

l'école

démocratique

Publication trimestrielle de l'Appel pour une école démocratique (Aped) • N°43, septembre 2010 • 3 euros

La surenchère sécuritaire gagne l'école



sommaire

LA SURENCHÈRE SÉCURITAIRE GAGNE L'ÉCOLE

PAGE 4

DEUX RENDEZ-VOUS À NE PAS MANQUER

PAGE 23

L'ENSEIGNANT ACTEUR DE L'EXCLUSION SOCIALE...

PAGE 25

ET QUE CELA NE NOUS EMPÊCHE PAS D'ALLER VOTER DIMANCHE

PAGE 28

BRÈVES

PAGE 30

LIRE: UNE ÉCOLE RÉELLEMENT JUSTE POUR TOUS

PAGE 32



l'école démocratique

**Avenue des Volontaires 103, Bte 6
B-1160 Bruxelles**

Tél.: +32 (02) 735 21 29

Courriel: aped@ecoledemocratique.org

Site: www.ecoledemocratique.org

*Une publication trimestrielle de l'Appel
pour une école démocratique (Aped).*

Existe également en néerlandais.

Comité de rédaction: Tino Delabie, Nico

Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe

Schmetz, Hugo Van Droogenbroek.

Maquette et mise en page: jean-marie gilson

Abonnements

Abonnement simple: 10 euros

Abonnement + affiliation: 12 euros

(ou plus, selon vos moyens).

Mode de paiement

Belgique: virement bancaire au compte

000-0572257-54 de l'Aped.

France: nous envoyer un chèque

au nom de Nico Hirtt.

Articles

Les articles ou propositions d'articles

doivent nous parvenir par e-mail,

au format RTF, OpenOffice ou Word.

Le Comité de rédaction se réserve le droit

d'abrégier les articles, d'y apporter des

corrections mineures et d'en modifier les

titres et intertitres.

Droit de copier

Les textes publiés ici peuvent être librement

diffusés et reproduits par quelque moyen

que ce soit. Nous vous prions cependant

d'en mentionner clairement l'origine

et d'indiquer au moins un moyen de

contacter l'Aped (adresse, téléphone ou

e-mail). Merci de nous faire parvenir un

exemplaire de toute publication reprenant ou

citant des extraits de l'École Démocratique.



***L'Aped se bat afin que tous les jeunes
accèdent par un enseignement public,
gratuit et obligatoire, aux savoirs qui
donnent force pour comprendre le monde
et pour participer à sa transformation.
Une farde de présentation de l'Aped,
comprenant notre texte de base,
est disponible sur simple demande.***

Éditorial



Impossible ?

«Les Flamands et les Wallons ne se comprennent plus. Ils ne se sont d'ailleurs jamais vraiment compris. Il s'agit de deux cultures, de deux mentalités différentes. On en est arrivé à un stade où il n'est plus possible de vivre ensemble !»

Les sentances sont implacables. Les méchantes langues diront même que c'est encore le seul point d'accord entre le Nord et le Sud : entre nos deux communautés, il n'y a vraiment plus moyen de s'entendre. A l'Aped, on ne nous dit jamais rien. Alors, comme on n'était pas au courant, on a continué de travailler ensemble ces dernières années. Les scissions, c'est pas notre truc. Il faut dire qu'en plein mouvement des enseignants francophones (95-96), quand des collègues flamands sont venus nous manifester leur solidarité, ça nous a fait chaud au coeur. Depuis lors, on ne s'est plus vraiment séparés. Réunions préparatoires communes, événements bilingues comme les traditionnelles «Six Heures pour l'Ecole Démocratique», réunions de rédaction bilingues pour confectionner notre revue, dont la grande majorité des articles sont identiques dans les deux éditions, etc.

Jamais de problèmes ? Pas de tensions linguistiques en tout cas. Quand il y a désaccord, c'est toujours sur une divergence d'appréciation, d'analyse. Jamais sur base communautaire. On retrouve d'ailleurs en général des francophones et des néerlandophones de chaque côté de la «ligne de démarcation».

