaire – le directeur doit avoir une très large autonomie de gestion. Il serait dangereux de vouloir préciser ses missions dans un document contractuel : l'expérience montre que le directeur « bouche les trous » non occupés par le PO. Le souhait est d'ailleurs de faire du directeur, un administrateur délégué. C'est l'expert chargé de l'exécutif qui rend régulièrement des comptes au conseil d'administration.
 - 3.2.2 Pour d'autres – ce sont davantage des représentants du fondamental – le directeur doit avoir un mandat clair et précis. Les tâches qu'il doit accomplir doivent être distinguées des tâches qui incombent au PO. Le directeur ne doit pas se substituer au PO ni prendre en charge les manques du PO. Les solutions pour pallier à ces manques doivent être recherchées en ayant recours à des services externes.

4. P6 : Ce point n'a pas été abordé.

5. P7 :

- 5.1 Les participants souhaitent que cette proposition soit écrite au conditionnel. Les termes « fédérations locales », « bassin scolaire », « coopération » doivent être précisés.
- 5.2 Les regroupements doivent avoir lieu sur une base volontaire.
- 5.3 Il faut privilégier des regroupements réfléchis à partir de bassins réels.
- 5.4 Pas de modèle unique imposé et applicable partout : il faut respecter le cheminement local lié aux histoires des écoles, à la pratique de la solidarité sur le plan local...

5.5 Il faut cependant conscientiser les personnes du terrain à la nécessité d'une solidarité et d'un professionnalisme plus grand.

6. P8 : Cette proposition n'a pas été abordée.

7. P9 :

7.1 Le nouvel organigramme est un progrès : les services exécutifs (fédérations, diocèse,...) rendent compte à un conseil d'administration lui-même issu d'une assemblée générale représentative des PO. On retrouve là un parallélisme avec le rapport directeur – PO sur un plan local.

7.2 Il faudra veiller à la composition de l'AG : elle devra garantir une représentation large des différents visages de l'enseignement catholique.

7.3 Il y aurait cependant nécessité de préciser le rôle, la responsabilité, la complémentarité des différents échelons : fédérations, SEDESS, zone, ces, entité.

7.4 Et à ces différents échelons, préciser le rôle du directeur ; sortir de la confusion du directeur = PO. Ainsi dans les conseils de zone, les directeurs sont majoritairement présents. Agissent-ils comme PO ? Un membre du carrefour fait état d'une zone où les PO sont présents : le travail réalisé s'en ressentirait.

7.5 Là où les questions relèvent d'une certaine technicité, il serait préférable de travailler avec les directeurs mais de les identifier comme tels.

synthèse de l'atelier

L'atelier a souhaité réaffirmer 3 choses :

- ***La première, c'est la réaffirmation du projet local et donc du respect de l'autonomie des PO dans le cadre des regroupements locaux, de la place des directions et de la composition des PO.***
- ***La volonté de la bonne cohérence de pilotage et donc d'avoir des structures réellement représentatives des PO au niveau du SEGEC et aussi des structures de services au niveau des PO et des directions.***
- ***Enfin, il est demandé qu'on clarifie les concepts et les mots qui sont utilisés dans les propositions, parce qu'ils sont parfois difficiles à comprendre; et il est parfois difficile d'imaginer leur mise en œuvre pratique.***

ATELIER N°6

Président : Jean-Marie WILLOT
Animatrice : Nicole RAHIER
Secrétaire : Guy VAN CRAYNEST

1. Importance de l'ancrage local des P.O. Regroupements de P.O. sur base volontaire en précisant les contenus.

On ne s'étonnera pas du rappel de l'importance de l'ancrage local des P.O. Cela étant dit, il serait souhaitable d'aller vers des regroupements de P.O. sur base volontaire, voire dans certains cas, vers des fusions. Il est néanmoins important de préciser les contenus sur lesquels on se regroupe dans un souci de gestion efficace sans perdre son identité. C'est moins en termes de pouvoir à conserver que l'intérêt de l'ensemble qu'il faut retenir.

Remarques diverses :

- Le regroupement par bassin scolaire va dans le sens de l'Histoire.
- Il existe déjà dans les congrégations des associations qui doivent continuer à exister (ex :AEL).
- C'est une nécessité de regrouper les P.O., voire indispensable, pour plus d'efficacité. Mais il est utile de préciser ce que chacun peut apporter : en nombre d'élèves, en formes d'enseignement, en types et nombre d'options.

2. Importance du professionnalisme des P.O. sans oublier le rôle d'interface du directeur. Dissocier Participation et Pouvoir dans l'école.

On insiste sur l'importance d'un professionnalisme des P.O. qui soit efficace. De plus, on insiste sur l'importance du travail du directeur, l'interface actif de l'établissement. Mais il nous faut reconnaître la difficulté à se mettre d'accord sur la composition des P.O. Nous disons qu'il faut dissocier les notions de participation et de pouvoir dans l'école, car pouvoir implique responsabilisation. Les avis et la concertation (parents, enseignants, élèves...) se prennent en Conseil de Participation, en C.E., en CPPT.

Remarques diverses :

- La participation des enseignants dans les P.O. est inconfortable pour une gestion saine (ex : Quid lorsqu'il y a un problème ou un conflit avec un(des) enseignant(s) et/ou la direction ?)
- Il y a nécessité d'avoir une prise de recul (ne pas être pris dans la tourmente).
- Constat : de fortes différences entre P.O. primaires-secondaires, urbains-ruraux.

3. Oui sans réserves à la proposition 9 : le SEGEC y gagnera une légitimité supplémentaire.

(9. Le SeGEC (et en son sein les Fédérations) sera *davantage* fondé sur une assemblée représentative des P.O. [...] Les modalités de la décision et celles de la consultation des directeurs d'écoles seront précisées.)

La proposition 9 rencontre l'approbation unanime du groupe, car le SeGEC, en se démocratisant, y trouvera une légitimité supplémentaire. On y gagnera en crédibilité vis-à-vis de l'extérieur (politiques et autres...). OUI à la prop.9, MAIS sans oublier l'importance de la dernière phrase qui précise les modalités d'organisation de la démocratisation.

synthèse de l'atelier

Trois flashes:

- 1) **Importance de l'ancrage local des PO - Regroupement sur base volontaire en précisant les contenus des regroupements.**
- 2) **Importance du professionnalisme des PO sans oublier le rôle d'interface actif du directeur - Dissocier participation et pouvoir dans l'école.**
- 3) **Oui sans réserve à la proposition 9 : le SEGEC y gagnera une légitimité supplémentaire.**

ATELIER N°7

Présidente : Catherine MATHELIN
Animateur : Bruno MATHELART
Secrétaire : Joël BIOT

Après la présentation des différents participants et la lecture commentée des différentes propositions pour des orientations à mettre en œuvre dans l'après-Congrès, il est décidé de traiter des propositions 4, 7 et 9.

En ce qui concerne la proposition 4, le groupe estime qu'il faut également aborder la proposition 5.

Quant au renouvellement des Pouvoirs Organisateur, les réflexions partent dans diverses directions:

- Faut-il inclure des parents et/ou des enseignants qui ont quitté l'école? Les parents devraient alors faire la part des choses entre le rôle d'administrateur et celui de parent.
- Les situations peuvent différer d'une école à l'autre.
- Il faut un Pouvoir Organisateur équilibré.
- Quand on parle d'associer, jusqu'où va-t-on? Y a-t-il des invités permanents (direction) et des invités occasionnels (parents et enseignants)?
- Il faudrait induire la nécessaire présence des directeurs dans le P.O., car au niveau macro, on pourrait prendre des décisions sans eux.
- Si des parents ou des enseignants font partie du Pouvoir Organisateur, ils doivent avoir des mandats clairs avec des matières bien spécifiques.
- Il faut s'assurer qu'il y ait des gens compétents dans tous les secteurs d'activité d'une école : des financiers, des juristes, des pédagogues,...
- Le Pouvoir Organisateur doit pouvoir prendre de la distance par rapport à la vie de l'école.
- Rappel est fait, qu'être P.O., c'est prendre des décisions en tant **qu'employeur**.
- Il est difficile de trouver des personnes prêtes à s'investir et compétentes en législation scolaire. Pourquoi ne pas recruter des directeurs mis en disponibilité avant la retraite?
- Une inquiétude apparaît pour l'enseignement fondamental, et principalement pour les petites écoles : il faudrait trouver des moyens supra-locaux pour les aider.
- La réorganisation des P.O. ne doit pas couper les richesses existantes dans les P.O. actuels.
- Fusion des P.O. ne veut pas dire fusion des établissements.
- Le Directeur doit être associé, mais doit-il pour autant devenir administrateur?
- On peut dynamiser le Conseil de Participation, à l'intérieur duquel les parents sont représentés.
- Le P.O. doit-il être composé de bénévoles ou les membres doivent-ils être rémunérés?

La conclusion de toutes ces réflexions et interrogations est que le P.O. doit être composé d'un maximum de personnes avec différentes compétences; le directeur doit être associé, tout en soulignant le travail réalisé dans les différents conseils (Entreprise, Participation, ...). Il s'agit donc de favoriser ou rentabiliser les autres lieux de discussion, participation ou concertation.

La proposition 7 traite des regroupements des P.O. en fédérations. A cet égard, on souligne que les P.O. locaux n'en abandonneraient pas pour autant leur implantation locale, synonyme de connaissance et attachement à un endroit.

Il faut par ailleurs convaincre les P.O. que rapprochement ne signifie pas perte d'identité. L'ancrage local reste important même après plusieurs années de fusion. Les P.O. sont en général fort attachés à leur autonomie.

Au niveau fondamental, il faudrait créer une culture d'entité.

En ce qui concerne la proposition 9 (Réorganisation de la représentativité au sein du SeGEC), il est souligné qu'un décret se prépare et que celui-ci va structurer les réseaux. Aura-t-on dès lors le choix de faire autre chose que la loi ?

Mais, même si l'affaire semble entendue, il faut faire attention de ne pas exclure certaines catégories de l'Assemblée Générale du SeGEC. Il ne faut donc pas mettre en place un système qui ferait en sorte que ces catégories soient séparées. Les membres des congrégations ont en effet certaines craintes de se sentir noyés, voire oubliés.

La Conclusion générale du groupe est la suivante :

- Il faut associer les directeurs suivant des modalités déterminées par le P.O., en en faisant un membre effectif ou un invité permanent.

- Compte tenu des exigences de plus en plus complexes d'assurer la gestion des écoles, les P.O. doivent être composés de personnes disposant d'un maximum de compétences professionnelles. Le bénévolat n'exclut pas l'action professionnelle.
- Pour tendre à cela, il faut regrouper les P.O. en respectant les spécificités locales des établissements et rentabiliser au mieux les autres lieux de concertation.

synthèse de l'atelier

Trois réflexions à partager :

- ***Nécessité d'associer les directions à la gestion des écoles soit comme membre invité ou comme membre permanent.***
- ***La gestion des écoles nécessite des compétences de plus en plus diverses et il y a pénurie au niveau des membres, d'où deux solutions proposées : 1) regrouper les PO en respectant les spécificités locales (regrouper les PO ne signifie pas fusionner les écoles) - 2) créer de meilleures articulations entre les lieux de concertation et les lieux de décision.***
- ***Créer une culture d'entité collective demande du temps et beaucoup de communication entre les différents partenaires.***

ATELIER N°8

Président : Francis BRUYNDONCKX
Animatrice : Chantal BLAES
Secrétaire : Jean-Pierre CHALLE

PLACE DES ACTEURS

Au départ d'une réflexion sur les propositions d'orientation du thème « légitimité » et spécialement des propositions 4 et 6, le groupe a concentré sa réflexion sur le problème de la représentation du personnel et de sa présence au sein des P. O., problèmes qui influencent certainement le fonctionnement des P. O. Le groupe a également posé la question de l'utilité de pareilles propositions vagues dans lesquelles tout le monde se retrouve.

REPRÉSENTATION DU PERSONNEL

Cette représentation résulte d'accords avec les organisations syndicales et se déroule dans un cadre légal, bilatéral (CE, CSH et ICL) ou multilatéral (C P).

Certains ont

- souligné la collaboration nécessaire entre les PO qui ont la responsabilité et les syndicats qui parfois prennent le pouvoir et utilisent le mandat à des fins personnelles
- contesté la légitimité de la seule représentation syndicale alors qu'il ne représentent pas tout le personnel
- demandé un processus de fonctionnement démocratique des organes de concertation et de participation dans une seine transparence.

PRÉSENCE DES MEMBRES DU PERSONNEL DANS LE P. O.

La composition des pouvoirs organisateur a d'emblée suscité une polémique : faut-il oui ou non y réserver une place pour des membres du personnel ?

Pour certains, les membres du personnel n'ont pas leur place dans les P.O. car il pourrait y défendre des intérêts individuels et trahir certains secrets, à propos du personnel notamment.

Pour d'autres, il est indispensable d'organiser une co-gestion avec le personnel, les parents et même les élèves : il faut alors clarifier le mandat et les procédures de nomination.

FONCTIONNEMENT DU P. O.

Ainsi, il convient d'établir des règles de fonctionnement du P.O. précisant la place de chacun. Il est également souhaitable de faire une distinction entre le C.A. et l'A.G. du PO, organes qui ont des prérogatives complémentaires, l'un, le CA, administrant le quotidien, tandis que l'autre, l'AG, détermine le cadre général de travail. Dans les petits PO, la situation doit être adaptée à la réalité du terrain.

REGROUPEMENT DE P. O.

Actuellement, dans les sphères de l'enseignement fondamental comme dans celles du secondaire, on parle de regrouper les P.O. Il serait bon que le groupe se positionne sur le principe et réfléchisse sur les conditions et les modalités d'une pareille opération.

AVANTAGES ET INCONVÉNIENTS

Oui, le regroupement est une bonne chose :

- Survie d'une institution au moment où l'on éprouve des difficultés à recruter des membres jeunes et dynamiques et où les exigences de gestion sont de plus en plus précises.
- Solidarité entre les PO qui pourront ainsi profiter des qualifications de leurs membres, instaurer une complémentarité entre les différentes réalités de terrain, écoles nanties, sites en D+, écoles fondamentales et secondaires, écoles grandes et petites, urbaines ou rurales... Il faut en tout cas éviter des ghetto et opter, dans cet individualisme ambiant, pour une forme de regroupement modérateur de toutes les tendances et disparités.
- Front uni face au pouvoir politique.

mais il peut engendrer des réticences :

- Déséquilibre entre les PO et l'impression d'une dépendance, d'une disparition des plus « faibles » au bénéfice des plus « puissants » (voir à ce sujet les définitions formulées dans le cadre de la dualisation).
- Disparition de l'ancrage local surtout pour les écoles fondamentales dont les membres de PO sont des bénévoles moins aguerris aux compétences de gestion.
- Peur d'une perte d'autonomie que l'on pourrait sauver par une solidarité. Le regroupement devrait être non une vassalisation des écoles mais une association.

LES MODALITÉS ET CONDITIONS D'UN REGROUPEMENT

Il semble que le critère géographique ne soit pas nécessairement le meilleur des critères car il existe une autre réalité et des divergences d'intérêts (fondamental-secondaire, écoles favorisées et en D+...).

De toute façon il faut établir des critères

- souples et adaptés aux particularités de terrain
- prenant en considération les exigences de solidarité et les conditions d'ancrage sur le terrain
- intégrant une association (fédérative ?) et non une fusion
- regroupant des PO du fondamental et du secondaire (à voir selon les cas)
- éventuellement présidée par une « personne de référence »

qui pourraient déboucher sur un regroupement effectif de PO.

Il est exclu de n'envisager qu'un regroupement orchestré par une « autorité » à moins qu'il ne soit imposé légalement comme dans le cas des Hautes Ecoles. Il faudrait alors veiller à préserver une autonomie à chaque entité géographique au risque de voir se perdre la dimension de bénévolat et d'engagement qui fait la richesse et l'efficacité de notre enseignement.

Actuellement, certains P.O. – tout particulièrement dans le fondamental – doivent gérer la disette et la gestion des 10 % entre différentes écoles nous obligera à une solidarité et à une coordination qui trouverait peut-être sa place au sein d'un regroupement.

DIVERS

CONNAISSANCE DES P. O.

La réalité institutionnelle de l'enseignement est complexe ; la multitude des PO, le bénévolat des responsabilités PO et la vie quotidienne d'une école rendent difficile la connaissance des uns et des autres. Le cadre de vie (locaux, horaires, pratiques, cohabitation entre différentes écoles, les sections et options générales, techniques, professionnelle ou alternance,...) les partenaires de l'école (élèves, professeurs, éducateurs, directions, parents et PO) ne favorisent pas les contacts entre les différents acteurs de l'école.

Il serait donc souhaitable, pour asseoir la légitimité de l'enseignement catholique,

- que chacun se connaisse, se comprenne et s'apprécie,
- que par le canal du Conseil de Participation des liens avec le terrain soient établis,
- qu'un regard extérieur critique et avisé puisse conseiller l'institution.

PARTAGE DE RESSOURCES

Le groupe a souligné l'importance d'un partage et d'une mobilisation des ressources entre les différents PO ayant pour mission de socialiser les enfants (surtout dans le fondamental) et de les éduquer (dans le secondaire). Ce partage doit se faire dans le sens de la solidarité afin de faire reculer le seuil de rupture des écoles en difficultés, seuil lié à l'hétérogénéité du public scolaire.

synthèse de l'atelier

Nous avons abordé la question de la représentation du personnel et des différents partenaires dans les différentes instances de décision de l'école, particulièrement au sein du PO. Les avis sont très divergents sur le sujet, mais il y a unanimité pour reconnaître que, si un enseignant siège dans le PO, cela doit se faire sur base d'un mandat explicite.

