

TROISIÈME PARTIE

*Nouvelles logiques,
nouvelles pratiques
de l'enseignement*

Un groupe de professeurs du Collège Saint-Michel

Paul-Benoît de Monge

Pierre de Villers

Jean-Louis Dufays

Baudouin Hambenne

Luc Legrand

Marc Lits

Maurice Pilette

Jean Richir

Monique Stein

Le problème est que les candidats à la profession sont de moins en moins nombreux, qu'on trouve parmi eux de moins en moins d'hommes (comme si l'enseignement était davantage un métier de femme), et de moins en moins d'éléments brillants (comme si les études menant à l'enseignement étaient un pis-aller pour les plus faibles ou ceux qui ont échoué ailleurs). De cela, ceux qui forment les maîtres ne sont nullement responsables. Le seul et l'unique moyen de modifier cette tendance perverse est de rendre l'image de la carrière plus attractive sur le plan social, humain et financier.

Cela vaut évidemment surtout pour l'enseignement maternel et primaire dont le statut social et financier relève du scandale.

Il nous semble dès lors indispensable et urgent:

- de rendre, par un programme adapté, un salaire décent et un statut attractif, leur caractère prioritaire aux carrières de l'enseignement maternel et fondamental, et d'éviter par là que ces formations non universitaires ne deviennent le dépotoir des recalés en tout genre;
- plus généralement d'organiser une "campagne" médiatique visant à diffuser une image à la fois réaliste et positive du métier d'enseignant et à souligner son rôle vital dans la société (voir ce qui vient d'être fait pour les infirmières).

Du côté de la formation proprement dite, nous nous contenterons de souligner quatre évidences :

- il faut apprendre à tous les futurs enseignants que leur travail ne consistera pas seulement à faire des exposés magistraux brillants, mais aussi et surtout à guider et à suivre les élèves; leur apprendre en un mot à être autant des "entraîneurs" que des "spécialistes".
- à l'université, il faut assurer une meilleure valorisation et intégration des agrégations au sein de chaque faculté: l'agrégation ne doit plus être présentée au futur licencié comme un supplément à sa formation "scientifique" (ce qui relève d'une conception erronée de la science et de la didactique), mais comme quelque chose qui en fait partie intégrante. Il est urgent que les universités investissent davantage dans ce secteur sensible.

- dans toutes les formations de futurs enseignants, une initiation doit être faite à la gestion des groupes d'élèves hétérogènes et de milieux "à problèmes".
- il faut enfin atténuer au maximum la hiérarchie qui existe entre instituteurs, régents et licenciés; en finir avec les discriminations salariales trop flagrantes et l'idée absurde qu'il est plus "noble" d'enseigner aux "grands" qu'aux "petits". Il ne s'agit certes pas de niveler la formation, ni d'ignorer les besoins de compétences propres à chaque niveau d'enseignement, mais il faut établir une plus grande cohérence et une plus grande continuité entre les différents types de formations; les instituteurs et les régents qui le souhaitent, devraient notamment pouvoir disposer de passerelles pour pouvoir suivre les formations du régendat et de la licence sans avoir à repartir de zéro.

Le statut

Incroyable, mais vrai: les enseignants du réseau libre subventionné ne disposent jusqu'à présent d'aucun statut sur le plan légal. C'était il y a peu presque chose faite: le ministre Grafé s'est attaché avec la collaboration du syndicat chrétien à confectionner un projet de statut qui a été déposé au Conseil d'Etat. Las! Celui-ci a renvoyé au ministre sa copie pour erreur de forme. En outre, ce projet est vivement critiqué par l'un des trois syndicats, le S.E.L., qui dénonce le flou complet laissé à la question de la protection de la vie privée. Au nom des valeurs chrétiennes, la direction de l'enseignement catholique semble considérer que certaines situations de vie privée restent incompatibles avec le travail d'enseignant. Mais ne serait-il pas plus fidèle à l'éthique chrétienne de poser comme un principe absolu le respect - dans la discrétion évidemment - de la vie privée de chaque membre du personnel, à fortiori lorsqu'il s'agit de situations douloureuses comme le divorce? Ne serait-il pas de toute manière hautement souhaitable qu'un projet de statut, quel qu'il soit, soit négocié avec l'ensemble des syndicats?

Il existe du reste d'autres impératifs urgents relatifs au statut des enseignants, il faudrait:

- un contrat stable et bien défini pour les puéricultrices, afin d'organiser un véritable accueil de la petite enfance depuis l'école maternelle;

- un statut qui tienne compte non des seules heures de présence à l'intérieur d'une classe, mais aussi des heures de séminaires, bibliothèque, équipes pédagogiques, rencontres avec les parents, activités culturelles, etc.;
- prévoir en cas de perte d'emploi une réorientation possible des enseignants vers d'autres fonctions (formation, administrations, etc.);
- prescrire aux directions une série de règles minimales relatives aux conditions pratiques de travail des enseignants; éviter les horaires trop éclatés ou au contraire trop concentrés à des moments difficiles, faciliter l'utilisation du matériel didactique et des moyens audio-visuels, éviter l'abus de réunions et de prestations diverses non rémunérées...;
- en finir avec l'intolérable système des "réaffectations" en milieu d'année. Lorsqu'un professeur nommé doit quitter son école pour cause de manque d'élèves, il faut soit le réaffecter dès la fin du mois de septembre, soit lui trouver une fonction de remplacement provisoire (jusqu'à la fin de l'année scolaire) dans une administration (homologation, ministère...). Le système actuel ne peut être maintenu car il pénalise tout le monde (les élèves, les directions et les enseignants, non seulement ceux qui en sont victimes, mais aussi ceux qui en bénéficient, sans compter les équipes éducatives que vient briser le départ inopromptu des jeunes professeurs motivés).