Le but n'est pas de pousser un cocorico. Juste de montrer que, oui, dans le respect mutuel, c'est possible de s'entendre et de travailler ensemble. C'est même hautement souhaitable. Car, en tant qu'enseignants, nous ne savons que trop bien à quoi mènent les scissions. On a déjà donné. Depuis 89, la Communautarisation a conduit à une diminution des moyens accordés à notre secteur. Et elle a eu pour effet d'isoler, de fait, les enseignants du Nord et du Sud. Ne fût-ce que parce que les syndicats enseignants ont suivi les réalités institutionnelles et sont donc devenus autonomes de chaque côté de la frontière linguistique. Egalement parce que la presse nous informe à peine sur ce qui se passe « de l'autre côté ».

Forts de notre expérience, il est de notre devoir de témoigner et convaincre que les scissions n'apportent que régressions et ruptures de solidarité. Il est aussi temps de montrer l'exemple et de renouer les liens. De dénoncer les injustices et de remettre les solidarités à l'ordre du jour. Ce sera difficile car les esprits sont pollués. Mais à l'heure où les syndicats européens organisent une manifestation pour une plus grande solidarité à l'échelle du continent, allons-nous la laisser briser à l'échelle belge ? Les progressistes, syndicalistes, altermondialistes du Nord et du Sud peuvent s'unir largement pour inverser la tendance et dénoncer les compromis boiteux qui bradent la solidarité contre des postes ministériels. L'Aped sera de la partie.

Bonne et riche année scolaire à toutes et tous !

Jean-Pierre Kerckhofs



**La surenchère
sécuritaire
gagne
l'école**

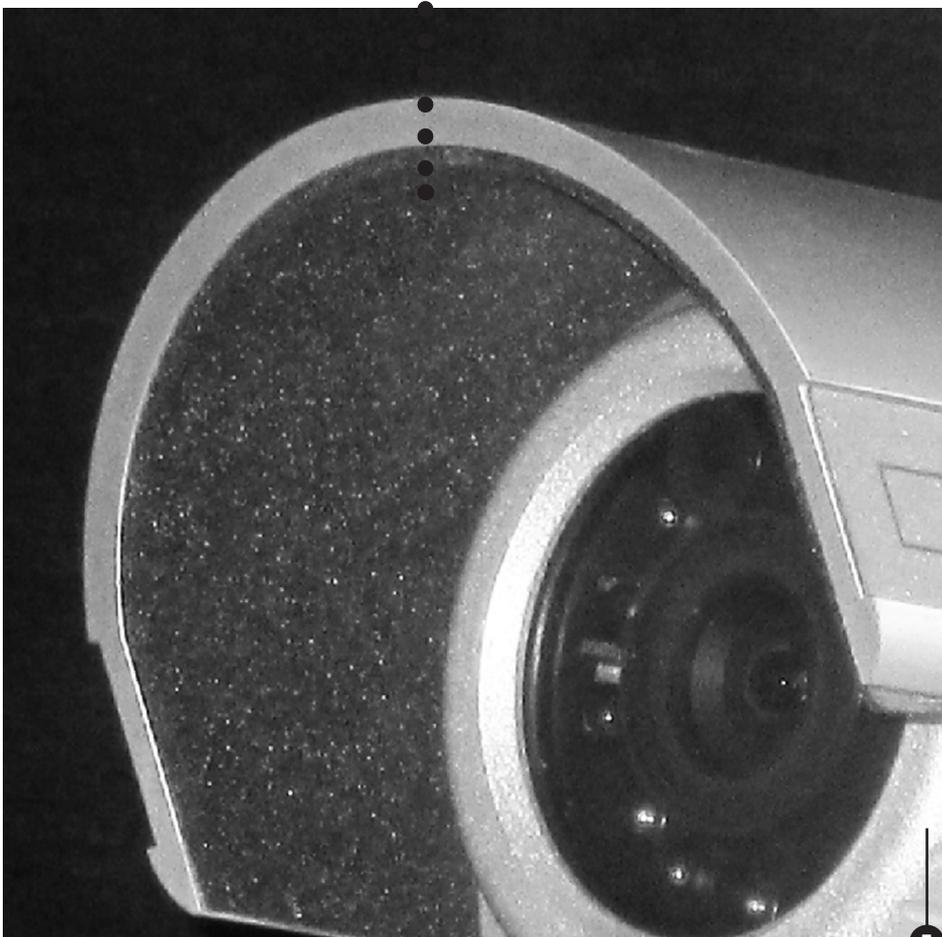




La surenchère: sécuritaire: gagne l'école:

C'est une évidence : la fièvre sécuritaire dont souffre la société dans son ensemble est aussi en train de gagner l'école. Si nous condamnons cette surenchère, cela ne signifie en aucun cas que nous nions les faits de violence, bien réels, et les conséquences qui en découlent. Il faut intervenir, bien sûr. L'apprentissage suppose que l'école soit à l'abri de la violence, nous pensons qu'il suppose une discipline, une autorité, même si notre voix ne se joindra jamais au chœur des paranoïaques qui ne lisent leur époque qu'à travers ce prisme. Mais pourquoi donc les gouvernants privilégient-ils de plus en plus la voie de la répression, plutôt que celle du progrès social et de l'éducation ? Pourquoi ce choix, qui enferme les élèves et les personnels de l'enseignement dans un cercle vicieux toujours plus explosif ?

Caméras de surveillance, portiques d'entrée, présence de vigiles dans les établissements, protocoles de collaboration école-police-justice, policiers et gendarmes référents, perquisitions antidrogue, détection de jeunes à problèmes, fichage des élèves, « États





la surenchère sécuritaire gagne l'école

généraux de la sécurité à l'École », diagnostics de sécurité, formations à l'exercice de l'autorité en situation de crise, équipes mobiles de sécurité, suspension des allocations familiales, etc. Que les nouvelles nous arrivent des Etats-Unis, de Grande-Bretagne, de France ou qu'elles concernent l'enseignement belge, elles confirment une des tendances lourdes des politiques scolaires actuelles. L'heure est au contrôle sécuritaire.

Des violences, bien réelles, et de leurs causes

Bien sûr, la société et l'école sont confrontées à des faits de violence. Même s'ils sont difficilement quantifiables. Comme nous le notions dans un précédent dossier (1), on ne peut pas faire abstraction du fait que des jeunes manquent du minimum d'éducation requis pour vivre en collectivité et s'y comportent en véritables «sauvageons». Avec des conséquences lourdes pour les victimes. Si le manque d'éducation et de communication est souvent flagrant, nous pensons que les personnes et leurs comportements sont surtout le fruit du contexte matériel et culturel dans lequel ils vivent. Ainsi est-il vain, à nos yeux, de stigmatiser les jeunes et leurs parents, «en tant que jeunes» ou «en tant que parents». Sans tenir compte des circonstances dans lesquelles ils vivent.

Quels sont donc les traits dominants de la société occidentale contemporaine, qui pourraient expliquer la dureté des rapports humains au sein de l'école ? Depuis plus de trente ans, la récession sociale étend ses ravages - et on ne nous annonce rien de bon puisqu'il paraît que nous devons payer pour une énième crise que nous n'avons pas voulue - : chômage de masse, chasse aux chômeurs, précarisation des emplois, coupes sombres dans les services publics, etc. Et ce n'est pas marginal : en Belgique, plus d'une personne sur sept vit désormais sous le seuil de pauvreté. Par conséquent, bon nombre d'enfants viennent à l'école avec pour fardeau les difficultés matérielles vécues à la maison : logement insalubre, soins de santé déficients, détresse morale, violences familiales, dépression...ou, même dans les classes moyennes, un stress lié à un marché du travail toujours plus instable. Certains enfants cumulent même les difficultés sociales et la stigmatisation de leurs origines étrangères. Ne nous étonnons pas, dès lors, de les voir si souvent «à cran».

Nous avons par ailleurs suffisamment documenté un fait aggravant : le système scolaire - particulièrement en Belgique - renforce les inégalités et concentre les jeunes les plus précaires dans des écoles ghettos où

la situation est dès lors plus que tendue.

Et n'oublions pas la culture dans laquelle nous baignons tous, le bain idéologique qui marque notre époque depuis le tournant des années '70, véritable expression du nouvel esprit du capitalisme : une négation de l'intérêt collectif et de la solidarité, au profit du chacun-pour-soi, de l'exaltation de la force, du *struggle for life*, de l'apparence, de la frime, de la concurrence de tous contre tous. Tous les ingrédients de l'irrespect et de l'agressivité. L'enseignant ou l'éducateur qui souhaite lutter contre cette idéologie dominante se découvre vite de redoutables adversaires : une télévision de plus en plus abrutissante, une pieuvre publicitaire toujours plus envahissante, des jeux vidéo hyperviolents, un discours économique et patronal toujours plus cynique...