D'autre part, la question du regroupement des PO est accueillie globalement dans un sens favorable, pour autant que cela se fasse sur la base de solidarité et de critères convenus. Il y a néanmoins des craintes à ces regroupements, craintes liées à la perte d'autonomie dans la décision, crainte aussi de perte d'identité et d'ancrage local. Enfin, il y a des hésitations quant à la mise en commun d'une part des ressources financières.

ATELIER N°9

Président : Guy SELDERSLAGH
Animateur : Stéphane VANOIRBECK
Secrétaire : Régis PIEDBOEUF

Parmi les 10 propositions d'orientations qui nous ont été soumises, nous avons (15 personnes présentes) surtout débattu des propositions 7 et 9, en l'occurrence :

- Les P.O. seront regroupés soit par fédérations locales, soit par conventions au sein du bassin scolaire par entité, par C.E.S., par zone ou par diocèse, soit encore par fusion aux dimensions d'un C.E.S., d'une entité, d'une commune. Les regroupements mettront les écoles en état d'agir en coopération et avec solidarité.
- Le SeGEC (et en son sein les Fédérations) sera davantage fondé sur une assemblée représentative des P.O., en bon accord avec les représentants des fondateurs (diocèses et congrégations). L'Assemblée générale du SeGEC désignera son Conseil d'administration. Le C.A. désignera, en accord avec les Evêques, le Directeur général du SeGEC et les Secrétaires généraux des Fédérations. Ces derniers rendront compte de leur action au C.A. et à l'Assemblée générale, qui sont les organes de décision. Les modalités de la décision et celles de la consultation des directeurs d'écoles seront précisés.

Les pistes de réflexions concernant le point 7 ont été :

- Si des regroupements doivent s'opérer, **il est évident que des modalités doivent être mises en place face aux enjeux scolaires** : sur la gestion du personnel, les options proposées dans les diverses écoles...
- L'ensemble des intervenants est bien d'accord sur la nécessité et l'opportunité de ces divers regroupements, mais **la question de la gestion des meilleures offres de formations et d'une réelle solidarité entre diverses implantations reste entière** ! Par le fait même que la proposition ne définit ni la taille, ni les compétences précises de ces regroupements, beaucoup de questions restent posées :
 - Comment associer les différentes réalités entre des écoles aux projets pédagogiques parfois différents ?
 - Qui va déterminer précisément les prérogatives de ces nouveaux regroupements ?
 - Comment va-t-on gérer solidairement les disparités parfois énormes entre certaines écoles du fondamental ?
 - Que va devenir la promotion sociale de notre enseignement dans ce contexte de regroupement ?
 - Comment faire face à la multiplicité des réunions ?
 - Les regroupements correspondront-ils aux réalités socio-économiques des régions concernées ?
 - Comment gérer la complexité des organes décisionnels (bassin, C.E.S., Diocèses...) ?
 - Quels seront les liens à établir entre les C.E.S. et le SeGEC ?
 - ...
- Il est clair qu'un besoin de professionnalisation est nécessaire devant les différents domaines à gérer par les nouveaux P.O., et donc la nécessité d'élargir ces derniers et d'envisager peut-être d'être davantage attentifs aux recrutements futurs. En effet, si le volontariat a été jusqu'à présent une ressource souvent inestimable, il ne faudrait pas que cette seule modalité de constitution des P.O. mette en difficulté ni ses membres, ni les institutions scolaires devant les nouveaux défis multiples auxquels ils devront faire face.
Est-il illusoire d'imaginer un équilibre entre un recrutement volontaire et une désignation, ce principe s'instaurant en fonction de la complexité des divers dossiers à traiter par les P.O. ? En ce sens, voici quelques points suggérés par le groupe de réflexion :
 - Nécessité de fixer des mandats clairs avec un renouvellement, en associant pour ce faire l'ensemble des acteurs de l'école.
 - Importance de consulter le corps professoral ou une représentation de celui-ci en ce qui concerne des décisions importantes, tout en laissant un huis clos au P.O. pour les prises de décisions.
 - Eviter toute confusion dans les statuts et les rôles (la présence dans certains P.O. de directeurs ou de parents est-elle opportune ?).

- Nécessité de consulter des experts extérieurs dans certaines situations, à titre consultatif.
- o **En conclusion**, il s'est dégagé un consensus entre tous les participants pour mettre en évidence le fait que devant l'aspect inéluctable de ces regroupements, **il était VITAL pour notre enseignement de toujours permettre à chaque institution scolaire de garder une réelle identité et une culture d'école vivante et dynamisante pour tous ses acteurs**. Cela encouragé par une proximité nécessaire et toujours rendue possible avec les nouvelles formes que prendront les regroupements de P.O.

Les pistes de réflexions concernant le point 9 ont été :

- o Certains intervenants se posaient la question du pouvoir du diocèse et même de son avenir dans le nouveau paysage décisionnel décrit, tandis que d'autres ne verraient plus de sens à la l'Ecole Libre si celle-ci voyait disparaître ces diocèses, donc, par conséquence l'éviction des Evêques dans la vie scolaire.
- o Les directeurs de l'enseignement secondaire ne perçoivent pas suffisamment le rôle des A.Di dans la nouvelle structure du SeGEC. Ils seraient désireux de pouvoir participer plus activement aux prises de décisions.
- o Le rôle des fondateurs semble (pour la plupart des participants) incontournable dans la participation des décisions à prendre, **mais un rôle consultatif et non décisionnel serait certainement plus judicieux**. Cela pour éviter tout risque de droit de veto qui risquerait d'apparaître comme peu démocratique.

synthèse de l'atelier

Sans rompre le lien de proximité qui reste fondamental, le groupe est favorable au regroupement des PO, pour autant que ceux-ci soient contraignants, d'une part, et qu'ils concernent tout le monde. Cela permettra notamment de gérer la solidarité et l'offre de formation. Il faudra cependant bien définir les modalités et les compétences avant de solliciter les adhésions. Le lien avec les fondateurs et l'institution ecclésiale devra également être à nouveau interrogé.

Le groupe approuve la réforme du SEGEC qui est proposée, celle-ci, en amont, rend indispensable la recomposition des PO qui devront associer direction, enseignants et parents ainsi que société civile et monde associatif, comme prévu dans la proposition.

L'atelier germanophone, qui était constitué de représentants de l'enseignement primaire, secondaire et spécial, ainsi que de représentants des parents et des membres du centre PMS, a traité les trois thèmes SENS, SOLIDARITÉ et LÉGITIMITÉ. À partir de ces thèmes, on a travaillé en sous-groupes pour les présenter après en séance plénière.

Pour les participants du sous-groupe SENS, il s'avérait important que le pluralisme situé soit réellement vécu dans les écoles. Le danger est que le concept soit traité comme une mode passagère. Pour vraiment le réaliser, il faudra systématiquement mettre en place une éducation adaptée au niveau des élèves basée sur des connaissances et une sensibilisation à une réflexion critique qui prend en compte la réalité des enfants et des adolescents.

Pour cela, il faudra avancer à petits pas en analysant régulièrement ses propres expériences. Vouloir installer le pluralisme situé du jour au lendemain serait un manque de bon sens. Il est préférable d'encourager systématiquement les enseignants à communiquer leur vraie conviction et de veiller à sortir les convictions religieuses du domaine privé. Alors se pose aussi la question : comment créer un lieu de rencontre des convictions à l'intérieur des écoles où enseignants, parents et élèves peuvent exprimer leur façon de voir les choses ? Cela nécessite pour l'école une culture où chacun peut poser des questions et où les valeurs sont vécues et mises en débat en se référant aux textes de l'Évangile. Pour aller à la rencontre de ce défi, il faudra des règles claires, mais aussi – pour une école catholique – une équipe pastorale vivante.

Le sous-groupe SOLIDARITE-DUALISATION s'est vu confronté au problème de l'équité sociale. Comment atteindre les plus faibles et les équiper des mêmes compétences que les autres ? Il faudrait motiver les parents à s'intéresser davantage aux objectifs de formation et d'éducation de l'école en apportant ainsi un soutien à l'équipe enseignante. Il sera important de veiller à améliorer l'épanouissement personnel des élèves. Le sous-groupe s'est posé la question : comment intégrer dans l'organisation des écoles l'affirmation de M. CRAHAY, qui prétend que le redoublement de classe ne convient pas à un enseignement efficace ? Une des pistes à explorer serait de prévoir des activités communes des élèves plus "intégrés" avec les élèves plus "marginalisés". Il serait aussi souhaitable de prévoir des offres de "cours d'épanouissement" afin de réduire les écarts entre les élèves.

Il est désirable que l'école n'écarte pas trop vite certaines valeurs essentielles aux élèves et aux parents. Cela nécessite donc un système de dialogue à l'intérieur de l'école. Il faudra aussi améliorer l'image de l'enseignement professionnel. Enfin, les enseignants devront être sensibilisés à la situation des élèves plus défavorisés. L'école devra aussi veiller à leur proposer des pistes d'orientation plus explicites. Pour parvenir à une plus grande mixité sociale, l'actuel cloisonnement entre qualification technique et qualification professionnelle doit faire face à une filière unique.

Le sous-groupe LEGITIMITÉ a été d'avis que les P.O. doivent être constitués de personnes ayant les compétences nécessaires pour être à la hauteur de leur tâche spécifique. Le dialogue avec les instances de l'école et la transparence de leurs actes auront certainement une influence positive sur l'école en général. Le fait qu'il y a en Communauté germanophone un P.O. pour la grande majorité des écoles facilite la tâche de trouver les enseignants nécessaires, la discussion de problèmes entre écoles et la réalisation d'une solidarité en capital-horaire.

Les P.O. devront trouver un juste milieu entre proximité et connaissance des problèmes et la distance nécessaire garantissant leur souveraineté dans les décisions à prendre. Il faudra aussi que les P.O. veillent à l'acceptation et à la bonne compréhension de certains termes/concepts, comme par exemple la "différenciation".

synthèse de l'atelier

Nous avons réfléchi sur les points qui nous semblent les plus importants à l'école. D'abord que l'élève puisse s'épanouir au point de vue intellectuel, social et émotionnel. C'est pour cela qu'il faut le mettre en projet et qu'il faut rendre une vie concrète à la conviction de l'enseignant et des élèves.

Ce qu'on avait aussi comme problème, c'est la tension entre l'égalité des chances et des acquis; là, il faut respecter la valeur de chacun, ne pas trop vite croire soi-même qu'on a la vérité.

Egalement au point de vue PO, il est important qu'il soit très proche, qu'il soit commun pour toutes les écoles et qu'il soit compétent.

Débat en double cercle : "Démocratie, as-tu besoin de ton école ?"

animé par François RYCKMANS



LES PARTICIPANTS AU DÉBAT :

Thierry ANTOINE, Directeur de Collège, président de l'ADiBra
Jean BARBIER, Inspecteur principal des écoles Lasalliennes
Guy BOUDRENGHIEN, Directeur de C.P.M.S.
Anne-Marie DECOUVREUR, Directrice d'école fondamentale
Alain de CROMBRUGGHE, Vice-Président UFAPEC
Catherine GOUGNARD, Juge de la jeunesse
Brigitte MALHERBE, SeGEC, service pédagogique
Willem MILLER, Enseignant, Secrétaire général CMNL
Renée PLAISANT, Enseignante
Frédéric POSSEMIERS, Secrétaire Général du C.J.C.
Evelyne VANHEE, SeGEC, Promotion Sociale
Christian VAN ZEEBROECK, Membre du Bureau des Internats
Joseph WOLLSEIFEN, Directeur diocésain

La richesse d'un débat réside, entre autres, dans le caractère spontané des expressions auxquelles il donne lieu. La retranscription écrite des échanges se heurte, dès lors, à l'oralité de leur forme : redites, hésitations, libertés de langue... Livrés tels quels, ils risquent d'être mal reçus, voire incompréhensibles. Nous avons donc pris l'option de modifier légèrement la syntaxe et les constructions, de supprimer les redites et les redondances, afin que l'intérêt du contenu ne soit pas obéré par l'imprécision de la forme. Ceci, en veillant scrupuleusement à ne pas altérer les intentions des intervenant-es et en conservant, autant que possible, le ton de dialogue qui a prévalu dans ce débat.

Une cassette audio, reprenant l'intégralité de celui-ci, est disponible sur demande au SeRDeP.

François RYCKMANS : Bonne après-midi à toutes et à tous. Nous avons deux heures ensemble pour un échange que j'espère fécond, autour de l'école, de la démocratie et de l'école dans la société.

C'est un poncif que de dire : l'école est en crise. On ne voit plus clair sur ce qui se joue dans le processus éducatif aujourd'hui. Le consensus sur les objectifs ou sur les moyens, les méthodes de l'école, a disparu. Bref, la question qu'on se pose aujourd'hui, c'est : que faire et pourquoi le faire, dans quelle direction, dans quel sens, avec quelle finalité ? La conviction des organisateurs de ce débat, c'est que, si l'on veut comprendre ce qui est en jeu, il faut élargir le terrain de la réflexion. Il faut, bien sûr, penser à l'école et aux acteurs du système éducatif qui s'interrogent, mais il faut surtout penser aux changements de la société elle-même.

La société change et c'est ce qui provoque probablement tout le questionnement autour de l'école. Donc, aujourd'hui, nous allons vous proposer de remonter en amont des questions qui peuvent se poser à l'intérieur des classes, des salles de profs, dans les réunions, dans les pouvoirs organisateurs et de nous interroger sur ce que les mutations sociales peuvent avoir comme conséquences à l'intérieur du système scolaire. Et cela, je pense, est le plus intéressant pour vous permettre de travailler demain sur les thèmes de votre congrès.

On a parlé de société, d'individu. Vous avez entendu Marcel GAUCHET, ce matin... Les questions que nous allons débattre tournent autour des conceptions qu'on peut avoir de la personne : Est-ce que l'élève est un consommateur de l'école ? Et les parents ? Est-ce que nous pensons avant tout à l'élève comme un consommateur ou comme un citoyen en devenir ? Ce sont toutes ces questions qui tournent autour des tensions entre l'individu et la collectivité que nous allons essayer d'explorer. Notre objectif, cet après-midi, n'est certainement pas de favoriser des empoignades mais plutôt la réflexion. Nous allons essayer d'entendre des avis qui sont différents bien sûr, mais d'entendre ces avis en profondeur pour pouvoir en tirer certaines balises pour les débats que vous pourrez avoir demain.

En guise d'introduction, je vais me référer à un texte que vous connaissez probablement tous : c'est le décret « *Missions de l'école* » et plus spécialement, l'article qui fixe les objectifs de l'école en Belgique. Quand on relit ce texte, on peut percevoir une série de tensions, au-delà de l'objectif et de finalités importantes. Le texte, par exemple, parle de la possibilité, pour l'élève, de s'approprier des savoirs et d'acquérir des compétences pour qu'il soit apte à prendre une place active dans la société et dans la vie économique, sociale et culturelle. Par ailleurs, le même article précise qu'il s'agit bien d'assurer "à tous les élèves" les chances égales d'émancipation sociale. Première tension ! Deuxième tension, qui touche davantage les finalités de l'école : le texte parle, d'une part, de *promouvoir la confiance en soi et le développement de chacun*. Et par ailleurs, il parle aussi de *permettre à chaque élève d'être un élève responsable et de contribuer au développement de la société démocratique*. Vous voyez donc bien comment ce texte peut illustrer les tensions au cœur de notre débat de cette après-midi :

L'ÉCOLE : ENTRE SOCIALISATION ...

ET ÉPANOUISSEMENT

Je me tourne d'abord vers Marcel GAUCHET. Est-ce qu'on n'a pas oublié que l'école, ce n'était pas seulement le lieu de l'épanouissement, mais aussi et surtout, celui de l'émancipation, de la socialisation ?

Marcel GAUCHET : Ces notions sont problématiques. L'école doit être un lieu de pouvoir social. Le pouvoir social est l'objet d'une revendication de la part des acteurs sociaux à l'égard des autres acteurs sociaux. Nous sommes très souvent dans cette position de demande. C'est la justice qui protège l'individu contre le « tout » mais c'est aussi le « tout » qui intervient pour séparer les intérêts entre les personnes lorsqu'il y a litige et je crois que l'école ne peut pas être simplement un lieu d'épanouissement des individus, mais que c'est aussi un lieu où une société met en œuvre une certaine idée de la personnalité, des rapports qui doivent exister entre les membres de cette société... et une idée au-delà de l'humanité en général. C'est ce qu'on appelle une culture.

F.R. : Pouvez-vous nous expliquer pourquoi, dans le discours ambiant, cette dimension d'épanouissement est mise en avant et privilégiée, alors que la dimension de socialisation est pratiquement gommée ? Que s'est-il passé ?



M.G.: Il s'est passé un changement de sens de la démocratie. C'est le grand phénomène des trente dernières années, à peu près. Nos régimes, comme le nom savant l'indique, sont des démocraties "libérales". Ça veut dire que ce sont des régimes qui comportent deux composantes. Bien sûr les libertés fondamentales des individus, hors desquelles il n'est même pas de processus démocratique et, d'autre part, la conversion de ces libertés personnelles en pouvoir collectif, en capacité d'effectuer des choix en commun. Pendant longtemps, nous avons vécu dans des démocraties libérales autoritaires, où, il faut le reconnaître, le pouvoir en commun tendait à opprimer les individus. Ce que nous avons vécu depuis trente ans, c'est un basculement complet de sens où, à l'inverse, la composante libérale a pris le pas sur la composante démocratique : le pouvoir en commun met en avant l'exercice des libertés individuelles et dissout littéralement le pouvoir démocratique dans les libertés libérales. C'est la pente de nos sociétés politiques vers une société politique de marché, où s'effectue un ajustement automatique des libertés individuelles avec tout ce que cela comporte évidemment d'inégalités majeures entre ces libertés individuelles.