Les promotions de carrière

L'un des éléments les plus incontestablement "usants" de la profession d'enseignant est l'absence quasi totale de possibilité de promotion. Que l'enseignant se donne à fond pour ses élèves ou qu'il se contente de réciter ses cours mécaniquement, nul compte n'en sera tenu au point de vue statutaire et salarial. Qu'il donne cours à dix élèves ou à trente, qu'il effectue vingt heures de correction par semaine ou aucune (comme c'est le cas dans plusieurs branches), son salaire est le même. De son entrée dans la profession jusqu'à l'âge de la pension, il gardera toujours le même statut, exercera toujours la même fonction. Dans ce métier, les efforts ne reçoivent d'autres récompenses que symboliques - et encore !

Osons encore ici quatre suggestions provocantes.

- il faut en finir avec les carrières planes; comme les médecins, les professeurs doivent pouvoir bénéficier de promotions liées aux recyclages qu'ils effectuent.
- dans le crédit d'heures de chaque école, il faut prévoir des primes complémentaires à attribuer aux professeurs qui ont des classes excédant un certain nombre d'élèves (25 paraît un seuil de tolérance maximum) et/ou qui ont des charges de corrections particulièrement lourdes (par exemple, avant Val-Duchesse, les professeurs qui enseignaient 10 h de langue maternelle bénéficiaient d'une heure de rémunération pour les abondantes corrections liées à leurs cours: n'était-ce pas justice ?) et/ou qui organisent avec leurs classes un certain nombre d'activités purement facultatives (voyages de classe, week-ends, activités sportives, récréatives et culturelles, mise en scène de spectacles...). De telles primes doivent bien sûr être basées sur des éléments objectifs et non sur la simple évaluation subjective du "mérite" des enseignants. Il est évident que la fonction d'enseignant comporte une part de bénévolat; mais pratiquée à longueur d'année, celui-ci devient un important facteur de lassitude.
- les enseignants qui le souhaitent doivent, au bout d'un certain nombre d'années, pouvoir bénéficier de passerelles pour accéder à d'autres postes dans la fonction publique, ce que leur statut apparenté à celui des agents de l'Etat devrait permettre assez aisément.
- il faut enfin que le métier d'enseignant puisse être partagé et/ou cumulé en partie avec d'autres professions, notamment dans le secteur privé; et que plutôt que d'être sanctionnés financièrement comme c'est le cas actuellement, les éventuels cumuls soient encouragés par une rémunération intégrale, eu égard au fait que les professeurs qui cumulent sont généralement les plus dynamiques. Ceci vaut particulièrement pour les enseignants des écoles techniques et professionnelles, dont l'expérience professionnelle continuée garantit la qualité d'enseignement.

La formation continuée

Nul ne conteste l'intérêt que revêtent pour les

enseignants les sessions de formation continuée. Malheureusement, ces recyclages sont purement optionnels, et les professeurs qui font l'effort d'y assister ne sont nullement récompensés. Bien pis: ils doivent souvent affronter l'incompréhension de leurs collègues ou les réticences de leur direction qui refusent de payer les frais de recyclage et/ou font valoir que cela perturbe le fonctionnement normal de l'école. Il en résulte que la formation continuée est l'affaire seulement d'un petit nombre d'enseignants motivés prêts à déboursier les frais que cela occasionne. Deux principes paraissent incontournables pour donner une réelle efficacité à la formation continuée:

- il faut qu'un recyclage minimum soit obligatoire périodiquement (par exemple tous les trois ans) pour tous les enseignants (et pas seulement ceux du fondamental);
- il faut que l'Etat et les écoles stimulent les professeurs à participer spontanément à des recyclages; que le temps qui y est consacré soit intégré dans le temps global de formation et valorisé par une augmentation de traitement.

La formation continuée devrait porter non seulement sur les méthodes et les matières propres aux différentes branches, mais aussi sur l'aspect pédagogique, sociologique et psychologique du métier d'enseignant (p. ex. les écoles de la ville de

Bruxelles organisent cette année une session sur le décrochage scolaire; serait également souhaitable une formation qui apprendrait à prendre en charge les problèmes spécifiques des élèves venant de familles éclatées).

Il serait bon en outre que les professeurs qui le souhaitent aient la possibilité de suivre un certain nombre de stages et de formations complémentaires en entreprises pour pouvoir sortir du carcan de l'école.

Les équipes pédagogiques

Dernier point capital à reconsidérer si l'on veut améliorer concrètement les conditions de travail des enseignants: la valorisation financière de ceux qui, au sein de chaque école, oeuvrent à dynamiser le travail de leurs collègues et à assurer une coordination des matières et des méthodes d'enseignement entre les différentes branches et les différents professeurs d'une même branche. Jadis, ce travail était rémunéré. Ne voit-on pas que le rendre bénévole est le meilleur moyen de tuer toute possibilité d'un esprit d'équipe véritable? Si le travail d'interdisciplinarité et de coordination reste l'affaire des seuls volontaires, il n'y a aucune illusion à se faire sur son efficacité; on verra se généraliser dans les écoles l'esprit de routine et l'individualisme stérile.

Les écoles

Autonomie

Après les hommes, les écoles. Une condition élémentaire pour que celles-ci puissent donner la priorité absolue à leur mission pédagogique est évidemment qu'elles disposent d'une certaine autonomie par rapport au pouvoir politique. Imagine-t-on qu'un corps enseignant puisse développer un véritable esprit d'équipe si les nominations y sont faites de manière partisane, si chacun est affublé d'une étiquette politique, si les directions sont des émanations directes du pouvoir

central? C'est pourtant selon ce scénario digne de George Orwell que fonctionnent depuis toujours les écoles de l'Etat. Les écoles du réseau libre qui bénéficient dans leur statut d'une autonomie de principe sont en partie épargnées par ce phénomène pervers, mais en partie seulement. Décentraliser, laisser à chaque école une certaine liberté dans le choix de ses enseignants, de sa direction, et de ses projets: tel devrait être un préalable essentiel d'une politique éducative digne de ce nom.