Pour couronner le tout, l'institution scolaire éprouve les pires difficultés à faire face : victime elle-même des mesures d'austérité des années '80 et '90, en manque de moyens matériels et humains, elle est débordée.

Au total, on peut sans détour parler d'une insécurité et d'une violence sociales subies par une part de plus en plus importante de la population.

Une autre voie est possible

Il est pourtant possible de réduire la violence et le sentiment d'insécurité en empruntant d'autres voies que celles du tout-sécuritaire. Mais il s'agit alors de rompre avec la violence économique et institutionnelle. D'abandonner une «démocratie» de marché au profit d'une démocratie substantielle. Une démocratie réelle qui créerait les conditions d'une société et d'une école pacifiées, où les besoins et l'épanouissement individuels s'accompliraient sans contradiction avec le bien commun. On pourrait, par exemple, viser le plein emploi par un partage du travail, sans perte salariale, et par des politiques d'investissement dans les services publics, avec les créations d'emploi que cela suppose. On pourrait donner à tous les jeunes un emploi digne, plutôt que vouloir à toute force reculer l'âge de la retraite. Dans un autre domaine, au lieu de favoriser la «gentrification» des villes (2) et la formation de ghettos, pourquoi ne pas y privilégier la mixité sociale ?

Au niveau de l'enseignement, nous avons déjà indiqué, avec notre projet d'École commune (3), la voie à suivre pour réconcilier tous les jeunes avec l'école : mixité sociale dans tous les établissements, formation générale et polytechnique pour tous, encadrement suffisant et pédagogie de la réussite pour zéro



la surenchère sécuritaire gagne l'école

décrochage, école ouverte, relation pédagogique pacifiée.

Seulement voilà, ces pistes, et toutes les autres du même tonneau progressiste, ont un double coût pour les décideurs. Il leur faudrait aller chercher l'argent nécessaire là où il s'amasse : dans la poche de quelques milliers de familles immensément riches... et pas du tout enclines à partager spontanément leur fortune. Il leur faudrait aussi se fâcher définitivement avec un monde qu'ils fréquentent plus assidument que le commun des mortels.

Pourquoi ce choix du tout-sécuritaire ?

Car, nous nous y trompons pas : loin d'être les victimes de toutes puissantes lois du marché qui contrarieraient leur volonté de servir les peuples qui les ont élus, nos dirigeants s'y soumettent. A des degrés divers peut-être, mais tous les partis de gouvernement s'inscrivent ouvertement dans l'économie de marché et il y a belle lurette que sociochrétiens, socialistes et écologistes - pourtant autoproclamés 'humanistes' ou 'de gauche' - ont renoncé à la rupture avec le capitalisme. La soumission n'est pas exactement une image valorisante pour une caste qui doit régulièrement, bon gré mal gré, remettre son sort entre les mains des électeurs, décorum démocratique oblige.

Autrement dit, même s'ils «écrasent» devant les dik-tats des milieux économiques et financiers (dont ils sont plus proches qu'on ne le pense (4)), les ténors politiques doivent se donner une contenance. Bander les muscles devant les caméras. Soumis sur les terrains économiques et sociaux, incapables - mais le veulent-ils ? - de lutter contre les mécanismes de ségrégation sociale, ils ont trouvé dans les conséquences de celle-ci matière à rouler des mécaniques. La surenchère sécuritaire reste à cet égard un filon inusable (5). Dès lors, toute lecture sociologisante de la délinquance a disparu, au profit d'une lecture individualisante, typiquement d'inspiration libérale, mais adoptée par tous les partis de gouvernement, qu'ils soient de droite ou de gauche. «Le champ politique dans son ensemble, écologistes exceptés (dans les années '90, NDLR), semble estimer qu'il n'y a plus d'alternative à l'économie de marché et que l'Etat est là essentiellement pour inciter, voire contraindre, les individus à s'y insérer.

Par contre, il accepte aussi majoritairement que cette politique crée exclusion, précarité et marginalisation, « risques sociaux » à gérer, voire si possible à prévenir. Cette gestion ne se fait plus (...) dans le but d'atténuer les conflits entre classes sociales, mais pour

prévenir les risques, en prenant appui sur l'individu, ses droits et ses devoirs»(6).