F.R. : Vous parlez de *dissolution*... Ne pensez-vous pas qu'on arrive à une dissolution de l'idéal démocratique lui-même ?

M.G.: Je pense que l'idée même dans sa formulation classique, questionner des enfants, des sens qu'a, pour eux, le mot la composante politique classique La démocratie, pour eux, c'est la liberté traduite dans autre chose, se conjuguer dans un pouvoir tend à s'estomper ou à réalité a contrario, au moment où tout le monde signifie l'absence que nous subissons. Là est la faut le considérer probablement de crise, qui va conduire d'une le sens de la démocratie dans sa combiner les libertés individuelles lieu imminent de cette



Marcel GAUCHET:
"Nécessité de combiner liberté individuelle et pouvoir social"

est devenue, d'une certaine manière, incompréhensible. Il n'est que de adolescents, des étudiants sur le « démocratie ». Et on s'aperçoit que du pouvoir en commun n'existe pas. liberté. Certes, c'est la liberté, mais la qui est la capacité de ces libertés de commun. C'est une dimension qui disparaître, mais qui réapparaît en on s'aperçoit que les libertés pour de pouvoir pour tous dans le destin limite de ce processus, ce pourquoi il comme un moment de transition et manière ou d'une autre à redécouvrir dualité et dans la nécessité de et le pouvoir social. Et l'école est un conjugaison.

F.R.: Michel MOLITOR, comme sociologue politique, comment réagissez-vous ?

Michel MOLITOR : Je crois, que dans la suite de ce qui vient d'être dit, notamment sur l'évolution de la démocratie et du climat libéral, nous sommes invités à revisiter quelque peu, non pas la représentation traditionnelle, mais la définition, le contenu qu'on donne traditionnellement à l'action de *socialiser*. C'est vrai que la vision la plus classique, et notamment celle se rapportant à l'école, définit la socialisation comme un processus à travers lequel on transforme des valeurs en normes concrètes, on construit des personnages ou des rôles sociaux et on engage des individus dans ces rôles. Au fond, c'est une représentation très verticale: c'est un mécanisme qui affecte les individus d'en haut et qui est d'ailleurs tout à fait cohérent avec la fonction d'intégration sociale qu'on a prêté à l'école, notamment dans la dynamique des états-nations. Aujourd'hui, on remarque que les choses ne fonctionnent plus exactement comme ça, me semble-t-il et pour les raisons que Marcel GAUCHET vient de dire.

Une recherche, faite ici en Belgique par une jeune professeure de cette université, Marie VERHOEVEN, a très bien mis en évidence le rapport des élèves à la norme à travers le processus de socialisation. Et de montrer qu'un certain nombre d'élèves rejettent absolument cette idée d'une école qui les socialise. Comportement qui peut aller jusqu'à la violence d'ailleurs, qui est une forme de négation de cette situation. D'autres, au contraire, vont développer un jeu très instrumental... une stratégie individuelle. On joue le jeu, même si cette fonction d'intégration, on ne la respecte pas trop. Et puis d'autres, enfin, vont dire : « D'accord, mais nous voulons une situation beaucoup plus ouverte, dans laquelle les messages qu'on nous passe soient davantage pluriels, soient plus diversifiés ». Ça, c'est la situation. Alors, par rapport à cela, je crois qu'on se trouve devant une situation tout à fait originale et je rebondis sur un des éléments de l'intervention de Marcel GAUCHET de ce matin. Dans ce processus — qui est beaucoup plus interactif, où la socialisation n'est plus un processus univoque — quel est le rôle de l'enseignant ? Un rôle de médiateur probablement. Et qui peut mettre en œuvre toute une série d'opérations : sortir du subjectivisme, aider des élèves à se décentrer...

F.R.: On va y revenir. Je vais donner la parole à Evelyne VANHEE. Vous êtes enseignante et vous avez travaillé dans le secteur de la promotion sociale. Comment réagissez-vous à ce qui vient d'être dit, notamment sur ces stratégies que les élèves peuvent avoir, mais aussi comme enseignante, comment voyez-vous cela ?

E.V.: Je voudrais dire d'abord que je remercie qu'on donne la parole à l'enseignement de promotion sociale. Les adultes représentent quand même 20.000 étudiants pour le réseau catholique par an, c'est donc un groupe assez important. C'est au nom de ces 20.000 personnes et de leurs enseignants que je prends la parole. C'est vrai qu'on est confrontés aussi à cette tension entre l'individuel et le collectif. Depuis la réorganisation de



Evelyne VANHEE:

"Avec des adultes, l'enseignant est un médiateur."

l'enseignement de promotion sociale par le décret de 1991, on a mis en place un système qu'on appelle *modulaire*, qui est tout à fait orienté vers une individualisation de l'enseignement. Alors, vous allez me dire: comment traite-t-on le collectif là-dedans ? Eh bien, il est traité par la place qu'on réserve à l'adulte. Dans ce type de formation, on le laisse accéder à l'information, c'est-à-dire que les dossiers pédagogiques sont accessibles aux enseignants et surtout aux étudiants qui peuvent alors renvoyer aux enseignants le contenu du dossier pédagogique s'ils trouvent, s'ils jugent que l'enseignement s'éloigne de ce qui était prescrit par le dossier pédagogique. Donc ça, ça permet à l'individu d'intervenir.

F.R.: Donc, le principe de base, si je vous comprends bien, c'est que l'enseigné, l'étudiant est au centre du processus éducatif ?

E.V.: Tout à fait. La réorganisation permet cette mise au centre. Mais toute négociation ne se fait évidemment qu'en tenant compte des autres individus qui forment la classe et du cadre également, qui est toujours le dossier pédagogique. Il y a donc là une espèce de démocratisation dans

l'enseignement, qui permet à l'adulte d'intervenir. Je pense que c'est une spécificité de l'enseignement destiné à des adultes, et je ne sais pas si c'est réellement transférable à des adolescents.

F.R.: Je vous renvoie alors à la question de Michel MOLITOR : quelle est la place de l'enseignant ?

E.V.: L'enseignant est vraiment médiateur. C'est-à-dire qu'en fonction des demandes des étudiants, des compétences à acquérir, il est « libre » de choisir comment et de quelle manière il va pouvoir faire passer la matière. Mais la liberté est un peu cadenassée, puisqu'il y a le dossier pédagogique et la matière à donner.

F.R.: Alain de CROMBRUGGHE, vous représentez les associations de parents de l'enseignement catholique. Comment vous situez-vous dans ce débat « épanouissement / socialisation » ?

A.d.C.: Ce matin, j'ai trouvé très juste la remarque de Marcel GAUCHET parlant d'"expérience dramatique" dans l'entrée dans l'école. Je pense que c'est une expérience qui est à la fois pleine de rêves et d'espoirs, tant pour les parents que pour l'enfant, mais pleine d'une peur qui peut même être une peur panique... Que d'enfants pleurent pendant un certain temps à l'école maternelle même si elle est devenue beaucoup plus accueillante et même si des parents y restent parfois jusqu'à la première récréation du matin – ce qui est tout à fait abusif. Mais je pense qu'effectivement, les parents et les enfants doivent vivre cette tension entre un épanouissement personnel et la rencontre d'un monde...

Je crois, effectivement, que l'école a un rôle énorme de médiation. La démocratie, telle qu'on a la chance de la connaître, assurera à chacun un espace peut-être, mais pas nécessairement une *place*. Et pour arriver de l'espace à la place, il faut pouvoir passer par un certain nombre de médiations qui peuvent prendre deux aspects: un aspect de médiation réflexive et puis un aspect de médiation dans l'action. Je crois que les parents recherchent ça et se rendent même parfois compte que pour deux enfants d'une même famille, la même médiation ne conviendra pas nécessairement. C'est pourquoi on trouve dans des familles nombreuses des enfants qui se trouvent dans des écoles différentes.

F.R.: Est-ce que les parents ne cherchent pas avant tout l'épanouissement de leur enfant ?

A.d.C.: Je crois qu'ils comprennent très vite que cet épanouissement ne se fait pas dans la solitude et ils passent donc par ces médiations. Une petite anecdote, (c'est peut-être vieux, mais je crois que ce serait encore vrai aujourd'hui) : un enfant à qui on demandait : « Qu'est-ce que tu apprends à l'école ? » répond : « J'apprends la science et la patience ». Je pense que l'école joue ce rôle d'organe intermédiaire qui permet de découvrir ce à quoi on ne s'attendait pas. Ce que l'école fait découvrir, c'est qu'on est tous ensemble finalement dans ce bateau et que c'est comme ça qu'on va s'épanouir... L'autre dimension, qui est souvent oubliée, c'est la possibilité de construire déjà à l'école cette action.

C'est encore dans « *Citadelle* » de SAINT-EXUPÉRY: « *Si vous donnez du pain aux hommes, ils vont se battre, si vous leur demandez de construire une tour, ils seront frères* ». C'est ça qu'on peut probablement découvrir à l'école, grâce à un langage commun : comment on peut arriver à une solidarité en actes. Et ça va dans des actions très concrètes, où on essaie de mieux se comprendre les uns les autres et de s'engager petit à petit. Et de cette manière-là, je crois qu'on peut trouver sa place dans la société. La tension entre l'épanouissement et la socialisation reste, mais il existe aussi des voies de réconciliation entre les deux qui me semblent très intéressantes.

F.R.: Donc pas seulement des savoirs, mais aussi des comportements ! Marcel CRAHAY, on vient de parler du prof comme acteur de médiation. Comment vous situez-vous par rapport à cela ?

Marcel CRAHAY : Je raccrocherai ma réflexion à l'une des phrases de Michel MOLITOR. En fait, la grande question, c'est de savoir quelle action de socialisation on veut mener et par le fait même, comment veut-on la

mener. Donc, quand je dis « quelle action de socialisation ? », c'est : à quelles valeurs, à quelles normes veut-on socialiser ? La seconde grande question, c'est : comment organiser cette socialisation ? Supposons qu'on adhère à l'idée qui se trouve dans le Décret "Missions", à savoir que ce serait une socialisation aux valeurs démocratiques de solidarité et de pluralisme. Moi j'y adhère et supposons que l'ensemble de la société y adhère – ce qui n'est pas évident... La question, c'est: comment faire en sorte que les enfants acquièrent ces valeurs ?

F.R.: Comment voyez-vous la socialisation ?

M.C.: Je me fonderais peut-être sur une conception piagétienne — on me reconnaîtra là — pour essayer de faire comprendre aux enseignants qu'il faut toujours stimuler chez les enfants une sorte de double mouvement : un mouvement d'extériorisation (se tourner vers l'autre) et puis un second mouvement, de réflexivité en quelque sorte, qui se retourne vers soi. C'est-à-dire qu'il faut se décentrer vers le point de vue de l'autre et, à un moment, ramener sa pensée enrichie par le frottement à l'autre vers soi-même. Je vous donne un exemple concret : hier, j'ai eu la chance d'aller voir le film « *Etre et avoir* », film pédagogique que je conseille à tous les enseignants, surtout pour la dimension humaine. Il y a, fait banal, deux garçons qui, en cour de récréation, se sont battus, se sont insultés, l'un plus fort, plus dominant que l'autre, l'autre plus soumis mais aussi plus sensible. Là commence le travail de l'enseignant, qui consiste à interroger d'abord les deux enfants face à lui. Et il les interroge à tour de rôle, en essayant que chaque enfant réfléchisse sur le "pourquoi", la motivation de son comportement. Mais chaque fois aussi en posant cette question : « Tu as insulté l'autre, mais toi, tu aimerais être insulté ? Comment réagirais-tu à l'insulte ? ». Voilà ce mouvement de décentration qui est animé par l'enseignant. Donc, je crois qu'il y a un travail essentiel de l'enseignant dans le quotidien. Mais je dirais aussi – et c'est là que j'adhère à l'idée de médiation – qu'une façon de faire, c'est de renouer avec les romans, le narratif, la culture... Dans les romans, on trouve le point de vue d'un autre, qui s'explique, qui explique son vécu, son histoire, son ressenti... Lire un roman — il faut bien les choisir — c'est toucher au point de vue de l'autre par ce qu'il écrit. C'est se décentrer vers l'autre par la lecture pour, après coup, essayer de se retourner vers soi-même de façon réflexive. Voilà ma conception.

F.R.: Vous parlez de processus de socialisation... Est-ce qu'on ne peut pas dire que ce système-là va plutôt dans le sens de l'épanouissement personnel, depuis une vingtaine d'années ?

M.C.: Oui, probablement que pour les vingt dernières années, il y a eu une sorte de dérive... Je crois qu'on a voulu — et c'est positif — rendre une place importante à l'individu. Et souvent — l'enfer est pavé de bonnes intentions — je crois que cette volonté de rendre une place à l'individu contre un collectif totalitaire a eu la dérive d'oublier les valeurs sociales. La grande question reste les équilibres à trouver entre ces deux pôles toujours en tension : l'individuel et le collectif. Un équilibre qu'on n'a peut-être pas encore trouvé aujourd'hui.



Renée PLAISANT:

"L'école a un rôle socialisant, mais elle ne peut pas tout faire!"

F.R.: Je vais donner la parole à Renée PLAISANT. Vous travaillez à Saint-Louis à Bruxelles... L'enfant, trop au centre à certains moments pour trouver un équilibre ? Qu'en pensez-vous ?

Renée PLAISANT: Je pense qu'il y a un effet de balancier et qu'effectivement, dans les années 70, on a beaucoup misé sur l'épanouissement de l'enfant, de son développement à l'intérieur de l'école, etc. C'est encore quelque chose qui reste dans nos préoccupations, mais il me semble que l'école a un rôle important à jouer dans le domaine de la socialisation. La famille, évidemment, a sa part... Peut-être sur la politesse, le respect... Parfois on est confrontés à devoir tout faire et ça, c'est une des difficultés. Mais ce qui me paraît évident, c'est que l'école est le seul lieu où tous les enfants quels qu'ils soient, de quelque milieu qu'ils viennent, sont confrontés à l'autre pour la première fois, hors de la famille, hors du cercle affectif... Se confronter, ça veut dire prendre des risques par rapport à la diversité, diversité des idées, diversité culturelle, sociale, économique politique. Et là, l'enseignant, à travers toutes les disciplines et à travers les contacts qu'il peut avoir avec les élèves, a un rôle qui me paraît fondamental. Peut-être qu'à certains moments, on l'a mis en "basse intensité". Et, maintenant, je pense que nous avons là un rôle à jouer pour le remettre à sa juste place.

F.R.: Mais vous disiez que pour l'enseignant, ça veut dire devoir faire beaucoup de choses...

R.P.: Oui. Je pensais à ce livre qu'un collègue, professeur de sciences économiques dans une école de Bruxelles a intitulé : « *L'école, bonne à tout faire* ». L'école n'est pas bonne à tout faire. Je pense que l'école a un rôle important dans la prise de conscience de l'action collective, entre autres, mais elle ne peut pas tout faire.

F.R.: Anne-Marie DECOUVREUR, vous êtes directrice en maternelle, dans la région de Charleroi. L'école doit faire de plus en plus... C'est ce qu'on lui demande si je comprends bien ?



Anne-Marie DECOUVREUR :
"Nous n'avons pas été formés à assurer toutes les missions qui nous sont confiées."

Anne-Marie DECOUVREUR : Je peux surtout parler des plus jeunes enfants. Exemple concret : un parent vient et dit : « Est-ce que vous ne pourriez pas l'obliger à – par exemple – se lever le matin et venir à l'école ? Parce que moi, je ne peux pas ». La solution serait peut-être d'aller soi-même le faire lever le matin et le faire venir à l'école, mais on ne va pas aller jusque-là ! C'est vrai qu'il y a les parents qui demandent. Il y a aussi le Décret "Missions" qui demande... Moi, je me pose réellement la question de savoir si la société adhère à ces grandes valeurs démocratiques, à cette vision de la société que le Décret voudrait nous faire miroiter. Je pense qu'on nous considère comme agents de changement vers une société plus démocratique sans qu'il y ait de réel demandeur, et j'irais jusqu'à dire: même chez les enseignants, qui ne se retrouvent pas et qui ne retrouvent pas leurs enjeux.

Par exemple, pour un enseignant, accepter de devenir un médiateur, un accompagnateur d'apprentissage, ça peut le mettre en danger par rapport à la position qu'il avait de maître et de transmetteur de savoirs. Tout le monde n'a pas été formé pour faire ce genre de chose, mais on nous attribue ce rôle d'office, sans nous avoir accompagnés, sans nous avoir donné le temps ni même donné le choix.

F.R.: Marcel CRAHAY vous voulez réagir à cela ?

M.C.: Je pense effectivement qu'on assigne à l'école une fonction de changement social à travers les enseignants, et je crois que les enseignants doivent l'assumer – enfin, c'est mon engagement philosophique –, ce qui est sans doute contraignant et lourd à porter pour les enseignants. Mais en tout cas, par rapport aux valeurs auxquelles je crois et que j'essaie aussi de défendre dans ma fonction d'enseignant au niveau universitaire — la valeur de *solidarité* me paraît essentielle. J'aurais peur que l'école ne devienne un simple outil de la société libérale, industrialisée actuelle pour produire des travailleurs ou des agents de cette société qui vont la faire tourner, tout simplement. Mais ça, c'est un engagement que nous devons prendre dans une école et qui va peut-être à contre-courant de la société.