Un minimum d'autonomie est donc indispensable sur le plan des nominations. Mais cela vaut aussi sur le plan pédagogique. Depuis des années, l'on assiste à une mainmise de plus en plus contraignante de l'Administration sur l'Ecole. En cause, la succession à un rythme effréné des ministres de l'éducation qui y vont chacun de leur petite réforme personnelle, annulant celle de leur prédécesseur et laissant la leur inaboutie au terme d'un mandat souvent abrégé. Les dits ministres accablent l'Ecole sous des tonnes d'obligations administratives et réglementaires au gré de circulaires parfois confuses, souvent contradictoires, envoyées toujours hors des délais acceptables et imposant, dès leur réception, une totale réorganisation sur le terrain. Il en résulte que les directeurs d'école deviennent des gestionnaires principalement accaparés par leurs fonctions administratives et qui, malgré leur bon vouloir, ne peuvent plus assumer leur rôle pédagogique comme il le faudrait. De plus, les directeurs se voient pratiquement contraints de se décharger d'une partie des tâches administratives sur les surveillants-éducateurs qui, eux aussi, deviennent moins disponibles pour les tâches éducatives qui devraient en priorité être les leurs. Quant aux enseignants, privés de toute possibilité d'initiative, ils se sentent réduits à l'état de robots programmés, de marionnettes dirigées par l'Etat-pédagogue.

Il est grand temps d'en finir avec les directives inconséquentes d'un Etat dont le projet pédagogique varie avec les ministres. Chaque école doit avoir la possibilité de définir son projet propre, ce qui suppose qu'elle jouisse aussi d'une certaine autonomie budgétaire.

Sans vouloir nier la nécessité d'une autorité supérieure qui exercerait un contrôle sur la gestion des écoles, il importe de rechercher un équilibre entre une planification souple de l'ensemble du système éducatif et la concession d'une large autonomie aux établissements scolaires, avec des marges de manoeuvre appréciables en matière d'horaires, de rythmes scolaires, de contenus, d'engagement du personnel et de répartition des attributions, d'organisation des activités dans et en dehors de l'école. Seule une telle autonomie peut susciter l'initiative et responsabiliser les équipes éducatives qui sont les plus qualifiées sur le terrain

pour déterminer une stratégie d'établissement en fonction des spécificités de sa population et de son environnement. Seule une telle autonomie peut rendre aux directions d'établissement la possibilité d'exercer avec moins de contraintes leurs fonctions pédagogiques et d'assurer la cohésion entre toutes les parties de la communauté éducative: élèves, parents, éducateurs, professeurs.

Ajoutons que "autonomie des écoles" ne signifie pas liberté totale laissée à la seule personne du directeur. Plutôt que de "patrons" omnipotents, les écoles ont besoin d'avoir à leur tête de véritables équipes pédagogiques constituées bien sûr des membres de la direction, mais aussi d'enseignants, et même, pourquoi pas, d'élèves et de parents. Pour avoir des chances d'être respectée et appliquée par tous, la prise de décision doit de toute évidence être la plus collégiale possible.

Projet pédagogique

S'il est indispensable que chaque école bénéficie d'une certaine liberté de manoeuvre, il convient aussi de développer dans la Communauté française un véritable projet global en matière éducative.

Cela suppose qu'on s'interroge plus profondément sur la place de l'enfant et du jeune dans la société. L'enseignement ne consiste pas seulement en l'apprentissage de matières, mais aussi, et en même temps, en l'éducation de l'enfant, du jeune à la vie en groupe, en société. Les élèves ne sont pas des plantes que l'on arrose chaque jour de connaissances. Ils sont partie prenante, partie active de leur éducation. Ceci implique certaines exigences.

Conjointement à leur nécessaire autonomie, l'ensemble des institutions scolaires se doivent d'être solidaires d'un projet pédagogique global, communautaire, qui trouvera ses manifestations particulières dans les implantations locales. Nous entendons par projet pédagogique une dynamique socio-éducative. Cette dynamique n'est autre que la détermination à toujours reprendre les finalités de l'éducation. Elle doit s'inquiéter des valeurs actuelles et à venir d'une communauté, de notre "communauté française".

Si l'autonomie de l'enfant, de l'adolescent, de l'étudiant, comme conscience de responsabilité, est

bien ce que recherchent les formations fondamentale, secondaire et supérieure, cette valeur doit trouver des formulations plus explicites. Nous le ferons en développant trois exigences de tout projet pédagogique. Ces trois exigences sont : l'exigence de démocratie, l'exigence de rationalité et l'exigence d'efficacité. Elles devront assurer la cohérence, la pertinence et l'efficacité des projets, qui par nature, oscillent toujours entre l'utopie et le réalisme.

L'exigence de démocratie est satisfaite par le développement de deux attitudes qu'il faut promouvoir chez tous les acteurs du système pédagogique : la confiance en soi et la solidarité. La confiance en soi s'oppose à la dynamique de la référence à l'expert, à la confiscation du pouvoir de chacun. Tous les élèves, tous les enseignants ont droit à cette confiance en soi qu'il faut donc développer dès l'école fondamentale au travers des capacités et des libertés à s'exprimer, à se faire entendre par les autres.

Cette capacité à exprimer et à s'exprimer est le lieu de la seconde exigence, la rationalité. L'être de raison ne se construit que grâce à des échanges, des communications par lesquelles il reçoit, comprend et perçoit les clés de la culture ou des cultures auxquelles il appartient. Cette confiance en soi, dont l'aisance d'expression est la manifestation principale, est trop souvent réservée à une élite culturelle, parce que celle-ci y accède très aisément. Elle trouve là un des moyens essentiels du maintien de ses privilèges contre le développement d'autrui. L'exigence d'efficacité renvoie, quant à elle, à l'énumération d'objectifs précis, contrôlables, qui vont permettre le développement des comportements rationnels d'expression et d'analyse.