Se solidariser et créer un rapport de force

Ne nous berçons pas d'illusions, cessons de croire au Père Noël : le changement ne viendra pas spontanément des cercles du pouvoir (7). Enseignants progressistes, il nous faudra poursuivre inlassablement notre travail sur de nombreux fronts. Dans nos classes et nos écoles, faire ce qui est en notre pouvoir pour entretenir les rapports les plus dignes avec les jeunes (1). Sur le terrain syndical, associatif et politique, nous engager, unir les luttes et créer les rapports de force qui permettent d'inverser le cours de l'Histoire. Vers un monde pacifié parce que devenu juste.

Par Philippe Schmetz

Notes

1. *La violence : causes et pistes*, L'école démocratique n° 31, septembre 2007. Disponible sur notre site: <http://www.skolo.org/spip.php?rubrique35>

2. Voir dans ce dossier la contribution de Bernard Legros.

3. *Le programme de l'Aped et la violence*, L'École démocratique n° 31. Egalement disponible sur notre site.

4. Geoffrey Geuens, *Tous pouvoirs confondus - État, Capital et Médias à l'heure de la mondialisation* (EPO, 2002)

5. Avec, notamment, une spécialité belge: le conflit communautaire.

6. Carla Nagels, criminologue, ULB, citée dans <http://www.lesdoigtsdanslacrise.info/index.php?post/2008/01/27/Les-recidivistes> (en ligne le 18/08/10)

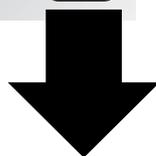


la surenchère sécuritaire gagne l'école

École et discipline: retour au 19^e siècle

par Nico Hirtt

2



Par certains aspects, l'évolution «sécuritaire» dans l'enseignement aujourd'hui n'est pas sans rappeler ce qui advint de l'école au 19^e siècle.

Après avoir conquis le pouvoir, par la révolution ou par l'argent, la bourgeoisie oublia bien vite les promesses généreuses d'éducation et de scolarisation clamées par les Lumières et 1789. Apprenez un métier à chaque homme et la République assurera l'Égalité, avait lancé le modéré Condorcet. Eduquez le peuple dans les principes républicains et vous aurez réalisé la Fraternité des Hommes, proclamait Lepeletier, le Jacobin. On ne fit ni l'un ni l'autre. La bourgeoisie au pouvoir se convainquit bien vite que l'instruction civique du peuple pouvait être une chose très dangereuse. Tout au plus reconnaissait-on du bout des lèvres que l'enfant du peuple pouvait apprendre à lire, écrire et compter. «Quant au reste, cela est superflu. Il faut bien se garder surtout d'aborder à l'école les doctrines sociales, qui doivent être imposées aux masses » (Adolphe Tiers, 1845).

Ne fallait-il pas au moins envoyer le peuple à l'école pour lui apprendre un métier ? Encore moins, car le machinisme était en train de remplacer le travailleur qualifié par un robot abruti. Aussi, au début de la Révolution industrielle, les taux de scolarisation et d'alphabétisation cessent-ils d'augmenter et diminuent même dans certains pays d'Europe.

Mais l'industrialisation a d'autres conséquences sociales. L'ancienne famille rurale se trouve désarticulée et l'apprentissage ouvrier est en déclin. Avec eux, ce sont les lieux traditionnels d'éducation et de socialisation des enfants qui disparaissent. Or, l'urbanisation et l'accumulation de misère jettent des masses d'enfants dans les rues, en proie au vice, à la criminalité, à la prostitution. Outre le danger qu'ils représentent pour la sécurité des biens et des personnes, ils risquent aussi de ne jamais devenir les travailleurs obéissants et disciplinés dont l'industrie mécanisée a un si criant besoin. C'est à ce moment-là que recommencent à s'élever des voix en faveur de la scolarisation des enfants du peuple. Des études scientifiques démontrent fort opportunément que «le degré d'instruction d'un pays représente toujours d'une manière plus ou moins exacte l'état de sa moralité» (Ducpétiaux, 1837). Des auteurs célèbres pondent les formules qui deviendront historiques : «ouvrir une école, c'est fermer une prison» (Victor Hugo). Et des Commissions parlementaires décrètent que «the ignorance, almost total, of seven-eighths of the British people, (...) is full of danger to our social system, and even affects deeply our daily well-being» (The British Library of Political and Economic Science, 1831). Alors, finalement, on va se résoudre à les envoyer à l'école, ces gosses du peuple. Non pas pour en faire des citoyens capables de comprendre les enjeux du débat démocratique; non pas pour en faire des ouvriers capables de comprendre les techniques de production modernes; mais pour en faire des exécutants zélés, obéissants, polis, au service du Dieu-Machine et du Dieu-Capital.