F.R.: Marcel GAUCHET vous vouliez réagir ?

M.G.: Les questions soulevées me semblent très importantes. Deux très brèves observations. D'abord, il est parfaitement exact que l'un des problèmes énormes de l'école aujourd'hui, c'est la surcharge de missions, une demande sociale extrêmement forte. Les familles demandent davantage à l'école, la société demande davantage à l'école. La demande d'éducation croît. L'exigence de formation des individus pèse de plus en plus lourd.

Deuxième remarque, à propos d'une observation qui vient d'être faite. L'énorme importance de l'école, dans un monde où beaucoup de familles ont un enfant unique et où l'intensité des liens affectifs dans la famille est de plus en plus valorisée et intense, tient à ce que l'école est le lieu de la rencontre avec la société tout court. Se mettre en rapport avec autrui neutre, qui n'est pas un parent; c'est un être humain à respecter dans son anonymat... D'une certaine manière, on se retrouve dans une classe avec des gens qu'on ne connaît jamais vraiment. Mais c'est ça qu'on commence à apprendre très tôt dans le groupe scolaire et c'est une dimension essentielle. Je pense qu'il y a là une piste de travail pour l'école à un niveau très élémentaire. C'est quelque chose qu'on n'a pas valorisé, puisqu'on voit la relation enfant/savoir (et donc la relation enfant / maître-maîtresse). Mais il y a aussi le rapport horizontal avec ses pairs. C'est le premier lieu d'inter-connaissance entre des êtres. Il faut valoriser cette dimension. Et cela pourrait contribuer à l'équilibre...



Michel MOLITOR :
"Éduquer, c'est aussi apprendre à l'enfant à se décentrer."

F.R.: Michel MOLITOR, vous avez réagi ?

M.M.: Je réagissais en accord complet avec ce qui venait d'être dit à propos de cette opposition que je trouve de plus en plus difficile à gérer entre l'école, lieu de la règle, et la famille, lieu de l'expression affective ou de l'expérience affective pure, voire, à la limite, de la négociation. Je pense qu'il faut sortir de ce dilemme, en imaginant une complémentarité, ce qui renverrait les uns et les autres à leur responsabilité. Sinon on enferme, me semble-t-il, les enseignants dans le rôle impossible, qui est d'administrer simplement la contrainte.

F.R.: Revenons à ce processus de socialisation que Marcel CRAHAY a abordé. Vous parliez d'une mise à distance. C'est quand même un processus qui implique une certaine violence, un certain travail de force...

M.M.: Un travail : c'est le terme adéquat, me semble-t-il. Le décentrement par rapport à soi-même, par rapport à son horizon immédiat, c'est aussi être confronté à la réalité d'une culture qui vous est au départ relativement étrangère, même si sans le savoir vous baignez dedans. Être confronté à autrui, aussi, éventuellement à une dynamique sociale, une tradition, à une temporalité. Je crois que c'est extrêmement important et que cela se

résume dans l'idée de *travail*, entre la personne et les instances de socialisation culturelle. Les enseignants, dans ce cas-ci, sont des partenaires dans ce travail. Mais les enseignants sont souvent bien seuls, pour la raison que je viens d'indiquer : cette opposition, difficile souvent, entre famille et école et cette espèce de décharge, pour des raisons diverses, du rôle de parent sur l'école.

Mais cela dit, c'est vrai qu'il me semble que, grosso modo, il y a quatre actions que l'école a entreprises : tout d'abord, le décentrement, sortir du subjectivisme, du "je pense donc je sais", se confronter à la raison, à l'argument, à la règle aussi... Ensuite, le travail de mémoire : se situer dans une culture, dans une histoire, se mesurer à ce qui est hérité, à l'objectivité de l'antérieur... Puis : se situer dans le temps, c'est-à-dire se situer dans le temps de soi par rapport à d'autres générations et à partir de là, découvrir cette différence entre l'adulte et l'enfant et les rôles qui y sont liés. Et enfin, se situer dans la relation... Quel programme ! Et pourtant je pense que, de fait, pratiquement c'est à ça que l'école est confrontée. Avec l'impression, comme l'a dit une enseignante, d'avoir tout sur le dos.

Ce qui me semblait extrêmement important, c'est la dissonance qu'elle ressent entre ce qu'on exige de l'école et ce que sont les vraies règles du jeu dans la société. Et là, j'imagine très bien la difficulté monstrueuse qu'on peut avoir à essayer d'inculquer des règles de solidarité dans l'école et se trouver, à côté de ça, confronté à une société d'hyper-compétition, une société cannibale. C'est un point de vue personnel.

Anne-Marie DECOUVREUR : Je pense qu'il est fort difficile d'être crédible face à ce phénomène de société où l'individu est vraiment roi. Où tout est individualisé : on a un téléphone individuel, des repas portionnables, on choisit ce qu'on veut pour manger, on n'est même pas obligé d'avoir le repas ensemble en mangeant la même chose. Tout ça est intégré par les enfants. Et nous, nous venons avec un modèle... J'entends bien Monsieur CRAHAY et je suis également convaincue de la mission qu'on a. Mais ça ne veut pas dire qu'on soit prêts ou qu'on se sente forts pour le faire. Et on n'a pas de réel soutien par rapport à ça. Je pense que l'accompagnement est indispensable.

F.R. : Je vais donner la parole à Guy BOUDRENGHIEN. Vous êtes directeur du Centre PMS de Nivelles. Comment voyez-vous cette problématique ?

Guy BOUDRENGHIEN : J'aimerais peut-être rebondir sur ce qui vient d'être dit. Souligner que quelquefois quand même, les enseignants ne sont pas nécessairement tout seuls. Je voudrais développer cette idée avec deux exemples. Aider un enfant et sa famille à s'orienter, ce n'est pas leur indiquer la voie à suivre jusqu'à les y enfermer. C'est plutôt les éduquer au choix, c'est donner l'occasion à chaque enfant et à chaque jeune de se situer par rapport aux désirs de sa famille, conscients ou tacites. C'est des réalités et des valeurs et une confiance en soi telle que choisir

Deuxième exemple : la des manques d'éducation. Il ne ou les maltraitants sont des c'est beaucoup plus important – pas pu, par défaut d'éducation, jusqu'à régler leur comportement KOHLBERG l'a bien montré : il y a par la seule crainte de la sanction est juste et bon. Il s'agit, en fait, d'accompagner — et c'est toujours l'école — d'accompagner l'enfant séparer de ce danger, à être aussi à acquérir justement cette l'avenir d'avoir une autre l'accroissement des niveaux de d'orientation et au choix de me semble-t-il, de socialisation pourquoi nous travaillons sur quoi, aussi, nous pensons



Guy BOUDRENGHIEN :
"Aider un enfant et sa famille à s'orienter, c'est les éduquer au choix."

maltraitance, la violence, l'abus sont s'agit pas de dire que les abuseurs personnes mal élevées. Il s'agit – et de montrer que ces personnes n'ont s'élever en conscience morale sur des valeurs supérieures. un chemin entre le respect de la loi et le fait de poser un acte parce qu'il dans le deuxième exemple, ce qu'en PMS, nous faisons avec en danger jusqu'à l'aider à se protégé par rapport à ce danger et conscience qui lui permettra à perspective de la vie. En résumé, conscience, l'éducation au choix comportement : voilà deux conditions, que l'école doit rencontrer, ce quotidiennement avec elle, mais ce devoir l'interpeller.

F.R. : Renée PLAISANT, vous avez réagi quand Monsieur BOUDRENGHIEN a dit : "L'enseignant n'est pas seul"...

R.P. : Oui, parce que je pense qu'il a raison. Il y a des moments où on se sent seul et des moments où on ne se sent pas seul parce que, d'abord, il y a les collègues, toutes les discussions qu'on peut avoir avec eux, toute la réflexion qu'on peut avoir sur le métier. Et puis c'est vrai qu'il y a des gens qui peuvent nous aider à réfléchir et nous accompagner. Ils ne sont pas nombreux, mais ils existent. Je voulais juste renforcer l'idée qu'on apprend en groupe. L'école, c'est un lieu où on apprend ensemble. Et parler de socialisation, d'apprendre une série de choses autour de la démocratie, c'est faire prendre conscience de ce que la confrontation, c'est une chose intéressante, qui n'est pas à rejeter, au contraire, mais qu'il faut organiser. Moi j'ai des élèves plus âgés, mais je pense qu'on peut commencer ça assez tôt dans le cursus scolaire. On peut le faire dès la maternelle et c'est très important.

F.R.: Marcel CRAHAY ?

M.C.: Je pense qu'on touche ici à un nœud. Voilà plusieurs fois que les enseignants expriment leur sentiment de solitude et ce n'est pas la première fois que j'entends cette expression. Mais je pense qu'on est là face à un nœud parce qu'on demande à des enseignants qui ont ce ressenti de solitude, de développer des valeurs de solidarité, du moins de collectivité, de communauté chez les enfants. Alors, comment peut-on, se sentant seul, et probablement en étant seul, être le médiateur de la solidarité ? Pourquoi les enseignants se sentent-ils seuls alors qu'il pourrait y avoir des équipes pédagogiques ? N'y a-t-il pas un apprentissage de la solidarité à faire aussi au niveau des enseignants à l'intérieur de l'école ? Mais sans doute y a-t-il aussi ce problème du lien entre la famille et l'école, qui sont très souvent présentées comme deux instances antagonistes. Alors comment avoir une pédagogie de la solidarité ? Je ne vais pas dire que c'est la seule explication au sentiment de solitude des enseignants, mais c'est un élément de l'explication à mes yeux. Peut-être mes collègues ont-ils une explication sociologique : comment s'est créée cette espèce de tension, négative dans ce cas-ci, entre la famille et l'école ? Je n'ai pas de réponse à cette question que je me pose et qu'on nous pose... Mais je pense qu'on a là un facteur-clé qui doit nous interpeller.

F.R.: Marcel GAUCHET, vous réagissiez...

M.G.: Je crois que ce sentiment est très important et qu'il faut lui ajouter une dimension à un niveau encore beaucoup plus général. Ce que vous dites des relations avec les familles est tout à fait vrai et je pense que ça a à voir aussi avec la société globale, avec l'absence de soutien politique, dans le sens le plus noble du terme, et l'incapacité de la collectivité à définir en la matière une attitude claire. Madame a dit tout à l'heure quelque chose de très important : « On ne nous a pas formés pour ça ». C'était un aspect très crucial. On définit dans l'abstrait des idéaux, mais on ne définit pas véritablement une compétence avec des procédures qui permettent de satisfaire à ces idéaux. Et c'est ça aussi, le sentiment de solitude.

F.R.: Mais vous rappelez que l'enseignement est aussi investi politiquement et socialement dans sa fonction...

M.G.: Et je pense qu'il l'est, mais qu'il n'est pas aujourd'hui garanti par les institutions publiques dans cette mission. Et ce, pour des raisons bassement politiques, pour tout dire... Les hommes politiques ne savent pas ce qui est le plus important : le soutien aux familles ou le soutien aux enseignants. Et ils ont un penchant à penser qu'il y a plus de parents d'élèves que d'enseignants.



Frédéric POSSEMIERS:
"L'école pourrait faire des croisements avec d'autres lieux d'éducation !"

F.R.: Frédéric POSSEMIERS, vous voulez réagir ?

Frédéric POSSEMIERS : Oui... Je ne suis pas directement lié avec l'enseignement. C'est plutôt un regard des organisations de jeunesse sur ce congrès. Je voudrais réagir à ce qui vient d'être dit : « L'enseignant se sent seul ». Eh bien, l'impression qui peut être donnée auprès des jeunes, le regard qu'ils peuvent avoir sur les enseignants, c'est que ça les arrange bien d'être parfois un peu seuls dans leur classe, de manière à ce que les autres ne viennent pas trop s'immiscer dans leur manière d'enseigner – à la fois sur les contenus mais aussi sur la forme. La deuxième chose que je voudrais dire, c'est que je crois aussi que l'école, ce n'est pas que les enseignants. L'école, c'est aussi des éducateurs qui sont là aux moments des récréations, des pauses. Et malheureusement, dans beaucoup d'écoles aujourd'hui, c'est encore principalement dans les récréations que les jeunes sont invités à s'exprimer, pour la première fois peut-être de la journée... Trop souvent, dans les classes, on vient déverser un savoir et l'élève, en fin de compte, n'a que peu d'espace d'expression, de liberté de parole. Le premier espace, c'est celui de la récréation. Et là, les éducateurs sont en première ligne et doivent pouvoir réagir.

Moi, je souhaiterais que l'école puisse se rendre compte qu'il y a d'autres acteurs d'éducation à la citoyenneté qui travaillent à cette socialisation. Je pense notamment aux organisations de jeunesse, à la famille. Il y a trois organes éducateurs qui sont reconnus au niveau mondial, qu'on appelle : l'éducation formelle, informelle et non-formelle. La formelle, c'est l'école; l'informelle, c'est les parents et la non-formelle, ce sont les organisations de jeunesse. Je pense qu'il y a là des liens à faire, des croisements à organiser et l'école pourrait se sentir moins seule, pourrait également trouver des éléments de réponses aux différentes problématiques auxquelles elle est confrontée au quotidien.

F.R.: Une dernière étape dans cette partie du débat: à partir du moment où on constate des évolutions sociales qui vont vers le pluralisme de fait, la relativisation des opinions, le fait qu'on privilégie les subjectivités, est-ce que c'est compatible avec un ancrage philosophique, religieux ? Pour le dire plus simplement, et je pose d'abord la question à Marcel GAUCHET, est-ce qu'il y a encore du sens à s'affirmer enseignement confessionnel, catholique, alors qu'on vise avant tout la socialisation, l'épanouissement personnel, mais aussi l'idée d'insertion dans la société ?

M.G.: Tous ces paramètres pris en compte, je ne vois pas ce qui remettrait en questions l'idée d'un enseignement confessionnel. D'abord parce qu'il y a un héritage de l'Histoire et je crois que c'est essentiel. C'est, dans notre société, une dimension qu'il ne faut pas cesser de rappeler, parce que nous vivons dans des sociétés d'oubli. L'acquis de l'histoire est une dimension avec laquelle nous devons composer en permanence, ne fût-ce que pour le transformer – ce que nous cessons de faire de toutes les manières. En second lieu, je dirais que le fait qu'un intérêt social majeur de l'Église et de la religion catholique se porte vers l'éducation – comme d'ailleurs la plupart des autres confessions, qui ont un intérêt éducatif – c'est en soi un intérêt parfaitement légitime. Je ne vois pas au nom de quoi il aurait à être contesté. Le problème délicat, c'est l'ajustement entre ces finalités d'intérêt public général qui sont aujourd'hui très explicitement revendiquées par l'enseignement confessionnel et son identité propre. Mais je crois que c'est le type même de la fausse question, pour ainsi dire...

F.R.: Comment réagissez-vous à ceux qui disent que l'expression des convictions est du domaine strictement privé, que cela n'a rien à voir avec quelque chose qui doit s'exprimer dans une sphère collective comme l'école ?

M.G.: Je pense que cette notion de "privé" est un piège, là aussi. C'est une fausse notion. Nous sommes dans un monde où les convictions religieuses, philosophiques, morales sont devenues "privées" : qu'est-ce à dire ? Qu'aucune n'est en position officielle, aucune n'est en position de norme sociale globale ? Les églises sont en effet "privées" comme les syndicats sont "privés", comme les partis politiques relèvent du "privé". J'ai des convictions politiques, mais c'est être du côté totalitaire que de vouloir sortir du pluralisme et instaurer la conviction politique dont on se réclame comme la seule vérité officielle. Donc, en ce sens-là, « privé » c'est une donnée d'organisation de notre monde. Mais est-ce que cela veut dire pour autant que les convictions des individus sont privées au sens où ils devraient les garder dans leur for intérieur ? Est-ce que le fait qu'il existe des partis politiques dans un espace pluraliste exprimant chacun une vérité privée interdit la manifestation publique de ces opinions ? Pas du tout. Et donc, ce qui n'est pas concevable, c'est de franchir la limite du pluralisme. C'est au titre même du pluralisme qu'il me paraît souhaitable qu'il y ait des systèmes d'enseignement. Mais bien entendu, chacune de ces convictions privées qui, en dernier ressort, est ancrée dans la conscience des individus, a vocation à se manifester dans l'espace public. Le piège, c'est de faire du privé quelque chose qui devient purement intérieur et qui n'a pas le droit de se manifester. C'est évidemment le contraire des convictions privées qui se manifestent dans l'espace public et qui peuvent produire des institutions – dont des institutions d'enseignement. Cela dans un cadre de régulation globale où il s'agit évidemment que les conditions de la coexistence et du respect des différentes familles de pensées, de religions ou de philosophies soient préservées.

F.R.: Michel MOLITOR ?

M.M.: Deux points. Le premier, c'est que si le mécanisme de construction de la conviction peut être quelque chose de privé, son expression est de nature nécessairement publique. Rien ne m'a jamais fait tant rire que cette expression lapidaire qu'on entend parfois : « J'ai des convictions, mais elles ne regardent que moi ». Je vais dire que se priver de l'expression publique de la conviction, c'est se priver d'un levier d'action individuelle ou collective. Le pluralisme, ce n'est pas l'abstention de conviction; c'est la légitimité de la pluralité des conditions à leur expression.