L'autre attitude, garante de la démocratie, c'est la solidarité. Si l'attitude de confiance en soi doit être prioritairement développée chez les partenaires les plus pauvres et aculturés de notre communauté, à l'inverse, l'attitude de solidarité avec autrui doit devenir l'apanage (non exclusif) des gens de pouvoir. Il faut donc, dès l'école fondamentale, mais aussi et surtout à l'occasion d'autres cycles de formation, promouvoir des stratégies d'apprentissage et de formation par lesquelles les élèves sont appelés à découvrir les avantages de la collaboration, du travail en équipe, de la solidarité. Cette solidarité doit d'ailleurs être étendue à tous les partenaires du

système éducatif. L'exigence de rationalité prend ici la forme des divers engagements que chacun doit contracter avec autrui, d'une part, et d'autre part, la forme de la maîtrise de soi (manifestée à travers des processus d'apprentissage, d'expression, de production...) dont on doit faire preuve, révélant par là son respect des autres et son engagement dans la réalité sociale. Ici encore, l'exigence d'efficacité trouve sa concrétisation dans la détermination la plus complète possible d'objectifs contrôlables mettant en oeuvre des engagements et des maîtrises (travail d'équipe, attention aux plus faibles, production d'écrits, de documents, d'expositions...).

Dans nos sociétés industrialisées, on a trop souvent assimilé l'enseignement à une question d'adéquation formation-emploi. Or, le système éducatif a pour finalité le développement culturel associant étroitement, dans la recherche des conditions de la justice, les exigences communes de la socialisation et du respect des itinéraires différenciés de chacun. En effet, la question première de l'homme (de sa naissance à sa mort) n'est pas celle de son emploi social mais bien celle de sa position sociale et de la reconnaissance dont il jouit. Penser un projet pédagogique, un rêve efficace, demande qu'on arrête de s'obnubiler sur cette question mal posée de l'emploi ; l'enseignement devrait repenser son organisation concrète à partir de l'évolution plus globale de la société. Si les années quatre-vingt ont été celles du démantèlement - au nom de la rigueur budgétaire - des dispositifs conçus et mis en place précédemment, il faudrait que les années nonante soient celles de la conception et de la mise en place d'une politique et d'un projet politique réellement sociaux et communautaires. Faute de pouvoir se structurer autour de missions clairement définies, l'école ignore sa société, prend le parti du particulier, du discontinu, de l'anecdotique et, ce faisant, accroît son isolement, sa dévaluation et la déprofessionnalisation de ceux qui sont, au premier chef, censés en articuler le projet.

Concrètement, tout projet pédagogique devrait aussi tenir en compte les deux réalités suivantes :

- Il faut repenser la question de la scolarité forcée jusqu'à dix-huit ans ; pour avoir des chances de rester performante, l'éducation doit être un droit et non un devoir. Ne voit-on pas qu'obliger les élèves les plus faibles à rester contre leur gré sur

les bancs de l'école conduit tout droit à créer des écoles et des sections "ghettos" où un travail d'éducation constructif devient impossible ? A ce propos, il est impératif de relancer au plus tôt les Zones d'Education Prioritaires et de les doter de moyens financiers et humains appropriés.

- il faut une coordination entre les différents niveaux du primaire et du secondaire (sur la matière, les méthodes et les objectifs) en n'oubliant pas une coordination étroite entre 6^e primaire et 1^{ère} année du secondaire.

Taux d'encadrement

L'encadrement pédagogique a été, dit-on, sévèrement touché au cours de ces dernières années. Si cependant on se réfère à des sources officielles (Service des statistiques de l'organisation des études, Centre de traitement de l'information et de l'Education nationale), on constate qu'entre 1985 et 1989, du côté francophone et tous niveaux confondus (fondamental, secondaire, spécial et supérieur), l'encadrement global s'est amélioré pour passer de 12 élèves en moyenne par enseignant en 1975 à 10,1 en 1980 et à 9,3 en 1989. Et pourtant, aujourd'hui, de nombreuses classes restent surpeuplées.

Un tel paradoxe suscite diverses réflexions. La multiplicité des réseaux entraîne le maintien de certaines sections trop peu fréquentées. Pourquoi le taux d'encadrement est-il nettement plus défavorable dans l'enseignement libre que dans l'enseignement officiel ? Est-il normal que, dans l'enseignement rénové, les élèves soient bien plus nombreux pour les cours de base (français, maths)

que pour les cours à option ? L'enseignement rénové répondait au souhait de rendre l'enseignement plus adapté aux possibilités individuelles de guidance, de travail d'équipe, de coordination, de conseil de classe, toutes structures qui ont rapidement été rabotées, voire totalement supprimées. Le maintien de ces prestations dans le capital-périodes alloué par le ministère entraînait des classes de plus en plus nombreuses. Leur remplacement par des heures de cours dans des classes moins nombreuses réduit à peu de choses les efforts du rénové, à moins de continuer à prêter ces heures à titre purement bénévole, ce que les ministres ne manquent pas d'encourager.

Bien sûr, il faut faire des économies. De plusieurs côtés, on a demandé un audit pour évaluer les besoins dans chaque réseau et dans chaque type d'enseignement. La section bruxelloise de la CESC (Communauté éducative sociale-chrétienne) prône la mise en place de deux grands réseaux subventionnés, un libre et un officiel, thèse rejetée par le centre d'action laïque. En tout état de cause, il importe de ne plus penser l'enseignement en termes de seules dépenses, mais en termes d'investissements. Il est essentiel de restaurer les crédits pour la guidance, la coordination et le travail en équipe, de maintenir et même d'augmenter les subsides de fonctionnement, de revoir le taux d'encadrement de certaines écoles pénalisées par l'application d'un coefficient inférieur au coefficient national, de moduler les normes en fonction de situations spécifiques difficiles de certaines écoles. Enfin, s'il est normal que certains types d'enseignement bénéficient de normes privilégiées, il est inadmissible qu'un réseau soit privilégié par rapport à l'autre.