Ce n'est qu'au 20^e siècle que le besoin de qualification va prendre le pas sur la volonté de discipliner et de socialiser. Cela se fait d'abord petit à petit, en répondant aux besoins des industries chimiques ou électromécaniques par la création d'instituts de formation technique et professionnelle pour lesquels on sélectionne les meilleurs enfants des classes populaires à la sortie de l'école primaire. Puis c'est l'ouverture massive de l'école secondaire, en réponse à l'explosion de la demande de main-d'oeuvre qualifiée au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale. Jusqu'au tournant des années 80, on vivra dans l'idée que l'enseignement est la voie royale vers la réussite et la promotion sociale.

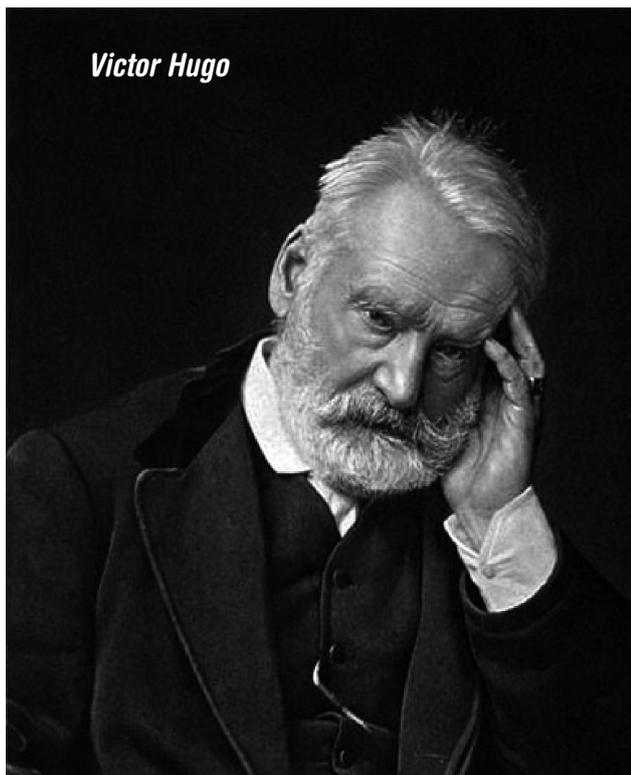
Et aujourd'hui ? Les changements induits par les crises économiques et les nouvelles technologies ont polarisé le marché du travail. D'un côté de nombreux emplois à très haut niveau de formation, exigeant une qualification extrêmement pointue. De l'autre côté, une masse d'emplois précaires, nécessitant moins une qualification précise qu'un bagage de compétences de base, assurant l'adaptabilité face aux conditions



la surenchère sécuritaire gagne l'école

changeantes. Pour ces travailleurs-là, comme pour l'ouvrier industriel du 19^e siècle, il ne s'agit pas de savoir beaucoup, mais de répondre à des critères de comportement : flexibilité, esprit d'entreprise, sens de l'initiative, capacité de travail en équipe... Comme au 19^e siècle, le rôle de l'école s'en trouve changé. On attend moins d'elle qu'elle soit un lieu d'émancipation ou d'instruction et davantage qu'elle éduque et formate le travailleur selon les moules comportementaux dictés par l'environnement économique.