Le deuxième point important renvoie à des éléments de notre première question, à savoir qu'il y a une relation entre la conviction et l'éducation. On a encore rappelé toute l'importance, à travers l'action d'éduquer, de mettre des gens en position de choix. Ça implique, me semble-t-il, de pouvoir disposer d'un appareil normatif, d'avoir des outils de comparaison et de maîtriser des principes sur lesquels on fait des choix. L'éducation au sens profond du terme, c'est-à-dire tenter de participer à la formation de personnalités autonomes, ce n'est absolument pas inséparable, me semble-t-il, de l'expression d'une conviction. À condition que cette conviction soit mise là où elle est, c'est-à-dire dans un contexte pluriel, argumenté: cela me semble absolument capital. Et c'est évidemment aux antipodes de ce qu'on peut appeler la neutralité, c'est-à-dire une abstention générale effaçant les convictions. Un de mes collègues, Albert BASTENIER, a très bien montré comment un des éléments de la crise de l'école aujourd'hui — c'est à dire son écrasement instrumental — procède ou participe précisément de cette évacuation de la conviction à laquelle on s'est parfois contraint.

F.R.: Etienne MICHEL... si vous voulez réagir là-dessus ?..

Etienne MICHEL : Moi, j'étais assez attaché à l'idée développée par Marcel CRAHAY : qu'il faut réfléchir à partir des dérives de l'individualisme contemporain. On peut partir du constat que notre époque tend tantôt à dissocier, tantôt à confondre un certain nombre de réalités. Et il y a un enjeu, tant pour la culture contemporaine que pour l'éducation, d'essayer de réarticuler ces différentes réalités. On a évoqué ça tout à l'heure sous différentes formes : d'une part l'idée de la transmission de la tradition, mais aussi l'idée de la construction autonome de soi. Ces deux idées doivent être articulées, ré-articulées. Les notions d'*adulte* et d'*enfant* : Michel MOLITOR a dit tout à l'heure qu'on est dans une période qui tend à confondre ces deux idées, à ne plus vouloir faire la différence entre l'idée d'adulte et l'idée d'enfant. Il y a donc un enjeu à revaloriser cette distinction. Je pense aussi au rapport qu'entretiennent la liberté et l'autorité. Et enfin, on en a parlé aussi, le rapport entre l'individu et le collectif.

F.R.: Marcel CRAHAY...

M.C.: Une rapide réaction pour ancrer à nouveau ma réflexion sur un mot de Michel MOLITOR. Je crois que le terme "conviction" est important. C'est vrai qu'on a un peu tendance à vouloir que notre école soit en quelque sorte aseptisée, objectivée. D'où le concept de "compétence", que je ne récus pas. Mais ce n'est pas suffisant, les compétences. Il en faut, indiscutablement, mais je crois qu'il nous faut effectivement des idéaux, des utopies, des convictions... Et il faut les défendre. Une école où il n'y aurait que des connaissances, des compétences, c'est une école sans le supplément d'âme dont ont besoin les enfants.

F.R.: Jean BARBIER, vous êtes Inspecteur dans un circuit d'écoles de congrégation: vous êtes Lasallien... comment vous situez-vous par rapport à ça ?



Jean BARBIER:
" Les élèves disent : Parlez-nous de la vie ! "

Jean BARBIER : Eh bien, évidemment, si Monsieur GAUCHET pense que la question n'est pas bonne, je vais avoir beaucoup de difficulté à essayer d'apporter des bonnes réponses... Mais il me semble avoir déjà entendu, chez Monsieur CRAHAY et chez Monsieur MOLITOR, des choses fort intéressantes. Notamment lorsque Monsieur MOLITOR fait l'apologie de la proposition. C'est en proposant que l'on construit, je pense, nos jeunes. Ils peuvent accepter, ils peuvent rejeter... Répondre à la question de savoir si les convictions ont un rôle positif à jouer ? Je serais évidemment tenté, dans le cadre de l'enseignement catholique qui est le nôtre, de répondre spontanément : « Oui, évidemment ! ». D'autant que nous avons tous partagé l'idée que le pluralisme de facto que nous constatons est très bénéfique, qu'il permet de s'attacher à des questions d'éthique sans, nécessairement, les relier aux référents, aux valeurs... Mais dans un même temps — et je pense que quelqu'un aurait peut-être parlé ce matin de grand écart à réaliser — nous revendiquons, nous continuons de revendiquer des références à l'Évangile et l'enracinement de nos convictions.

Je pense ici à Monsieur BASTENIER qui plaidait pour recoupler la transmission des savoirs avec les convictions, ne fût-ce que pour redonner un sens, pour remobiliser l'école, avec une visée éthique et culturelle. Je pense également, pour rejoindre le supplément d'âme auquel on vient de faire allusion, à Agnès AUSCHITZKA qui, il y a quelques mois, relayait les cris des lycéens français en 98, lorsqu'ils disaient : « Cessez de ne voir en nous que des notes et des résultats. Parlez-nous de la vie ! Dites-nous quel sens à notre vie ». Je pense que, dans un même temps, si on parle de grand écart, il faut évidemment se préserver du prosélytisme, de l'abus, de la pression à exercer pour réaliser ces démarches.

F.R.: Mais est-ce que dans la pratique des choses, dans les classes, il n'y a pas un gommage des convictions ?

J.B.: Ce gommage, cet oubli peut être, cette non-activation des convictions, je pense — c'est en tant que laïc que je vais parler ici — qu'il est dû à une période de sommeil de laquelle nous sortons heureusement aujourd'hui. Je l'évaluerais volontiers à une vingtaine d'années, c'est-à-dire le moment où les religieux et les prêtres se sont fait relativement rares dans nos écoles. Nous avons continué sur notre lancée, nous avons travaillé, je pense, dans l'implicite. Sans plus, ou très rarement, provoquer un débat sur ces questions-là et sans imaginer des dispositifs très concrets, des lieux, des moments au cours desquels les collègues peuvent à nouveau confronter leurs convictions — et je parle ici de relations d'adultes — avec leur pratique pédagogique. Je pense qu'il nous revient aujourd'hui, de penser à des moments de réflexion de ce type, des moments de ressourcement, pour qu'il n'y ait pas d'un côté les convictions, et qu'on les laisse dans notre réseau au soin des équipes de pastorale scolaire, au soin de personnes bénévoles qui viendraient célébrer à certains moments de l'année... Mais qu'on puisse vraiment intégrer ces valeurs dans l'acte d'apprentissage, en n'oubliant pas qu'une école est prioritairement, je pense, une entreprise d'apprentissage.

F.R.: Je vais donner la parole à Christian VAN ZEEBROECK sur le même thème. Vous êtes ancien Directeur à Maredsous, donc une école bénédictine...

Christian VAN ZEEBROECK : Je pense qu'il faut se sentir très à l'aise par rapport à cette question : école catholique et monde d'aujourd'hui, parce qu'il faut savoir que, pendant sept siècles, il n'y a pas eu d'école catholique. Sept siècles, cela fait presque plus d'un tiers du temps qui nous sépare des débuts du christianisme. En effet, pratiquement, les chrétiens utilisaient les structures scolaires de l'empire romain. Et ils ne s'en sont pas si mal trouvés. TERTULLIEN, à la fin du deuxième siècle, se voyait apostrophé par des parents d'élèves, de jeunes chrétiens. Ces gens disaient : C'est quand même ennuyeux : on va conduire nos enfants dans des écoles de l'empire romain, où on leur apprend la mythologie... Et TERTULLIEN leur a dit : Ne vous tracassez pas. Ce qui est important, c'est qu'ils apprennent à étudier, à travailler, à réfléchir. Comment rejeter les études profanes sans lesquelles les études religieuses sont impossibles ? Comment former sans elle à la prudence humaine, préparer à comprendre, à agir, puisque — il manifestait évidemment ses sentiments — la littérature est un moyen nécessaire pour toute la vie ?

Sept siècles, donc. Et puis, l'Église a pris comme un relais qui était dû à une carence. Et à partir de là, il y a énormément d'imagination, d'intelligence, de subtilité, d'adaptation aux situations qui se sont révélées. Cela veut donc dire: restons très à l'aise ! Et moi, je suis assez persuadé que l'école catholique — je vais peut-être en choquer certains en disant ça — n'est pas indispensable, mais elle est profondément utile, profondément bénéfique. C'est-à-dire qu'elle peut faire du bien et faire du bon.

Mais elle ne sera utile et bénéfique que si elle adopte certaines caractéristiques. C'est vrai qu'elle doit s'ouvrir à une raison plus large, dans laquelle elle pourrait véritablement ouvrir une voie à cette dimension de la transcendance, de l'intériorité, du silence, de la prière, la tolérance, l'ouverture... Quand on parlait de la tolérance, moi, je me disais : Jésus a dit une parole un jour qui pourrait peut-être quand même nous servir dans ce domaine-là. C'est quand il nous dit : « Aimez vos ennemis ». Évidemment, c'est costaud comme expression. C'est peut-être une expression qui est à revisiter au nom de la tolérance. C'est garder aussi cette mémoire subversive de l'Évangile. Et puis, quelque chose d'assez frappant, c'est que Jésus a toujours voulu être compris par tous. C'est donc le refus de l'ésotérisme, des gnosticismes et finalement des choses compliquées, c'est savoir parler simplement au cœur et à l'âme des hommes d'aujourd'hui. Il y a encore cette façon dont Jésus a toujours essayé de prôner un acte libre. Combien de fois a-t-il dit aux gens qu'il rencontrait : « Veux-tu ? ». C'est à l'encontre de la culpabilité qui écrase; ça trouve son appui dans la primauté de la conscience, de la liberté. Si aujourd'hui la religion chrétienne a peut-être une chance nouvelle, c'est peut-être parce qu'on vit dans un contexte, assez inquiétant. « Dieu, est-il criminel ? Partout, on tue en son nom » : voilà le titre affiché par l'hebdomadaire « Marianne » dans le numéro du 18 novembre 2001. Les religions sont mal vues aujourd'hui parce qu'elles peuvent être envisagées comme source de fanatisme, de terrorisme, de violence. Alors je pense que le christianisme doit être crédible. Il a tous les atouts en main s'il veut simplement se tenir à cette phrase de Jésus : « Aimez-vous les uns les autres comme je vous ai aimés ».



Chr. VAN ZEEBROECK:
"L'école catholique n'est pas indispensable, mais elle est profondément bénéfique."

F.R.: Marcel GAUCHET, je vais vous demander de réagir là-dessus : l'école chrétienne n'est pas indispensable mais elle est utile.

M.G.: Ça me semble une très bonne formule. Mais elle n'est pas la seule à pouvoir être utile, justement parce qu'il faut raisonner dans un cadre pluraliste. Si on raisonne dans un cadre pluraliste, il faut sortir de l'idée qu'il serait souhaitable d'aller vers une homogénéisation a priori des systèmes éducatifs.



L'ÉCOLE : ENTRE JUSTICE ...

ET EFFICACITE

F.R.: Je vous propose de passer au deuxième thème de ce débat. nous allons parler de la solidarité qui doit s'exprimer dans le système scolaire, dans l'enseignement chrétien ou entre écoles... c'est le thème de la tension entre la justice et l'efficacité dans notre système scolaire. l'ancrage de notre réflexion, Etienne Michel, c'est qu'on doit d'abord formuler aujourd'hui un constat d'échec : l'école n'est ni juste, ni efficace...

Etienne MICHEL : A mon sens, le problème le plus préoccupant c'est qu'environ 30 % des adolescents n'acquiescent pas une maîtrise suffisante de la lecture et du français pour pouvoir, sur cette base, construire des compétences solides dans d'autres disciplines. Dans des pays et régions comparables, ce chiffre est d'environ 18 %. Il faut considérer toutes ces données avec la prudence requise mais cela signifie tout de même quelque chose. Ce problème me paraît d'autant plus préoccupant que les mutations du monde du travail lui confèrent une dimension sociale aujourd'hui inédite. De plus en plus, le seuil d'intégration dans la société, c'est le diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Alors, une enquête internationale nous apprend un certain nombre de choses : tout d'abord que ce problème se retrouve dans d'autres disciplines que la lecture et le français. Ces études montrent aussi – et c'est très significatif – l'importance de la dispersion entre les résultats : l'écart entre les résultats des plus forts et des plus faibles des élèves. D'autres indicateurs sont utiles : ce sont les indicateurs de taux d'échec et de redoublement, particulièrement élevés dans l'enseignement technique et professionnel. Et donc, je pense qu'on peut globalement tirer la conclusion d'un certain déficit d'équité et d'efficacité. À partir d'ici, il me semble que trois grands ordres de questions peuvent être posés. Tout d'abord des questions qui portent sur le rapport entre l'école et la société ; ensuite des questions qui portent sur l'organisation même du système d'enseignement et enfin des questions qui portent sur la pédagogie elle-même.

À propos du rapport entre l'école et la société, Pierre BOURDIEU a, en son temps, beaucoup critiqué l'école au motif qu'elle contribue peu à réduire les inégalités dans la société. Cette critique, qui a assurément un

fondement, a peut-être eu pour effet de nous faire un peu oublier que dans une large mesure, le système éducatif est aussi le reflet de la société elle-même. Aujourd'hui, au moment où on sort de la société industrielle, la société francophone de Belgique est une société particulièrement dualisée aux plans économique, social et culturel. C'est cette dualisation-là qu'on retrouve aussi en reflet dans le système éducatif. À l'inverse, dans des sociétés moins dualisées — je pense à certains pays nordiques ou à la Flandre... — le système éducatif est aussi moins dualisé. On observe aussi, chiffres à l'appui, que dans les arrondissements de Wallonie où la société duale s'est moins installée, le système éducatif présente aussi un profil moins déséquilibré sur le plan de l'équité et de l'efficacité. Donc, l'enseignement technique et professionnel, n'est pas partout, en Wallonie, l'enseignement de la relégation que l'on décrit dans les études à l'échelle de la Communauté française.

Un mot à présent sur la mixité sociale des écoles. J'avoue d'emblée que je ne suis pas tout à fait sûr de voir clair sur ce point. Ce qu'on peut tout de même dire, d'entrée de jeu, c'est que, tout d'abord, c'est plutôt un enrichissement que de côtoyer des personnes différentes de soi. Ce qu'on peut dire aussi, c'est que la constitution de ghettos sur une base sociale ou ethnique ne peut en aucun cas constituer un projet de société défendable. Mais dire ceci ne nous aide pas beaucoup. Ce qui pourrait peut-être nous aider davantage, ce serait de reprendre la réflexion sur la définition que nous donnons à l'idée d'égalité à l'intérieur de l'école. Marie-Claude BLAIS, ici présente et qui a travaillé sur ces questions avec Marcel GAUCHET, a bien mis ceci en évidence dans sa contribution au livre sur la « *Philosophie politique de l'éducation* ». Il faut distinguer, ce qu'elle appelle la définition « isocratique » de l'égalité et la définition « méritocratique » de l'égalité. Il y a une tension entre ces deux définitions. Dans la première, l'égalité, c'est mener chacun à un niveau le plus identique possible pour tout le monde; et, dans la deuxième définition, l'égalité, c'est mener chacun au maximum de ce qu'il peut apprendre. Je ne recommande pas ici de prendre option de manière trop catégorique pour l'une ou l'autre de ces définitions. L'important, c'est que dans les politiques mises en œuvre, on trouve le juste point d'équilibre entre ces deux pôles qui correspondent aussi à des projets politiques distincts. Mener chacun à un niveau identique pour tout le monde, c'est promouvoir une forme d'égalitarisme qui n'aurait cours que dans le champ de l'école et c'est aussi, pour certains, courir le risque d'une forme de nivellement par le bas. Par contre, mener chacun au maximum de ce qu'il peut apprendre, c'est faire le pari que la mobilité et la promotion scolaire des individus peuvent être liées au service de la mobilité sociale en particulier celle des plus défavorisés.

F.R.: Si je vous comprends bien: deux conceptions de l'égalité, qui correspondent aussi à deux projets politiques... J'imagine que ça correspond aussi à deux systèmes ou à deux modèles d'enseignement. Y a-t-il des conséquences jusqu'à ce niveau-là ?

E.M.: Oui, bien sûr. On voit bien, dans les compromis politiques qui s'élaborent régulièrement, que nous sommes dans une sorte de tension entre ces deux projets, ces deux définitions de l'égalité. Il y a, notamment, ceux qui pensent qu'il faut davantage standardiser les systèmes pour l'ensemble du système éducatif le partout, avec les mêmes programmes, ça correspond davantage à la l'égalité. Et puis, il y a l'autre modèle contraire, valoriser la diversité des institutions au service d'un meilleur l'efficacité.

F.R.: Cela a-t-il des dans la didactique, dans la

E.M.: Oui, bien sûr. Je me d'organiser une sorte de débat de la SALLE. Ce sont, tous de très grands défenseurs – de j'ai bien compris, dit que la d'efficacité, parce que les le niveau des plus forts et élever

Jean-Baptiste de la SALLE, lui, ne recommandait pas, si j'ai bien lu, de constituer des classes hétérogènes. Il recommandait de rompre tout d'abord avec la logique du préceptorat individualisé. Une dimension collective, donc... Aujourd'hui, nous sommes dans une sorte de retour de ce que je qualifierais d'utopie de l'individualisation pédagogique. Et Jean-Baptiste de la SALLE avait commencé par rompre avec cette idée qu'il est possible de généraliser le préceptorat individualisé dans le cadre de la classe. Mais son autre recommandation était de regrouper plutôt les élèves par niveaux: les débutants, les élèves en cours d'apprentissage et ceux qui sont plus avancés. Enfin, il recommandait d'organiser, mensuellement, la possibilité pour chaque élève de prouver sa capacité à rejoindre un niveau supérieur et ce, par un système d'évaluation approprié. Donc, ce que je crois comprendre, c'est qu'à l'idée de la mixité, Jean-Baptiste de la SALLE semblait en réalité avoir préféré l'idée d'une mobilité scolaire qui est alors mise au service de la mobilité sociale. Voilà, j'en termine avec ce qui est pour moi encore une sorte d'interrogation. Mais je ne doute pas que Monsieur CRAHAY aura quelque chose d'utile à nous dire à ce sujet.