Les réseaux

Depuis la communautarisation de l'enseignement, il existe en Belgique, deux structures d'enseignement totalement autonomes, dépendant de pouvoirs

politiques différents, régies par des statuts spécifiques et pouvant éventuellement, prendre des orientations diamétralement opposées. On

retiendra, par exemple, du décret du ministre Coens, adopté en mai 90 par l'exécutif flamand, que l'autonomie des écoles de la Communauté néerlandophone est accrue et que des structures de participation sont constituées à tous les niveaux, l'édifice étant chapeauté par un Conseil général de l'enseignement flamand.

Si la campagne de publicité en faveur de l'enseignement néerlandophone à Bruxelles se déroule uniquement en néerlandais, il ne faut pas en déduire que les enfants issus de familles francophones ou étrangères seraient mal venus. Au contraire, les taux d'encadrement plus favorables, le nombre peu élevé d'élèves par classe attirent nombre de parents francophones. Aussi, face à une école chancelante dans la Communauté française, une école flamande solide et bien structurée pourrait "débaucher" beaucoup d'élèves francophones... C'est là l'un des premiers facteurs à considérer dans un jeu d'équilibre où chaque petite tête blonde est comptabilisée selon l'appartenance géographique de son lieu d'enseignement. Malheureusement, dans le système politique actuel, cette première ligne de partition du système scolaire est intangible; il est donc impossible d'en réviser les coûts et d'éviter les doubles emplois qu'elle génère.

La Communauté française est donc maîtresse de son destin, dans le cadre strict de l'enveloppe budgétaire qui lui est accordée par les lois de financement. Il semble de plus en plus clair que cette enveloppe ne connaîtra pas de modifications substantielles. Même si de nouveaux équilibres se négocient, si quelques ristournes supplémentaires seront accordées après d'âpres négociations, ce ne sera pas suffisant pour revaloriser de manière fondamentale les traitements des enseignants, assurer la formation de base et continuée demandée, accorder une revalorisation qualitative des conditions de travail.

C'est donc à l'intérieur de l'enveloppe existante, légèrement aménagée, qu'il faut imaginer des solutions, ou, pour reprendre des slogans à la mode, "faire mieux avec moins". Or, il y a des paramètres non modifiables. Les récents mouvements de grève du personnel enseignant, comme ceux de l'ensemble du secteur non marchand, manifestent à suffisance que leurs traitements ont atteint un seuil en dessous duquel il serait indécent de descendre. Le

déséquilibre entre la fonction publique et le secteur public n'est contesté par personne à cet égard. D'autre part, les traitements des enseignants belges sont parmi les plus faibles, comparativement au niveau de vie de chaque pays, de la Communauté européenne.

Cette situation s'explique par une réalité toute simple: les conséquences du pacte scolaire. Si les ministres estiment que la Belgique dépense une part trop importante de son budget pour l'enseignement, au moment où les enseignants s'estiment trop mal payés, c'est tout simplement parce que le personnel ne peut pas recevoir ce qui doit être consacré aux structures. Toute organisation de l'enseignement en Belgique devra donc passer par le dévoilement de ce tabou profondément enfoui dans notre mémoire collective; le pacte scolaire a permis la pacification politique et idéologique, mais au détriment d'une gestion saine et équilibrée du département de l'enseignement; tant que cette évidence ne sera pas reconnue et prise en compte, il n'y aura pas de solution structurelle au problème, à moins que les partis politiques ne veuillent assumer jusqu'au bout les conséquences financières de leurs marchandages !

Quelles solutions faut-il dès lors adopter ? Certains ont parlé d'un réseau unique. Cela semble logique, mais c'est cependant utopique et irréalisable dans notre réalité idéologico-politique. Notre société est fondée sur des clivages qu'il est impossible de nier, et nous ne souhaitons par le faire. D'ailleurs, un réseau unique coûterait encore plus cher à la Communauté, puisqu'un élève du réseau libre coûte moins cher à la collectivité qu'un élève du réseau officiel.

D'autres proposent de conserver deux réseaux, le libre et celui de la Communauté, regroupant les anciennes écoles de l'Etat et celles des provinces et des communes. C'est une rationalisation qui semblerait réalisable (éventuellement en attribuant le cycle primaire aux communes et les cycles secondaire et supérieur non universitaire aux provinces), mais qui posera aussi de délicates questions d'équilibres idéologiques et politiques. Mais nombre de doubles emplois pourraient déjà être évités.

Enfin, et c'est ce que nous préconisons, des accords de coopération pourraient être établis entre écoles d'un même secteur géographique pour mettre en

commun des infrastructures parascolaires (halls de sport, piscines, transports scolaires...). A un moment où la guerre scolaire semble apaisée, où les enseignants du terrain collaborent régulièrement entre les réseaux, où les parents sont davantage attentifs à l'excellence de l'école qu'à sa couleur philosophique, le moment paraît venu d'ébranler quelques tabous périmés. Au-delà des infrastructures, ne pourrait-on aussi imaginer que soit élargie, dans des cas limités d'abord, la concertation sur les ouvertures d'options ? Cela existe déjà actuellement au sein de chaque réseau. Deux écoles proches géographiquement ne peuvent ouvrir la même option s'il n'y a pas un nombre suffisant d'élèves pour permettre ce dédoublement.

Pourquoi, pour certaines options peu fréquentées, ne pourrait-on imaginer d'adapter ce principe à l'ensemble des réseaux, en fonction de concertations et d'accords sur le plan local ? Ce type d'accord devrait bien sûr reposer sur une confiance mutuelle née de rencontres plus fréquentes entre les diverses écoles d'une même commune, par exemple, et sur le respect des projets pédagogiques propres. Et après analyse, il faudra étudier les économies réalisées et les inconvénients réellement causés aux parents. Nous ne croyons pas au réseau unique, nous ne le souhaitons pas; mais nous sommes également persuadés que sans révision du tabou de l'indépendance totale des réseaux, il n'y a pas de réforme viable en profondeur.

Les partenaires sociaux et les intermédiaires

L'un des apports les plus positifs des grèves du printemps 90 fut de réinstaller l'école, et le débat sur son fonctionnement, au centre de la société. Tous, parents comme enseignants et hommes politiques, ont réaffirmé que l'éducation, et son vecteur prioritaire, l'école, est une valeur fondamentale. A ce titre, chacun a développé son analyse et souhaite désormais être partie prenante des commissions qui se mettent en place dans la Communauté, mais aussi au sein de chaque école.