La montée de dispositifs sécuritaires dans l'enseignement présente elle aussi une forte similitude avec ce qui s'est produit il y a un siècle et demi. A l'époque comme maintenant, le capitalisme demande à l'enseignement de réparer les dégâts éducatifs qu'il a lui-même causés en laminant - par le machinisme et l'urbanisation alors, par l'industrie du jeu et des médias aujourd'hui - toutes les valeurs morales dont il s'était doté pour assurer sa propre protection. En 1830 comme en 2010, ces valeurs, ces normes, la bourgeoisie « *les a brisé[s] sans pitié pour ne laisser subsister d'autre lien, entre l'homme et l'homme, que le froid intérêt, les dures exigences du paiement au comptant. Elle a noyé les frissons sacrés de l'extase religieuse, de l'enthousiasme chevaleresque, de la sentimentalité petite-bourgeoise dans les eaux glacées du calcul égoïste. Elle a fait de la dignité personnelle une simple valeur d'échange ; elle a substitué aux nombreuses libertés si chèrement conquises l'unique et impitoyable liberté du commerce* » (Karl Marx, Le Manifeste).



Victor Hugo

L'enseignement dans un État sécuritaire

par Latifa Amezghal
traduction du néerlandais et rédaction finale: JP Wauters et PhS

3



L'institution scolaire est destinée à transmettre le savoir et les compétences qui permettent aux jeunes d'agir en citoyens critiques. Cependant, en des temps où le souci de sécurité publique se trouve en tête des agendas politiques, il semble que l'enseignement n'ait pas échappé au paradigme sécuritaire. Dans cet article, l'argumentation partira de témoignages et de cas concrets, qui illustrent comment la cohabitation école - police - justice s'est organisée autour de la prévention des problèmes, au cours de la dernière décennie. Et comment, suite à une régulation et une politique restrictives, des jeunes se sont retrouvés dans le collimateur.

« Les écoles de certains arrondissements judiciaires sont de plus en plus demanderesses d'actions antidrogue avec chiens policiers. Parallèlement, ces écoles exigent une information par le parquet concernant les suites données aux faits signalés par l'école et demandent copie des arrêts du juge de la jeunesse. Elles insistent en outre pour obtenir des informations sur l'affaire. Le parquet est prié de donner des explications si le jeune se retrouve à l'école le lendemain des faits. Celui-ci est pourtant tenu au secret professionnel »



la surenchère sécuritaire gagne l'école

« Des jeunes sont sanctionnés, notamment exclus de l'école, pour des faits commis après les cours aux environs de l'établissement, donc dans l'espace publique. La motivation de l'école : c'est un élève à risque, qui a déjà reçu suffisamment d'avertissements et c'est la goutte qui fait déborder le vase. »

« Du côté francophone, le parquet est averti par l'école, via la police, concernant un mineur illégalement absent durant deux demi-jours. Où est le centre psycho-médico-social ? »

« Le centre d'encadrement des élèves téléphone régulièrement au parquet pour montrer combien ils se sentent liés par le secret professionnel. »

« Certaines écoles ont des caméras de surveillance. Dans l'une d'elles, il y a eu un vol et on a pu identifier les jeunes qui avaient volé le portefeuille grâce aux images vidéo. Suite à cette identification, une plainte a été introduite et les faits ont été transmis au parquet par la police. »

« Certaines écoles sont encore demanderesse pour travailler en collaboration avec le parquet et la police afin d'avoir plus de contrôle et de prise sur les élèves. »

« Un élève s'est battu dans un bus (transport public) après l'école en rentrant chez lui. Il a été renvoyé de l'école. Est-ce à l'école de prendre des mesures pour des faits qui ne se produisent pas en relation avec l'établissement ? Est-ce à l'enseignement tout court de prendre des mesures ? »

Une collaboration qui soulève des questions

Les exemples ci-dessus soulèvent tout de suite un certain nombre de questions. D'où vient cette collaboration entre des écoles d'une part et la police et la justice de l'autre ? Que devient alors le droit à l'enseignement ? Des mesures moins radicales, telles que des sanctions d'ordre ou de discipline par l'école elle-même, ne méritent-elles pas la priorité ? Qu'en est-il de la présomption d'innocence ? Et de la transmission d'informations (confidentielles) et du droit des élèves à ce que leurs données confiées au centre d'orientation scolaire restent secrètes ? Quel rôle peut jouer le centre PMS ? La prévention et la lutte contre les comportements inacceptables devient-elle un nouvel objectif de l'enseignement ? Jusqu'où veut-on aller pour maintenir un environnement scolaire « sûr » ?