Etienne MICHEL:
" Nous sommes dans une utopie d'individualisation pédagogique."

conséquences aussi dans les classes, manière d'enseigner ?

demandais si on ne devrait pas essayer entre Marcel CRAHAY et Jean-Baptiste deux, de grands défenseurs – et même l'école pour tous. Marcel CRAHAY, si mixité sociale, est un facteur d'équité et enseignants s'arrangent pour maintenir en même temps celui des plus faibles.

F.R.: Allez-y Monsieur CRAHAY... Toute la question est de savoir comment on doit organiser la solidarité ? Vous, vous êtes un partisan de la mixité sociale...

Marcel CRAHAY : Je voudrais dire d'abord qu'on me fait un grand honneur de me faire débattre avec Jean-Baptiste de la SALLE... Je pense que c'est un véritable honneur dans la mesure où j'ai un énorme respect, une énorme admiration pour lui. Mais je pense aussi que les temps ont changé et que par le fait même, les solutions elles aussi ont changé. Il faut placer Jean-Baptiste de la SALLE dans son contexte historique, au moment où l'école pour tous n'existe pas encore vraiment. Parce qu'il faut quand même redire que, même sous l'empire romain, les écoles étaient réservées à la haute aristocratie, c'est-à-dire à un très petit pourcentage de la population. C'est encore la situation, en moins dramatique, au temps de Jean-Baptiste de la SALLE. Et donc, le point commun qu'il y a sans doute entre lui et moi, c'est qu'on est effectivement partisan d'une école pour tous.

Quand Jean-Baptiste de la SALLE propose trois niveaux, c'est à nouveau dans un certain contexte historique où l'école n'est pas encore structurée par année scolaire, où on crée de grandes communautés d'élèves et où on propose une structuration qui n'est pas la même chose que des classes de niveaux. Ce sont plutôt ce que j'appellerais des « états d'avancement » dans le processus de connaissance, qu'il faudra toujours maintenir: il y aura toujours des novices et des experts. Je crois donc que la grande question c'est : quel type d'hétérogénéité va-t-on réaliser ?

Ce qui me fait peur, c'est un système éducatif comme le nôtre qui, par toute une série de dispositions, légales d'ailleurs, permet la création d'"écoles ghettos" versus "écoles sanctuaires". Et à l'intérieur de certaines écoles même, des classes de niveau, où l'on va regrouper les plus forts dans certaines classes et les moins forts dans d'autres classes. Et puis, comme par hasard, on va voir que ce critère se superpose presque inévitablement à d'autres critères — des critères d'origine sociale et même d'origine raciale... Et donc, sous le couvert d'un classement par niveaux (forts, moyens, faibles), on organise — je vais être provocant — un apartheid social et parfois racial...

F.R.: C'est pour cela que vous rejoignez l'idée du système, utilisé en France, de carte scolaire ?

M.C.: Peut-être vais-je paraître provoquant en le disant : oui, je suis quelqu'un qui serait pour limiter le choix de l'école. Je voudrais quand même expliquer ceci : la notion de "choix de l'école" a connu une sorte de mutation historique dont il faut prendre conscience. Lorsqu'on organise le choix de l'école au moment de la création scolaire en Belgique, c'est-à-dire aux alentours de 1914, bien sûr il y a les tensions philosophiques que l'on connaît aujourd'hui. Mais on est dans une société où la mobilité — les transports — est extrêmement limitée. Donc, à partir du moment où on réfléchit dans le cadre de communauté locale, on se dit que dans chaque village, il est bon que les parents, puissent choisir entre une école philosophique (religieuse, catholique) et une autre école, laïque. Ce qu'on n'avait pas prévu à l'époque, c'est qu'on allait pouvoir voyager de village à village, qu'il allait y avoir une telle mobilité spatiale des parents. Alors, à partir d'un système qui a été pensé dans les années 1910-1920, on a engendré sans le vouloir un marché concurrentiel, qui a des dérives, au point qu'à l'intérieur même d'un même réseau philosophique, il va y avoir concurrence entre écoles... et dualisation dans chaque réseau.

Je ne veux pas supprimer le choix philosophique. Je pense qu'il faut garder une place pour un certain degré de choix. Mais est-ce qu'on ne peut pas revenir à l'aspiration originale ? Est-ce qu'il ne faudrait pas oser définir des secteurs comme on le fait en France ? Mais, à l'intérieur de ces secteurs, laisser le choix... Ce qui est différent du système français.

F.R. Marcel GAUCHET, vous êtes très critique par rapport à ce qui se passe en France : la carte scolaire ?

M.G.: Je ne suis pas hostile du tout à la carte scolaire, mais l'expérience du système français fait naître de grands doutes et montre l'extraordinaire complexité de gestion de ce problème. Et je crois, qu'avant de prononcer des jugements précipités dans un sens ou dans l'autre, il faut véritablement peser tous les arguments. Quelques mots à propos des défauts les plus criants de ce qui est une expérience quotidienne en France à ce sujet : premièrement, il faut savoir que le système français (le système public bien entendu) est marqué par une dualité non-dite mais fondamentale. Ce système est en tension entre un système élitaire à l'intérieur du système public, lui-même axé sur les grandes écoles et appuyé sur un réseau de grands lycées dans le centre des plus grandes villes... et le reste. Ce premier système destiné à former des élites de la république fonctionne hors carte scolaire. Il est d'ailleurs en partie méritocratique. Mais les lycées du centre de Paris, qui entourent la Sorbonne, ne sont ni plus ni moins que les écoles de la nomenklatura puisque là, le système de la carte scolaire fonctionne au service de la reproduction bourdieusienne de l'élite administrative du pays. Il faut donc déjà apporter ce premier bémol avec quelques correctifs « méritocratiques ». Ces établissements recrutent aussi sur dossier les meilleurs élèves des établissements périphériques, la super élite, en vue des concours de ce qu'on appelle les "grandes écoles", en France, qui ne sont pas les vôtres... La super élite : polytechnique, l'école normale supérieure, etc.

Deuxièmement, ce système est hypocrite et gravement hypocrite. Parce qu'évidemment, à partir du moment où met en place un système de carte scolaire, on met en place toute une problématique pour contourner la carte scolaire. Ça pèse sur le marché immobilier, parce que les acheteurs, les parents virtuels, les jeunes couples qui vont avoir des enfants s'installent en fonction de la carte scolaire et qu'à certains endroits, le marché immobilier est littéralement fonction de cette carte scolaire. Ce sont évidemment les parents éclairés – et fortunés – qui sont au fait des problèmes... Toutes les interventions politiques sont mobilisées. Un ministre récent

– socialiste, je le précise – a dit : « Nous allons faire une coupure épistémologique dramatique sur ce sujet: je ne veux plus entendre parler de dérogation à la carte scolaire. Les demandes de dérogations seront traitées au niveau du cabinet du Ministre ». On voit à qui elles sont réservées : à ceux qui ont accès au cabinet du Ministre! Les plus habiles dans le contournement du système, ce sont les enseignants, qui sont évidemment les plus au fait du manquement. Et il y a toujours moyen de contourner la carte scolaire grâce au système des options. Certaines langues, tout d'un coup, sont l'objet d'engouements étranges chez les enfants d'enseignants, par exemple le russe, qui permet d'aller, quel que soit le lieu où on habite, dans un certain nombre d'établissements d'élite.

Élément final: cette politique de la carte scolaire n'empêche pas une grave inégalité des établissements, constatée par le fait que la France est le seul pays au monde où paraissent dans la presse des classements des établissements — lycées et collèges — en fonction de leurs différentes performances, du public, de l'image... Et il y a donc évidemment un marché scolaire qui est redoublé par cette contrainte. J'ajoute un dernier point : au travers de tout ça, on a fait en réalité un choix qui a des effets politiques. Une petite démocratisation du système d'enseignement français s'était amorcée dans les années '50/'60, au moment de la montée en puissance des politiques de démocratisation, après la libération. La tendance est aujourd'hui renversée. Je suis moi-même un enfant de la méritocratie républicaine. Je sais très bien qu'un parcours comme le mien aujourd'hui serait strictement impossible et que nous assistons à une chute de plus en plus régulière de l'accès des milieux défavorisés aux meilleurs rangs scolaires. Résultat politique : en gros, on a fait un choix, qui en soi n'est pas un choix condamnable : on fait assurer l'intégration des immigrés — parce qu'en effet, Monsieur CRAHAY a tout fait raison: c'est fondamentalement ça, le problème — par les enfants des classes moyennes et des classes populaires françaises d'origine. Un des résultats, c'est la fin de la mobilité sociale ascendante de ces milieux et l'autre, c'est le vote front national, dont c'est une des composantes essentielles. Ça ne condamne pas absolument le système. Mais la nécessité absolue, c'est d'éviter les ghettos, là-dessus nous sommes d'accord. Mais la méthode pour parvenir montre que ce qu'on a fait, en France, à cet égard est loin d'être la panacée.

F.R.: On est ici au niveau des intentions. Si on doit examiner ce problème du point de vue des résultats : classe homogène ou mixité sociale, sait-on, en termes de justice et d'efficacité, quels sont les résultats de ces deux formules ?

M.G.: L'important est de prendre conscience de la difficulté et de mettre sur la table tous les éléments qu'il s'agit d'éclaircir et de combiner entre des exigences qui sont très complexes à tenir ensemble. Première observation... de bon sens, mais qu'on oublie un petit peu: il n'y a que des classes hétérogènes, Dieu merci! Autrement dit, le problème, ce n'est pas hétérogénéité contre homogénéité — l'homogénéité est imaginaire —; c'est : quel degré d'hétérogénéité? Je pense que c'est là le problème pédagogique numéro un. Dans quelle mesure peut-on agir là-dessus? Très souvent, on ne choisit pas, c'est dicté plus ou moins par l'environnement. Ensuite, je voudrais exprimer un doute sur le mécanisme moral qu'on prête très souvent à l'effet de l'hétérogénéité. Beaucoup d'enseignants m'ont fait part de leur réflexion critique à cet égard. En gros, l'idée courante est : dans une situation d'hétérogénéité, les moins avancés sont tirés par les plus avancés. On prête spontanément aux enfants l'émulation. Ça me semble une grande naïveté. Dans beaucoup de cas, les témoignages des enseignants sur ce point sont concordants. L'effet inverse et le sentiment d'infériorité des plus faibles par rapport à des gens beaucoup plus avancés, qui les met dans une situation d'échec et un sentiment d'infériorité contre lequel on ne peut rien.

Dernier point. Ce que nulle part, en Europe en tout cas, nous n'avons réussi à faire, y compris dans les pays du nord où en principe, on avait développé, dans les courants sociaux-démocrates, une grande réflexion sur ce point. On n'a pas réussi de façon significative à "sortir" des enfants d'immigrés, dans une quantité et dans des rangs significatifs, vers les meilleurs rangs de l'enseignement. Je pense que c'est la question capitale et que c'est l'un des objectifs qu'il faut prioritairement se proposer : montrer largement aux communautés immigrées que c'est possible.

F.R.: Marcel CRAHAY ?

M.C.: S'il s'agit de maximiser les échanges entre vous et moi, je crois que vous vous trompez de débat, dans la mesure où je n'ai jamais, au grand jamais, défendu l'idée qu'il fallait transposer le système français en Belgique! Il ne faudrait pas faire croire que la France est le seul pays au monde à avoir instauré un système de carte scolaire. Lorsqu'on fait de l'éducation comparée, il faut le faire pleinement et prendre en considération une grande diversité de systèmes éducatifs. Donc, faire une comparaison terme à terme Communauté française de Belgique / France, c'est commettre une erreur méthodologique au départ. Je crois qu'il faut se dire qu'il y a, dans l'Union européenne, une majorité de pays qui pratiquent un système de carte scolaire. Trois pays, dont nous, pratiquent le libre choix des parents. Notre système est donc globalement minoritaire dans les structures scolaires de l'Union européenne. Par contre, je rejoindrais Monsieur GAUCHET sur un point: c'est que travailler sur un seul facteur — la sectorisation, la carte scolaire — ne serait pas efficace. Il a pleinement raison, parce qu'un système éducatif est bien un "système"... Donc, si vous travaillez pour réorganiser le système éducatif à partir



Marcel CRAHAY:
*" La seule façon d'être efficace,
c'est d'être juste."*

d'un seul facteur, vous pouvez être à peu près sûr — j'ai fait des travaux là-dessus — que cette action sur ce facteur va être perturbée par toute une série de dimensions. Il y a aussi, en France, la publication des résultats. Et ça, c'est un autre facteur qui entre en perturbation avec la carte scolaire. Donc, il faudra une approche systémique du système éducatif.

Quand on regarde les données des études internationales, on voit que si on veut avoir un système globalement efficace sur la moyenne générale, il faut, nécessairement, être plus juste. Et j'en viens au cœur du débat : efficacité et justice. Moi, chiffres à l'appui, je pense que la seule façon d'être efficace au niveau du système (si on prend pour critère la moyenne générale du pays dans une compétition internationale de type PISA), c'est d'être juste. Et le meilleur exemple, c'est la Finlande.

F.R.: Je vous remercie. Peut-être la réaction de Willem MILLER, à présent. Vous êtes enseignant et syndicaliste. Comment vous situez-vous dans ce débat « justice, efficacité, solidarité entre écoles » ?

Willem MILLER : À vrai dire, plus j'écoute et j'enseigne, et plus je suis perplexe quant aux moyens pour être efficace... Mais plus je suis convaincu qu'il faut l'être par la justice effectivement. J'ai quand même le sentiment que nous vivons dans une société qui est d'une rare ambiguïté à travers les propositions décrétales, qui sont votées par une majorité, qui sont acceptées avec une certaine adhésion par ce qu'on appelle les partenaires sociaux... Mais je pense quand même que l'école ne sera vraiment crédible – et peut-être un jour efficace dans sa lutte contre les inégalités – que si elle a un autre regard sur les inégalités.

Je pense par exemple que, pour un certain nombre de gens, les inégalités ce sont des tares, des punitions naturelles ou des handicaps irréversibles. Et très souvent, encore aujourd'hui, elles suscitent soit l'indifférence, soit la peur, la moquerie et le mépris. Il y a donc là une conversion importante des mentalités à opérer. Parce qu'aucun décret n'est magique. Il ne suffit pas de vouloir émanciper les jeunes par l'école pour y arriver. Je pense aussi que l'école devrait interpréter et s'approprier correctement les réformes. La question posée : « E.



Willem MILLER:

" Pour lutter contre les inégalités, il faudrait restreindre la liberté."

Ost-ce que c'est un maximum identique pour tous ou un minimum pour chacun ? » me paraît mériter au moins autant de temps qu'on n'en a consacré jusqu'ici à la question en cours. Et j'aimerais y revenir. Disons que l'organisation du système éducatif ne se prête pas naturellement à un combat efficace contre les inégalités. Elles sont l'héritage d'organisations anciennes et, en réalité, on comprend que dans l'école réformée, il y a bien des manœuvres de contournement, d'aménagement des réformes, qui visent à maintenir l'état social ancien. Je pense qu'il faut vraiment que l'école dispose de moyens appropriés pour former ses enseignants à ce qu'on appelle les pédagogies différenciées, qui sont un des intitulés les plus creux et les plus mystérieux que j'aie jamais entendus ! Mais il y a dix ans qu'ils sont véhiculés. Et je pense que si ces moyens étaient attribués pour former les enseignants, il en faudrait d'autres pour que ces pédagogies soient concrètement appliquées dans les classes.

Il y a des années que certains d'entre nous pensent effectivement que les pouvoirs organisateurs et les parents disposent d'une trop grande liberté et que pour lutter efficacement contre les inégalités, il faudrait la restreindre. La restreindre, pas par plaisir jacobin ou par autorité ministérielle, mais parce qu'organiser l'enseignement comme on le veut et permettre aux parents d'inscrire leurs enfants où ils le veulent, nous pouvons vérifier tous les jours que cela provoque des dérives considérables, qui sont évidemment supportées par les élèves les plus faibles, les parents les moins informés et les enseignants les moins chanceux...

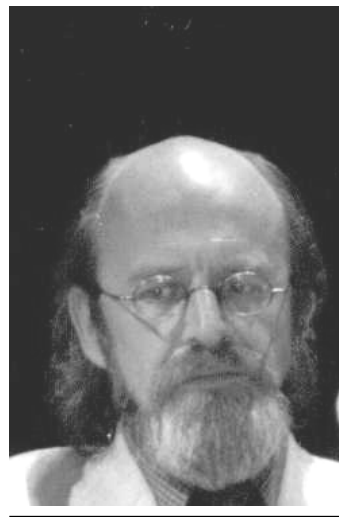
F.R.: Donc, des règles plus contraignantes ?