Les parents

Les fédérations nationales des parents, tant dans l'enseignement libre qu'officiel, semblent avoir tenu un double discours durant ces derniers mois. Elles ont soutenu les revendications des enseignants, salariales et qualitatives, mais en regrettant les modalités des actions qui pénalisaient leurs enfants ou les prenaient en otage. Si l'on peut comprendre les problèmes familiaux et d'organisation pratique qu'ont engendrés les mouvements de grève, parfois

très longs, il faut cependant rappeler quelques principes élémentaires. Depuis plusieurs mois, sinon depuis 1986, les enseignants ont exprimé leur malaise, soit lors de grèves d'un jour, soit par des mémorandums, ou lors de négociations avec les responsables politiques. Personne ne semblait les entendre, seuls quelques vœux pieux, de compréhension, de soutien, d'encouragement, étaient exprimés du bout des lèvres. Sans la mobilisation massive des derniers mois, la démotivation rampante, la sclérose, le désinvestissement auraient gagné du terrain et causé bien plus de dégâts chez les enfants. A choisir entre une école perturbée pendant deux mois et un saccage à long terme du système éducatif, le choix semble vite fait. Et ce n'est certes pas de gaieté de cœur que les enseignants ont mis en cause toute le travail réalisé pendant l'année. C'est que la situation devenait dramatique. Les parents semblent l'avoir compris, qui revendiquent enfin un projet éducatif global.

Il est important que les parents définissent leurs

attentes par rapport aux finalités de l'enseignement, tout en gardant à l'esprit la vision humaniste et généraliste des formations primaire et secondaire. Enseignants et directeurs, associés dans l'école, concrétiseront alors dans les programmes de cours et les options pédagogiques les souhaits ainsi exprimés par la communauté. Longtemps, les parents se sentirent exclus de l'école, réduits à recevoir un bulletin en fin de trimestre. Ce temps est aujourd'hui révolu, et la communication circule entre les deux parties, pour autant que les parents respectent le projet pédagogique défini par l'école qu'ils ont choisie, et que les enseignants explicitent clairement leurs objectifs pédagogiques. Mais il faut encore que les professeurs soient assurés de la confiance des parents pour la mission qu'ils remplissent, qu'ils ne rencontrent pas des juges ou des censeurs de leur activité. Certes, ce sont les mêmes enfants qu'ils se partagent, et souvent les professeurs passent plus d'heures avec ces jeunes que leurs parents, ce qui peut être source de conflits de valeurs, sinon de jalousie larvée, mais un climat de confiance réciproque doit exister, et être instauré si ce n'est pas encore le cas.

Les fédérations

Les trois réseaux d'enseignement fonctionnent selon des modalités différentes, liées à leur histoire et aux prescrits légaux, mais dans tous les cas, il faudrait assurer l'autonomie de ces réseaux (si on souhaite les conserver sous cette forme), renforcer leur structure de fonctionnement administratif, tout en instaurant une décentralisation des pouvoirs vers les instances inférieures: zones régionales, centres d'enseignement (C.E.S.), écoles insérées dans la collectivité locale.

Chacun des trois réseaux devrait dépendre d'un pouvoir organisateur unique, clairement identifié, responsable de son budget et de ses choix pédagogiques devant le pouvoir politique et face à ses administrés. C'est particulièrement vrai pour l'enseignement de la Communauté dont le P.O. est le ministre, ce qui peut entraîner de profondes modifications de l'organisation et de choix de politique pédagogique. C'est également vrai pour l'enseignement officiel des provinces et des régions. Il faut aussi tenir compte de ce qui se passe au sein de la C.P.O.N.S.,

structure administrative de conseil et de soutien administratif. Et l'enseignement libre, sous son apparente unité au sein du S.N.E.C., présente aussi bien des nuances. Cette disparité des pouvoirs entraîne un éparpillement des responsabilités et des directives, explique les différences de programmes et de formations qui déroutent tant les parents.

Il faudrait donc assurer un renforcement de chaque hiérarchie des réseaux, tout en les obligeant à une plus grande concertation en ce qui concerne les politiques éducatives et l'organisation des options. Si chacun veut préserver sa liberté idéologique et philosophique, cela n'empêche pas une certaine concertation pour la majeure partie des matières et pour l'établissement de grilles horaires identiques. Enfin, cette centralisation des décisions ne peut être efficace et viable sur le terrain que si ces mêmes décisions sont le résultat d'une concertation régulière avec les praticiens de la base. A pouvoir accru, démocratisation plus grande et transparence des prises de décision. Ce sont finalement les enseignants, dans leurs classes, qui assureront la réussite d'un nouveau programme scolaire. Il est dès lors absurde, et peu efficace, de vouloir leur imposer des directives sans les avoir consultés au préalable. Les revendications actuelles manifestent autant un souhait de reconnaissance et de dignité face à la société que face aux pouvoirs organisateurs. Ce sont les paroles méprisantes de certains ministres, les décisions arbitraires d'autres pouvoirs qui ont peut-être le plus découragé les enseignants. Ils acceptent avec joie les contraintes de leur métier, pour autant qu'ils soient étroitement associés à son organisation et à sa gestion.

Les syndicats

Lors des manifestations de mai-juin, bon nombre d'enseignants, syndiqués ou non, contestèrent les organisations syndicales représentatives des enseignants. La presse, et les ministres, soulignèrent le rôle de structures de base alternatives qui se mirent en place dans les différentes régions; ce phénomène est assez proche de ce qui se développait dans d'autres secteurs de la fonction publique en conflit, infirmières ou cheminots par exemple. C'est une nouvelle donnée des forces en présence dont il faut tenir compte.

Le reproche fait au syndicat est fondé sur leur nécessaire compromission avec le pouvoir en place. Ils sont, d'une part, en Belgique, assez proches des familles politiques traditionnelles, et de l'autre, obligés de pactiser avec le pouvoir politique puisqu'ils recherchent le compromis le plus acceptable pour chacun. De plus, on leur reproche aussi l'excessive attention portée aux aspects matériels de la profession (statut, rémunération, pensions...), au détriment des revendications qualitatives, ainsi qu'une certaine rigidité privilégiant les carcans administratifs et législatifs.

Il faut d'abord rappeler l'importance historique de ces mouvements syndicaux, particulièrement dans l'enseignement libre. Sans eux, la situation statutaire et pécuniaire de l'enseignant serait encore plus précaire qu'elle ne l'est aujourd'hui. En outre, dans les négociations avec les instances ministérielles, seuls des techniciens, spécialistes de ces dossiers complexes, peuvent évaluer correctement tous les enjeux des propositions mises en négociation. Ils

ont donc un rôle essentiel à jouer, que personne ne peut remplir mieux qu'eux.

Mais il est vrai que le pédagogique n'est pas qu'affaire de chiffres, même s'il doit toujours y revenir. Et les questions de reconnaissance symbolique, de rapport avec la société, de formation pédagogique et didactique sont parfois passées au second plan dans les revendications. C'est pour cela que des organismes plus spécifiques, comme les mouvements d'éducation permanente (la Confédération générale des enseignants, par exemple) ou les sociétés de professeurs (de français, de mathématique...) et plus récemment les groupes inter-réseaux peuvent apporter un autre regard sur les actions en cours et les revendications qualitatives à formuler. C'est à ce titre que diverses voix se sont fait entendre, et que chacune d'elles a son intérêt, car elle occupe un terrain non concurrent mais complémentaire. Et ce sont les commissions mises sur pied par les ministres qui devraient récolter ces divers avis, en tenant compte de la spécificité et de la place de chacun.

Les ministères et les administrations

Les compétences ministérielles

Un mot à présent sur les ministères et les administrations qui ont pour tâche de gérer l'enseignement. On peut se demander d'abord si le besoin de satisfaire les appétits des deux partis au pouvoir suffit à justifier la scission en deux du budget de l'éducation francophone. On nous rétorque qu'il s'agit d'un mal nécessaire et sans doute provisoire. Nous attendons dès lors que, si cette situation absurde doit se prolonger jusqu'à la fin de cette législature, les deux ministres mettent sur pied rapidement un cabinet commun chargé de veiller à la cohérence des programmes et des directives entre le primaire et le secondaire.

Il serait par ailleurs hautement souhaitable que, dans un domaine aussi délicat que l'enseignement, les cabinets soient constitués en majeure partie de personnel apolitique et inamovible comportant des pédagogues et des enseignants. C'est là une condition essentielle pour pouvoir développer une politique éducative de longue durée. L'enseignement n'a que trop souffert de ces retours de balancier qui se font au gré des changements de coalitions politiques.

Nous demandons par ailleurs aux partis politiques de ne confier la charge de ministre de l'éducation qu'à une seule personne, laquelle aura été préparée

par sa formation et son expérience professionnelle à devenir un gestionnaire des institutions éducatives. Les enseignants ont ressenti comme une injure le défilé pendant les années 80 de technocrates qui n'avaient jamais eu aucun contact avec le terrain de l'éducation. Si les politiques veulent prouver qu'ils prennent l'enseignement au sérieux, qu'ils commencent par mettre à sa tête des gens qualifiés dont ce secteur est réellement le souci.

L'organisation des programmes

Un point crucial sur lequel porte la demande sociale en matière d'enseignement est celui des programmes. Les entreprises d'abord déplorent l'inadéquation des programmes de l'enseignement technique et professionnel aux besoins de la vie socio-économique: d'une part, la main-d'oeuvre qualifiée fait défaut dans un nombre croissant de domaines; d'autre part, beaucoup d'élèves s'inscrivent dans des filières dépourvues de débouchés.

Les problèmes sont différents du côté de l'enseignement secondaire général, où l'on assiste à une tendance à la spécialisation précoce. Un certain recentrage paraît donc nécessaire autour des matières et des méthodes qui développent la pensée, l'expression, la lecture, l'imagination, la connaissance du monde et l'esprit d'humanisme. Les maths, les sciences et les techniques restent bien sûr nécessaires, mais elles ne peuvent en aucun cas devenir prioritaires. Est-il normal que les élèves aient la possibilité dans certains cas de suivre 9h par semaine de mathématiques et de se limiter à 4h de français ? Avant de former des spécialistes, l'école a pour mission de former des hommes capables de lire, de penser et de s'exprimer de manière convenable et de maîtriser la culture, autant littéraire que scientifique.

Une plus grande importance, dans tous les niveaux et secteurs d'enseignement, paraît par ailleurs devoir être accordée à l'éducation physique: la Belgique serait selon certaines sources le pays d'Europe où les jeunes sont les moins bien portants physiquement. Un investissement dans le sport à l'école s'impose donc, ce qui suppose avant tout de meilleures

infrastructures. Sait-on que dans certaines écoles les cours d'éducation physique sont rendus quasi impossibles par l'exiguïté des salles ou par le trop grand nombre de classes différentes qui s'y consacrent au même moment ?

D'une manière globale, toute réforme des programmes, quelle qu'elle soit, devrait s'inspirer des objectifs suivants :

- **en maternelle:**
socialiser l'enfant
lui apprendre à aller au bout d'une démarche, quelle qu'elle soit (bricolage, jeu, récitations, etc.)
- **dans le fondamental:**
apprendre à maîtriser la langue maternelle
apprendre à se situer dans l'espace (géométrie, géographique, social) et dans le temps (immédiat, historique)
apprendre à lire, écrire et compter
- **dans le secondaire:**
apprendre à apprendre
développer la capacité d'abstraction (mathématique, littéraire, historique, musicale, etc.)
"humaniser" le jeune au sens large, à travers les grands domaines de la connaissance: développer non seulement un "savoir faire" mais aussi un "savoir être" et un "savoir vivre", c'est-à-dire devenir responsable de sa culture
- **dans le supérieur** (et seulement à cette étape):
la spécialisation

Il y a enfin lieu de prévoir des programmes suffisamment souples pour permettre à chaque école et à chaque professeur en fonction de sa compétence d'en adapter le contenu à leur public. La détermination d'un certain nombre d'objectifs, de méthodes et de contenus communs à tous est évidemment indispensable. Mais que chaque enseignant puisse avoir, en concertation avec ses collègues, son mot à dire dans l'élaboration du programme de la matière qu'il enseigne, paraît relever de la démocratie la plus élémentaire.