W.M.: Des règles plus contraignantes. Et je pense même que l'Etat a un rôle en la matière. Dans une perspective d'une autre organisation de l'enseignement, il doit pénaliser les pouvoirs organisateurs qui inscrivent dans leurs écoles des élèves qui ne sont pas issus de leur bassin scolaire. Il n'y a aucune raison, quand on a autour de soi suffisamment d'élèves pour construire deux écoles, de refuser les trois quarts de la population locale par souci d'élitisme, d'aller pêcher à cinquante kilomètres de là des têtes pensantes des écoles voisines et de se retrouver finalement dans les conditions avantageuses avec les mêmes moyens que ceux qui "pédalent dans la choucroute", comme on dit, et qui se voient dépouillés, par une libre concurrence scandaleuse, d'un tas d'élèves repérés pas les chasseurs de têtes locaux, et qui seraient aussi bien là où ils vivent qu'à cinquante kilomètres.

F.R.: Je vais donner la parole à Thierry ANTOINE, directeur d'un collège technique à Wavre et président de l'association des directeurs du Brabant.

Thierry ANTOINE : Si l'Etat intervient encore davantage, on risque de devenir, comme le disait le professeur MOLITOR, des administrateurs de contraintes et peut-être ne pas arriver à nos objectifs. Ce qui me frappe, dans l'intervention de nos amis, c'est qu'il y a deux fois l'allusion aux travaux de BOURDIEU. Il y a trente ans que l'on sait que l'école reproduit les inégalités sociales. Aujourd'hui, on nous dit que c'est encore pire, à la limite, qu'il y a trente ans. Les inégalités sociales, on les sent de manière très claire dans la différence entre les établissements où nous avons entendu tout à l'heure la notion d'apartheid social : des écoles qui regroupent les enfants qui

viennent de milieux socio-culturellement défavorisés. BOURDIEU donnait quand même quelques pistes de solution. La première, c'était de remplacer une certaine esthétique dans la présentation des savoirs par l'accompagnement des élèves sur le laborieux chemin de la construction de ce savoir. Je pense qu'à ce niveau-là, l'émergence des compétences dans les établissements, ça peut avoir du sens et nous permettre de mener plus d'élèves vers un niveau de connaissance. La deuxième, piste, c'était : "Développons une pédagogie rationnelle dont le but premier est de lutter contre les effets de l'inégalité du milieu social. Comment peut-on construire une pédagogie qui compense cette différence ?" Et il disait : c'est à inventer. Je pense que c'est toujours à inventer... On invente bien des machines qui amènent des hommes sur la lune; on pourrait se pencher sur l'invention d'une pédagogie qui compenserait ces inégalités sociales ! Puisque les élèves en difficulté sont regroupés dans des écoles en discrimination positive, je suggère qu'on investisse massivement dans ces écoles pendant un temps limité, pour qu'elles puissent expérimenter, sur le terrain, des formules de pédagogie rationnelle qui compensent ces inégalités sociales. Pendant un temps limité, parce que je ne fais pas partie de ceux qui pensent qu'il y aura toujours des écoles en discrimination positive comme on dit : "On aura toujours des pauvres". Sinon, il n'y a plus d'utopie pédagogique.



Thierry ANTOINE:

" On pourrait inventer de nouvelles formes de pédagogie!"

F.R.: La parole à une enseignante, maintenant : Renée PLAISANT. Comment réagissez-vous ?

Renée PLAISANT : J'aime beaucoup ce que vient de dire Thierry ANTOINE. Si je prends mon cas, je suis un pur produit de la mixité sociale et de ce qu'il faut mettre à l'actif de ce qu'on appelle l'Etat-providence, qui a fonctionné dans les 30 années de l'après-guerre, qui m'ont permis de faire un parcours scolaire tout à fait exceptionnel dans ma famille. Je perçois donc bien historiquement cette évolution et la confusion actuelle entre "égalité des droits" et "compétences de départ égales". Si je reviens au terrain, à ce que moi je vis – et je sais que beaucoup de professeurs ne le vivent pas nécessairement, ou pas encore, ou ont beaucoup de réticences par rapport aux réformes... – ce que je leur dis, puisque je suis à la fois enseignante et conseillère pédagogique, c'est qu'il faut varier les approches.

Je travaille dans une école avec une mixité qui est à la limite des paramètres de la discrimination positive. Je constate sur le terrain, en tout cas dans la pratique que j'ai, que les compétences sont beaucoup plus exigeantes. Les compétences, ce n'est pas ramener l'enseignement vers le bas, ce n'est pas évacuer les savoirs. Je dirais même : bien au contraire ! Mais il est vrai que nous n'avons pas été formés à cela et qu'il y a un travail de fond et d'accompagnement très important où, l'Etat, les institutions, la Communauté française, n'investissent pas suffisamment. Ça me paraît évident dans la formation, dans l'accompagnement et dans l'aide aux professeurs qui, pour certaines disciplines, sont complètement perdus. Il faut le reconnaître.

Anne-Marie DECOUVREUR : Je voudrais juste dire un mot à propos de la discrimination positive. Je travaille dans une école en discrimination positive, qui a obtenu des moyens pour pouvoir faire évoluer les choses. Nous sommes très sensibles dans notre école à ce que ce soit justement un investissement sur du court terme, parce que l'objectif de la D+, c'est mettre des moyens pour que ça change, pas pour que des enfants profitent, pendant quelques années, de plus d'argent que d'autres qui n'ont pas la chance d'être dans une école en D+. Je pense aussi qu'il faudrait être plus rigoureux sur le choix d'acceptation des projets, dans l'évaluation de ces projets : qu'est-ce qui est sorti de cet investissement ? Je vais peut-être en mécontenter certains... Je me dis qu'acheter plus de matériel de psychomotricité, c'est bien. Mais si on ne met pas d'enseignants qui font de la psychomotricité, quand le matériel est là, qu'est-ce qu'on en fait ? Demander un psycho-motricien pendant un an et puis se dire après qu'on n'en a plus les moyens et que personne n'a pris le relais, pour moi, c'est aussi de l'argent qui a été mal investi. J'ai l'impression que la discrimination positive, elle devrait s'axer sur le changement qui arrivera dans l'école, comment ça peut se répercuter sur toute l'équipe enseignante, pour qu'on voie des traces quand on n'a plus ce moyen de financement.

F.R.: Merci beaucoup. Jean BARBIER...

J.B.: Je voudrais d'abord reprendre la balle à propos de Jean-Baptiste de la Salle S'il a géré l'hétérogénéité, c'est parce qu'il l'a provoquée lui-même dans un premier temps... à partir de groupes homogènes, puisqu'il s'adressait quasi exclusivement aux enfants des pauvres et des artisans. Donc, ces groupes de niveaux, il les a provoqués pour pratiquer une sorte de justice corrective. Aujourd'hui, on ne les appellerait plus "groupes de niveaux", je pense, mais groupes de travail éphémères, de manière à remettre des élèves à niveau.

Je voudrais aussi rompre une lance en faveur des enseignants, en faveur des maîtres, et dire que la formation initiale, aujourd'hui – et je reprendrai l'argument de Monsieur MILLER et d'autres personnes ici – est très déficitaire, par rapport à cette problématique de la gestion de l'hétérogénéité. Je pense que si les professeurs d'écoles normales et des institutions d'agrégation pouvaient massivement investir dans le domaine de la pédagogie différenciée, l'enseignant serait un peu plus à l'aise dans la classe. N'oublions pas que la moyenne

d'âge des enseignants est encore très élevée et que nous n'avons pas été formés à cela. Nous avons été formés à gérer des groupes homogènes.

Willem MILLER : C'est comme enseignant que j'aimerais intervenir. Dans l'école où j'enseigne depuis trente-cinq ans, je pense avoir toujours eu ce qu'on appelle des classes hétérogènes, bien qu'il soit effectivement difficile de définir l'hétérogénéité. Elle peut être relative aux intérêts des élèves, à leur niveau de formation, leur culture sociale. Mais je n'ai jamais eu le sentiment — c'est peut-être une question d'équipe, de culture d'école — qu'il y avait des élèves de qualité qui aient été empêchés d'aller jusqu'au bout de leurs potentialités. Et j'ai rarement eu l'impression que des élèves dont le point de départ était manifestement plus difficile que d'autres aient été infériorisés et ce soient sentis incapables de réussir. Mais ça suppose, évidemment, en terme d'exercices d'évaluation, d'attention aux élèves, de travaux, une différenciation dont on a dit tantôt qu'elle devait être expérimentale.

Je m'inscris en faux contre l'idée que des classes à publics différents soient des classes qui pénalisent les uns et les autres. Je pense que c'est l'excellente excuse dont se servent les gens à l'esprit libéral pour justifier la poursuite d'écoles sélectives. Surtout lorsqu'on interprète le décret en disant que ce qu'on veut, c'est le maximum accessible pour tous. Dès ce moment-là, on justifie une politique d'inscription et de sélection en cours d'études, qui permet à des élèves considérés comme des élites d'arriver effectivement à peu près à ce maximum accessible. Je pense que les objectifs du décret ne sont pas troubles. Ce qui est trouble, ce sont les intentions de ceux qui les appliquent.



DÉMOCRATIE : PAR L'ÉCOLE ...

OU POUR L'ÉCOLE ?

F.R.: Je vais vous proposer de passer au dernier thème de notre débat. Il s'agit d'interroger toute la problématique de l'apprentissage de la démocratie à l'école, par l'école. L'école, entre individualisme et bien commun... Michel MOLITOR, pouvez-vous réagir ?

Michel MOLITOR : Probablement, si on connecte ceci à ce qu'on disait tout à l'heure sur l'apprentissage de la règle. Cela nous met sur la piste d'une réflexion très importante: l'apprentissage de procédures, et notamment de procédures démocratiques, qui permettent de vivre ensemble. Je ne crois pas qu'il existe de modèle applicable tel quel. Mais il est possible d'apprendre... et de discuter des procédures. Par exemple, fonder une opinion, débattre avec un autre, accepter qu'une autre opinion que la sienne est légitime, s'entraîner à l'écoute... ce sont des choses tout à fait importantes.

Je crois qu'il y a des obstacles génériques à ce qu'on pourrait appeler un modèle de démocratie scolaire, en raison de la différence des statuts, de la différence des âges. C'est une illusion de croire qu'on se trouve avec des personnes qui sont dotées exactement des mêmes droits et des mêmes devoirs. Par contre, je pense qu'il est très important de pouvoir imaginer des pratiques et des procédures qui permettent de faire un chemin de ce côté-là. Donner un avis, argumenter, écouter, débattre, accepter une règle de majorité et apprendre en même temps qu'une majorité n'a pas toujours nécessairement raison, qu'il peut y avoir une majorité qui se dégage pendant un temps et que ce n'est pas nécessairement la bonne solution, mais qu'il faut accepter ce résultat pendant un temps quitte à changer d'avis ultérieurement, une fois qu'on l'aura fait... Voilà ce sont des procédures démocratiques assez simples, mais indispensables, me semble-t-il, à mettre en œuvre.

F.R.: Certains vont jusqu'à dire que l'école doit être en soi démocratique, mettre les élèves au même niveau que les adultes et avec des droits égaux...

M.M.: Quitte à décevoir certains, je pense que c'est abusif ! C'est une fausse représentation des choses, une fausse représentation de l'égalité. Je crois que c'est tromper les gens et, probablement, dénaturer même l'esprit démocratique que de dire que l'on a des conditions d'exercer les mêmes droits et les mêmes devoirs. Parce que les statuts sont extrêmement différents. C'est pourquoi j'insiste plutôt sur cette idée de "procédure" qui me semble extrêmement importante aussi.

F.R.: Marcel GAUCHET cela ne pose-t-il pas la question du statut de l'élève, du jeune dans le système scolaire ?

Marcel GAUCHET : Bien entendu. Et il faut mesurer à cet égard la puissance du mouvement et ne pas croire que c'est simplement une déviation de l'esprit du temps. Il y a là quelque chose de bien plus profond, qui vient de très loin, qui n'est ni plus ni moins que la dynamique de l'égalité.

La dynamique de l'égalité, dans ses premières expressions à travers les 18^{ème}, 19^{ème} et première moitié du 20^{ème} siècles, a touché surtout les statuts sociaux. Comment faire que des gens, par ailleurs de fortunes,

d'éducation, d'origines extrêmement diverses, se pensent comme des égaux ? Au-delà de cela, nous avons vécu, dans une période récente, un nouvel élan de la dynamique de l'égalité, qui me semble profond et irréversible. Il a fait — première expression — sauter la barrière des sexes: il y avait une altérité en quelque sorte irréductible, puisque naturelle, entre masculin et féminin. Eh bien, l'égalité passe là aussi... Autre barrière naturelle qu'on croyait infranchissable: celle qui sépare les adultes des jeunes. Là aussi, les enfants sont à penser, d'une certaine manière, sous le signe de l'égalité. Nous les reconnaissons, au-delà de leur altérité indéniable, comme des êtres en croissance qui ont un devenir. Je crois qu'il y a là quelque chose de très puissant, qui est dans l'esprit le plus profond du mouvement démocratique et dont il n'y a pas lieu de s'alarmer, sinon qu'il nous met au défi d'aménager cette égalité toute neuve avec laquelle nous ne savons pas faire...

"Aménager" veut dire ceci: toute la question est de concilier cette identité de fond que nous sentons entre des êtres, et les différences qui demeurent : les hommes ne font pas la même chose que les femmes et les femmes ne font pas la même chose que les hommes; les adultes ne sont pas comme les enfants, les enfants ne sont pas comme les adultes. Il faut les penser sous le signe de l'égalité – d'ailleurs ceux qui croiraient qu'on peut revenir en arrière là-dessus se leurrent.

J'ajoute juste un mot à ce que disait Michel MOLITOR, avec lequel je suis entièrement d'accord, à propos du fonctionnement de l'école. L'école est là pour établir les bases du fonctionnement cognitif de la démocratie au niveau des individus. Elle n'est pas là pour faire de la démocratie en petit. Et quand je dis qu'il faut assurer l'équipement des esprits pour le processus démocratique, c'est: apprendre des choses qui, précisément, font défaut aujourd'hui à la démocratie. D'une certaine manière, le processus politique de démocratie aujourd'hui est atteint par la complexité des problèmes, par la situation de pluralisme que nous avons déjà évoquée, où chacun ne peut pas vivre entre soi, mais se trouve en permanence confronté au débat des opinions différentes des siennes. D'une certaine manière, nos demandes démocratiques sont au-delà de nos possibilités intellectuelles. Nous avons à former dès lors des jeunes esprits pour cette démocratie, en particulier des gens formés à l'argumentation, au soutien de leurs convictions, au respect d'autrui dans la contradiction – ce qui ne va pas de soi... La culture spontanée de beaucoup d'enfants aujourd'hui, c'est l'insulte. On peut leur apprendre qu'il y a un mode de relation plus intéressant avec autrui. Ça fait partie aussi de la démocratie; c'est sa base, même.

F.R.: Frédéric POSSEMIERS, les organisations de jeunesse ont lutté depuis longtemps pour les droits des jeunes à l'école ?

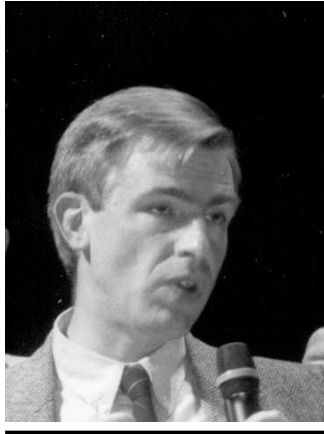
Frédéric POSSEMIERS: Oui, pour les droits des jeunes à l'école, pour une société "jeunes admis". Nous partons du principe que la société n'est pas réservée uniquement aux adultes et que les jeunes ont également une place dans cette société, qu'ils sont acteurs-ressources dans cette société. Par rapport à l'école, nous essayons de promouvoir la participation des jeunes aux décisions qui les concernent. On peut déjà voir dans l'enseignement les conseils de participation qui sont mis sur pied et où les jeunes sont présents. Mais de notre côté, cela nous pose des questions. On parle, parfois, chez nous, de pseudo-participation démocratique des jeunes dans un lieu comme un conseil de participation, parce que les jeunes ne sont pas outillés, ils sont mal à l'aise par rapport à une majorité d'adultes, par rapport à leur directeur d'école, quand la liberté de parole est parfois un peu hypocrite... Ça c'est le premier élément.

Le deuxième, c'est qu'on dit souvent : à ce rythme-là, les élèves auront les mêmes droits que les professeurs et ils vont en oublier leurs devoirs, au sens propre comme au figuré. J'ai envie de dire : ce n'est pas étonnant qu'ils revendiquent des droits dans un premier temps. Pourquoi ? Parce que les élèves ne comprennent pas, ou ont des représentations tellement différentes de ce qu'est l'école, qu'ils sont obligés d'y aller et qu'en fin de compte, ils en perdent le sens... Ils arrivent dans une institution lourde, impressionnante, ils doivent y passer un nombre important de leurs années et, en fin de compte, ils se retrouvent souvent face à un mur, une inconnue. Il nous semble qu'il y a une étape préalable qui devrait s'instaurer entre le monde de l'enseignement et les élèves (et même la famille): c'est la notion de leur représentation de l'école et de son sens. Souvent cette étape est loupée et dès lors, on crée des fossés d'incompréhension entre les différents acteurs.