Les structures globales

Les commissions

L'une des revendications prioritaires des enseignants, celle qui manifestait leur sentiment d'être incompris, méprisé, rejeté, résidait dans l'établissement d'un dialogue structuré et approfondi avec les autorités compétentes. Que ce soit une commission parlementaire, des états généraux ou des commissions réunissant les principaux acteurs de la communauté éducative, il semblait évident qu'une évaluation en profondeur des dysfonctionnements de notre système éducatif était devenue nécessaire, pour autant qu'elle débouche sur des propositions concrètes et rapides de remédiation.

Ce souhait semble avoir été rencontré, puisque les ministres vont mettre en place deux commissions de l'enseignement et de la formation. Cela pourrait satisfaire les enseignants, pour autant que certaines règles de base soient respectées, ce qui n'est pas encore le cas actuellement. Il faudrait d'abord que toutes les parties en présence soient représentées, et non seulement par le biais des organisations traditionnellement représentatives, mais aussi par des personnes du terrain, choisies dans différents milieux. Celles-ci rassembleraient les opinions d'un certain nombre de collègues et pourraient faire part d'une autre sensibilité que celle des appareils et structures organisées.

Ces commissions ne devraient pas être présidées par le ministre ou des membres de son cabinet, mais par un médiateur indépendant qui collecterait les divers avis en présence, y compris ceux de l'administration et du ministre. Ces commissions ne seraient pas simplement consultatives, mais auraient un pouvoir d'avis relativement contraignant, pour autant qu'elles formulent des propositions crédibles à moyen terme. Elles devraient bien sûr être publiques, de telle manière que la presse puisse y faire écho, et que les enseignants et autres personnes ou communautés éducatives locales intéressées puissent faire part de leurs propositions lors d'un point en discussion.

Ces commissions devraient être permanentes,

indépendamment des changements politiques qui interviendraient, et devraient disposer de données suffisamment précises et actualisées pour pouvoir finaliser leurs propositions. Elles rassembleraient bien sûr des personnes de tous les réseaux et de toutes les tendances et devraient aborder toutes les questions, sans aucun tabou préalable. C'est à ces conditions qu'un nouveau contrat éducatif pourra être réfléchi et avancé, pour être progressivement mis en place à l'intérieur de chaque réseau.

Pouvoirs et financement

Tous les souhaits de rénovation ou de remédiation, même qualitatifs, supposent des moyens budgétaires adéquats. Il faut donc un engagement ferme des partis politiques à faire de l'enseignement leur priorité absolue pour les prochaines législatures, et des propositions concrètes de financement de ces choix politiques. Puisque la Communauté ne peut lever d'impôts nouveaux, ce qui ne serait d'ailleurs pas souhaitable, il faut renégocier avec l'Etat central la loi de financement, pour éviter de recourir à des artifices budgétaires tels que les chèques-repas ou le report à l'exercice ultérieur des primes de fin d'année. Il n'est pas non plus tolérable de reporter cette charge sur les parents, par l'augmentation des minerval ou la diminution des subsides de fonctionnement des écoles qui devront trouver l'argent manquant chez les parents. Il ne s'agit là que d'un impôt déguisé.

Un accord politique doit donc intervenir pour que des transferts plus importants soient accordés à la Communauté, par la ristourne intégrale des taxes de redevances de la télévision, par une modification du montant de base et une indexation de ce montant. Des transferts entre les secteurs nationaux peuvent aussi être effectués en début de législature, s'il y a accord politique. La réflexion sur la répartition des compétences, et donc des subventions y afférentes, entre Communauté et Région doit également être explorée, en matière de tourisme par exemple.

Il va de soi que le retour à un seul ministre de l'enseignement sera aussi source d'économie. Mais ce qui est important, c'est de renverser l'approche du problème. Plutôt que de dresser un carcan budgétaire, intenable puisqu'il ne tient même pas compte des hausses d'index prévisibles, et de faire entrer à toute force les structures existantes dans ce carcan en les rabotant sous tous les angles, il faut d'abord évaluer les besoins éducatifs de la Communauté et calculer en conséquence les moyens qui seront mis à la disposition de la formation des générations du XXI^e siècle. Et si cette démarche relève de l'utopie, il faut alors revoir totalement la structure de l'enseignement belge francophone, lever tous les tabous et chercher où se trouvent des surcoûts, sans à priori. Pour ce faire, il serait souhaitable qu'une analyse de type économique soit confiée à une personnalité compétente, choisie hors des milieux politiques et engagée pour un

contrat déterminé, une sorte de "Gandois" de l'enseignement. Mais cette analyse devra être prolongée par une réflexion tenant compte des finalités socio-éducatives du secteur et mettant en balance les coûts analysés et les investissements à long terme qui ne sont pas toujours quantifiables.

Dans tous les cas de figure, le système est condamné, puisqu'il a besoin de plus d'argent pour continuer à fonctionner, même sans amélioration, dans sa forme actuelle. Mais cela, le pouvoir politique ne veut plus - ou ne peut plus - l'accepter. Il nous reste dès lors deux défis à relever: trouver l'argent nécessaire pour le maintenir en vie et inventer de nouveaux modes de fonctionnement pour transformer cette faillite politique en triomphe de l'intelligence et de la créativité au service des générations futures. C'est le défi que lancent les enseignants au seuil de l'an 2000.