Je voudrais dire encore ceci, par rapport à la participation des jeunes dans l'école. On vient d'une situation antérieure où le jeune, c'était un peu un "tube digestif", il devait dire "oui", "amen" à tout. On était dans l'école des maîtres, il y avait très peu d'espace qui pouvait se créer. Aujourd'hui, on ne parle plus de maître, on parle d'éducateur; dans les mouvements de jeunesse on ne parle plus de chef on parle d'animateur. Il y a une évolution du système éducatif qui veut laisser une place également pour la réalisation de soi. J'ai entendu, tout à l'heure: « Maintenant, on est dans un système de l'enfant-roi qui aurait tous les droits ». On est tombé dans un excès et il faudrait peut-être réarticuler... Un enfant-roi, c'est un objet qu'on met sur un trône... Et j'ai envie de poser la question suivante : a-t-on besoin d'un trône ? Qui doit aller sur ce trône ? Les parents ? Les enseignants ? À qui, en fin de compte, l'hégémonie de l'école ? Moi je crois qu'il n'y a plus besoin de trône et que la réalisation de la socialisation à l'école, la place pour chacun, l'épanouissement, la dimension de souci de soi, de réalisation de soi et d'action sociale collective, ils passeront d'abord par un travail de coopération entre les différents acteurs.

F.R.: Alain de CROMBRUGGHE, pour les associations de parents...

Alain de CROMBRUGGHE : Pour nous, l'important c'est de se parler et de s'écouter. Je vais dire d'abord pourquoi et puis une piste sur le "comment" et enfin quelques conséquences pour la démocratie. D'abord, il y a un "pourquoi" négatif: si on ne se parle pas, si on ne s'écoute pas entre parents et enseignants, parents et direction et tous les niveaux qui jouent dans l'école, on va droit vers la violence. On a trop de violence pour le



Alain DE CROMBRUGHE:

"L'école a un rôle énorme de médiation !"

moment. Il y a des parents qui se comportent de façon absolument scandaleuse dans les écoles. Bien souvent, ce sont des parents qui sont eux-mêmes désespérés parce qu'ils n'ont pas trouvé le chemin de la communication. Peut-être qu'ils n'ont pas appris autrefois ou que dans cette école-là, la communication est défectueuse ou qu'eux-mêmes se sont mis en situation de parents défectueuse... Je ne veux pas juger, mais le problème est réel et nous inquiète.

D'autre part, les élèves, eux aussi, s'ils ne se sentent pas écoutés, se mettent facilement en situation de violence, d'opposition. Henri WITORSKI, le président de l'UFAPEC, raconte souvent l'histoire d'un conseil de participation où on avait eu la bonne idée d'inviter les élèves de l'école primaire. Dès la première prise de décision, les élèves ont été mis en minorité et les petits ont eu le culot de dire : ce n'est pas parce qu'on est les plus petits qu'on ne doit pas tenir compte de notre avis... Enfin, je pense que la solitude des enseignants serait peut-être aussi moins tendue si on trouvait plus de manières de se parler. Les formules sont très différentes, évidemment, d'une école à l'autre. Mais je pense qu'au-delà du négatif, on a énormément à gagner en coordonnant les actions. Les parents ne savent pas toujours comment faire face à des situations et les enseignants peuvent les aider. Mais les enseignants ne savent pas toujours ce que vit un enfant en dehors de l'école et les parents peuvent aussi aider à comprendre. Je pense qu'on a besoin de corps intermédiaires, qu'on a trop parlé de l'individu et de l'état de la société, de l'école au singulier. On a besoin aussi des écoles, des mouvements de jeunesse, peut-être aussi, là où ça convient, des associations de parents qui peuvent jouer un rôle de médiateur, de communicateur, d'explicateur... Ces corps intermédiaires sont très importants. Et il est aussi nécessaire que dans l'école, des élèves puissent occasionnellement jouer ce rôle d'intermédiaire. Évidemment, il y a là tout un apprentissage au discernement, par l'ouverture au monde et par la pratique de la responsabilité.

Les conséquences pour la démocratie, c'est qu'on comprendra mieux que la responsabilité est importante. Il n'y a pas que les procédures; il faut aussi pouvoir prendre en charge les décisions pour les mener à bout et à bien et les évaluer. Les élèves peuvent déjà expérimenter ça et je pense qu'au-delà de tous les conseils, de tous les votes et de tout ce qu'on a fort utilement introduit dans certaines écoles, ce qui est encore plus important c'est que cela débouche sur des actions à la mesure des élèves et sur des évaluations. Cela permettrait aussi de comprendre qu'il y a une place pour chacun et que la différence est une richesse, une complémentarité.

F.R.: Je vous propose d'écouter Brigitte MALHERBE, qui travaille au SeGEC, et qui a travaillé sur tous ces problèmes d'éducation à la citoyenneté dans l'école.

Brigitte MALHERBE : Je voudrais embrayer sur l'idée que l'école est bien un lieu d'apprentissage de la démocratie et sur les procédures que cela nécessite. Dans les écoles se mettent en place des dispositifs dans lesquels les élèves peuvent s'exprimer, participer – je pense notamment à de nombreux projets d'installation de conseils d'élèves. Mais bien souvent, ce qu'on constate, c'est qu'il y a une sorte de rupture entre ce qui se fait en dehors de la classe, dans les conseils d'élèves, et ce qui se fait en classe. Une fois que la porte de la classe se referme, il n'y a pas de lien qui s'établit entre la présence des élèves dans ce dispositif et ce qu'on apprend en classe. Alors, je pense que les procédures dont on vient de parler, qu'on pourrait peut-être qualifier de compétences citoyennes, que les élèves devraient pouvoir acquérir à l'école parce que c'est le lieu où on peut les apprendre, ces procédures devraient pouvoir être travaillées davantage à l'intérieur des cours et dans les classes. Ce seraient vraiment quelque chose d'important.

F.R.: Je vous remercie. Catherine GOUGNARD, vous êtes extérieure à cette problématique des droits des jeunes à l'école, mais vous la connaissez bien, puisque vous êtes juge de la jeunesse. Vous participez aussi à un pouvoir organisateur. Comment la voyez-vous, à partir de votre pratique de magistrat de la jeunesse ?

Catherine GOUGNARD : Moi, je pense qu'on n'en est vraiment qu'au tout début de la réflexion et de l'action sur la place de l'enfant dans l'école et dans les processus de décision. Et ce qui m'inquiète, c'est que le discours qu'on entend, par ailleurs, sur le fait que l'enfant a besoin d'autorité, de repères, de limites, soit intégré dans l'école avant qu'elle ait abouti dans cette réflexion sur la place de l'enfant; ce qui m'inquiète, c'est que grâce à ce discours venant des thérapeutes familiaux, qui rappellent à juste titre ce besoin de l'enfant, on puisse éviter de lui donner une place dans l'école.

F.R.: Et comment vous, de l'extérieur, verriez-vous pratiquement un travail qui pourrait se faire à ce niveau-là ?



Catherine GOUGNARD:

"L'enfant a besoin de limites, mais aussi d'avoir sa place."

C.G.: Je pense qu'il faut poursuivre le travail, notamment au niveau des conseils de participation qui sont, à ma connaissance en tout cas, la seule structure qui donne actuellement à l'enfant une place et des droits dans l'école. Finalement, ici, il n'y a que des adultes: des parents, des enseignants, des p.o., mais on entend très peu le point de vue de l'enfant. On n'en est vraiment qu'aux balbutiements à cet égard. Alors qu'on a d'autres institutions, la famille, par exemple, où on est peut-être allé trop loin. Je trouve donc que l'écueil à éviter c'est, parce qu'on est allé trop loin dans la famille ou dans la justice, par exemple, de ne pas aller assez loin au niveau scolaire.

F.R.: Je vais élargir la question et donner la parole à Joseph WOLLSEIFEN. Vous êtes directeur diocésain à Liège, où vous travaillez pour l'enseignement secondaire. Peut-on élargir la problématique et parler, au-delà de la place des élèves, de la manière dont le système scolaire peut fonctionner démocratiquement et légitimement : les enseignants, les pouvoirs organisateurs, les directions...?



Joseph WOLLSEIFEN:
"Il faut préserver la liberté des acteurs de terrain !"

Joseph WOLLSEIFEN : C'est évidemment impossible à dire en très peu de temps et même, je crois qu'un livre ne suffirait pas ! Personnellement, je pense qu'il serait peut-être important d'analyser la tension entre injonction, d'une part et liberté d'autre part; et, en particulier, d'appliquer ce principe à deux éléments constitutifs du système éducatifs. Le premier de ces deux éléments, c'est ce que j'appellerais les "organismes du système", qui se situent à différents niveaux : depuis la Communauté française (qui est le premier responsable) jusqu'aux pouvoirs organisateurs. La question est bien: que faire pour redresser un système ? Au niveau de l'organisateur, il serait indispensable que, de façon la plus explicite possible, les objectifs soient précisés, au niveau de la Communauté française, du réseau, des pouvoirs organisateurs. Dans le débat qui vient d'avoir lieu, on a pu se rendre compte combien ces objectifs sont parfois interprétés de façon contradictoire ! Les organisateurs, me semble-t-il aussi, devraient peut-être intervenir d'une façon plus claire à la fin du processus. Ils interviennent à l'origine en fixant les objectifs et je pense qu'on n'a pas beaucoup abordé le problème de l'évaluation. Pourquoi ne pourrait-on pas réfléchir, pour améliorer le système, à un début d'évaluation externe à l'école ? Je pense que cela conduirait à une grande clarification des missions de l'école.

L'autre élément, à côté de ces organisateurs, c'est ce que j'appellerais les acteurs de l'enseignement. Ce sont des gens de terrain: des directeurs, des enseignants, bien sûr, prioritairement. Dans tous les cas, il faudrait absolument préserver pour ces directeurs, encadrés par les objectifs et l'évaluation, leur champ de liberté. Et faire en sorte qu'à l'intérieur de leur établissement scolaire, contrôlé par ces objectifs et ces évaluations, puisse continuer à s'exprimer ce qui me paraît un élément essentiel dans le système éducatif, peut-être plus particulièrement dans le système éducatif de l'enseignement libre, qui est un champ où s'expriment une motivation, une activité, une implication tout à fait extraordinaires. Je me demande souvent ce qu'on fait pour qu'un professeur qui devient directeur, avec le petit supplément de salaire qu'on lui donne, arrive à consacrer autant de temps et manifeste une telle disponibilité par rapport à son établissement... C'est dans un champ de liberté qu'il faut absolument privilégier que ces qualités peuvent s'exprimer.

F.R.: Christian VAN ZEEBROECK, comment imagineriez-vous qu'on organise l'école en fonction de ce débat d'aujourd'hui, de ce rééquilibrage d'objectifs, de finalités ?

Christian VAN ZEEBROECK : Je crois qu'il faut résolument aller vers les pistes qui ont été ouvertes. Il faut le faire, à mon avis, avec plus d'audace qu'on ne l'a fait jusqu'à présent et il faut le faire avec lucidité. Et il faut essayer de le faire avec ce souffle dont nous avons besoin et dans la perspective chrétienne qui, à mon avis, offre des pistes extrêmement intéressantes. En n'ayant pas peur de supprimer les tabous. Aller de l'avant et, résolument, croire en un Esprit. Ce n'est pas quelque chose de vague, un esprit. C'est quelque chose qui nous habite. C'est quelque chose qui est destiné à nous mobiliser, à nous faire avancer et à pouvoir tendre la main. Nous avons besoin de réconciliation avec nous-mêmes, à l'intérieur de notre réseau. Et nous avons besoin d'une très grande réconciliation au niveau de notre société comme telle. Et cela demande de la part de chacun une remise en question très fondamentale. Mais avec un espoir.

F.R.: Peut-être le mot de la fin... Je vais proposer, à ceux qui le souhaitent en tout cas, de tirer une brève conclusion de ce à quoi vous avez pu réfléchir aujourd'hui...

Marcel CRAHAY : Je pense qu'on a ouvert aujourd'hui bien des chantiers importants pour l'école. Des chantiers qui, en définitive, sont très fortement reliés l'un à l'autre. En effet, la notion de bien commun, la notion de solidarité, la notion de justice, sont en définitive trois notions qui sont reliées. L'enjeu pour l'avenir, sans doute, c'est d'arriver à bien les articuler. Une articulation dans le sens suivant : pour que l'école soit solidaire et démocratique, elle doit être juste. Pour qu'elle soit démocratique, elle doit être fondamentalement hétérogène. Et c'est dans ce sens-là qu'on pourra vraiment aider nos jeunes à se construire eux-mêmes, à s'épanouir, mais aussi à se construire positivement dans leur relation aux autres et dans la relation à des autres très hétérogènes.

F.R.: Etienne MICHEL ?

Etienne MICHEL : Au terme de ce panel, la question qui me vient à l'esprit est : comment produire de l'action collective à l'heure de l'individualisme contemporain ? C'est le cœur du dernier volet du débat. On a parlé des réformes et des réponses utiles du côté des procédures qui protègent l'individu contre l'arbitraire. C'est vrai, mais je pense qu'il y a aussi des réponses à retrouver du côté de la substance. Le collectif, l'action collective, c'est autre chose que l'addition des intérêts individuels. C'est difficile à dire et à faire comprendre, surtout aujourd'hui, mais pour exister, le collectif, le social ne peuvent pas être totalement soumis à la volonté autonome des individus. Et c'est la raison pour laquelle la démocratie directe même est une impasse... Mais dire cela ne signifie évidemment pas renoncer à l'idéal de la démocratie.

F.R.: Marcel GAUCHET... ?

Marcel GAUCHET : En guise de conclusion, j'ouvrerais plutôt une piste pour l'avenir qui tiendrait en deux mots : expérimentation et évaluation. Par rapport à toutes les questions que nous avons débattues, l'incertitude est très grande. Nous sommes dans une situation de recherche. La première, celle sur laquelle nous butons : comment des handicaps sociaux se traduisent-ils en handicaps scolaires ? Nous ne savons pas – il y a beaucoup de choses que nous ignorons, beaucoup de choses que nous devons apprendre... Vous avez une chance inouïe, dans le système qui est le vôtre: c'est la possibilité d'expérimenter. Vous en avez la liberté.

Mais cette expérimentation n'a de sens — c'est un point qui a été plusieurs fois évoqué, et je crois qu'il est capital — que si la liberté est encadrée par une évaluation rigoureuse. Très souvent, on expérimente dans le système scolaire, mais on ne sait pas vraiment ce qu'on expérimente, ce n'est pas très bien défini et on n'évalue pas vraiment non plus. Du coup, c'est perdu. Il y a donc là, sur beaucoup des chantiers qui ont été évoqués, la possibilité pour vous d'avancer dans de vraies expériences dont on tirerait de vraies conclusions. Et on verrait ce qui marche mieux, ce qui marche moins bien, ce qui est à proscrire, ce qui paraît la voie souhaitable.

F.R.: Michel MOLITOR ?

Michel MOLITOR : Je terminerais sur une idée qui rebondit sur un certain nombre de propositions déjà énoncées. Éduquer, c'est un travail qui s'inscrit dans le temps. Les fruits arriveront à terme. Marcel GAUCHET a rappelé qu'un des objectifs importants du travail était d'établir les fondements cognitifs de la démocratie, plus que de faire de l'école une micro-démocratie. Je crois que c'est tout à fait capital. En espérant effectivement que ce qui sera acquis là, aura des répercussions à long terme. C'est pour ça je pense qu'il est très important pour les éducateurs et, au-delà, pour les citoyens, de démontrer l'efficacité de la démocratie. De façon à ce que, dans cet apprentissage de la démocratie, on soit convaincu aussi que c'est une manière efficace d'organiser la vie collective et la vie commune. Et ça concerne aussi, bien entendu, ce qui se passe en dehors de l'école, parce qu'on imagine bien la contradiction entre quelqu'un qui serait convaincu de la démocratie comme méthode pour résoudre les questions à l'intérieur de l'école mais qui se heurterait, à l'extérieur, à l'efficacité de jeux maffieux... Ça ruinerait complètement les choses ! Donc, ce double travail me semble extraordinairement important dans le temps.

F.R.: Voilà. Pas mal de pistes ont été évoquées. Je pense que ce sont des pistes fécondes pour l'avenir. Je voudrais vous remercier de votre attention, qui a été vraiment constante pendant toute cette après-midi. Je voudrais bien sûr remercier aussi les quatorze acteurs de terrain qui sont venus échanger leurs expériences, dire comment ils réagissaient à ce qui était dit et, bien sûr, nos quatre grands témoins extérieurs à l'école. Je vous souhaite un excellent travail demain.



Remerciements



**LES ÉTUDIANT(E)S DE LA HAUTE ÉCOLE
ROI BAUDOIN-ISFEC (LA LOUVIÈRE)
qui ont prouvé que l'on pouvait efficacement gérer des
déplacements de foule, grâce à l'humour et au sourire.**



**LES ÉLÈVES DE "MONITORAT D'ACCUEIL"
ST-JOSEPH (CHARLEROI)- G.P.H. (GOSSELIES)-
ILON ST-JACQUES (NAMUR) & LA MADELEINE
(TOURNAI)
qui ont mis leurs compétences et leur discrétion au
service d'un accueil de qualité.**



**LE "GRAND ORCHESTRE DE ST DOMINIQUE",
SOUS LA DIRECTION DE PIERRE CHEMIN,
dont la créativité et le talent ont associé le public dans
un moment de ferveur commune.**

... sans oublier :

L'Université Catholique de Louvain, le REUL, les services d'intendance de l'Université et les Restaurants universitaires

Le département "Communication" de l'UCL, Jean-Claude GUYOT, Emilie DEVOS et Marjorie HOSLET

MEDIA ANIMATION

Florence VANDERSTICHELEN

MEDIAL

SPA Monopole

Qui ont apporté au Congrès *"En avant, l'École !"* leur soutien précieux et leur collaboration active.