2006 : une circulaire ministérielle déterminante

Le début d'une collaboration entre les acteurs précités se situe en 2006, à la suite d'une série d'incidents qui avaient soulevé une tempête d'indignation. Nous pensons au meurtre de Joe Van Holsbeeck (pour un mp3), au meurtre à Anvers de la jeune-fille au pair malienne, Oulematou Niangedou, et du bébé de deux ans, Luna Drowart, commis par Hans Van Temsche, et au coup de poignard d'Ostende, suite à une dispute portant sur une cigarette.

Le ministre de l'Intérieur de l'époque, Patrick Dewael, déclarait : ces faits « dans notre pays me poussent au renforcement et à l'accélération d'une série de mesures décidées et d'initiatives dans le domaine de la prévention et d'une approche intégrée de la criminalité juvénile. La sécurité est l'affaire de tous. » La circulaire ministérielle(1), publiée sur cette base, en appelle à une attention pour les phénomènes de violence, de menaces de violence, rackets et détention d'armes par des mineurs, l'absentéisme scolaire et d'autres faits tels que les problèmes de drogue, les délits de violence ou les vols. La police locale est priée de prendre des mesures dans le but d'assurer un environnement scolaire sûr. A cette fin, la police doit constituer un partenariat avec les communautés scolaires et, en exécution concrète de cette mesure, la police locale doit prévoir un point de contact fixe. Ce point de contact remplit une fonction charnière entre la communauté scolaire et la police locale. Tous les accords (coopération, échange d'informations, transferts, points de contacts) sont pris en commun. Sur base des exemples pratiques disponibles et à la lecture de quelques documents(2), arrêtons-nous à cette coopération entre école, police et justice.

Où en sommes-nous aujourd'hui ?

Dans la plupart des zones de police, un point de contact a été défini et, dans de nombreuses zones, un protocole de coopération a été conclu. Concrètement, sur quoi peut porter un tel protocole ? A titre d'exemple, nous citerons certains éléments de la convention de la communauté éducative des Fourons : « Les directeurs mettent immédiatement la police locale au courant de faits punissables ou définis comme délictueux commis par des élèves, donc pas en groupe. Même lorsque les écoles ont de fortes présomptions de tels faits, elles informent la police locale. Parallèlement, elles s'engagent à autoriser la police à mener des actions de prévention ou de justice au sein de l'école avec pour but de garantir



la surenchère sécuritaire gagne l'école

la sécurité des membres du personnel et des élèves. Les écoles prêtent leur concours actif à ce type d'actions. La direction s'engage à appliquer la même procédure lorsque ce sont des tiers qui avertissent la police ou la justice de faits ou de soupçons de faits commis par des élèves. Les directeurs s'engagent en principe à accepter toute demande d'accès de la police pour raisons préventives ou judiciaires. Si exceptionnellement le directeur ne peut satisfaire à cette demande, une concertation est organisée avec les parties signataires. »(3) Cet exemple illustre le peu d'espace laissé au principe de subsidiarité, puisque les écoles doivent immédiatement avertir la police des faits. Ainsi, une bagarre entre deux élèves, qui devrait en priorité être traitée au sein même de l'école, devient-elle aussi, strictement parlant, un fait punissable (puisque c'est un délit de violence). Même les soupçons de tels faits sont communiqués à la police. Ainsi, même s'il n'y a qu'un soupçon, avant même qu'il soit question de faits punissables, puisque les faits ne sont pas encore prouvés, une intervention préventive peut être imposée à des jeunes, une intervention menée par des acteurs très divers. Que fait-on du principe de présomption d'innocence ? Même le droit à l'éducation est mis en cause lorsque des jeunes sont exclus de l'école sur base de fautes pas encore établies.

Secret administratif, secret professionnel et confidentialité mis à mal

Par ailleurs, les écoles offrent une collaboration active aux actions préventives et judiciaires. En quoi cette collaboration devrait-elle consister ? Induit-elle des mesures préventives telles que la surveillance vidéo, les serrures de sécurité, les systèmes d'alarme ? Les membres du personnel de l'école, qui ont une mission éducative, doivent-ils collaborer activement à des actions policières ? Qu'attend-on précisément ? Que l'on échange « simplement » des informations ?

Des règles régissent ces échanges d'informations, qui précisent le secret professionnel et administratif. L'application de ces règles devrait en permanence être évaluée, en vue du traitement par les écoles des demandes de renseignement des autorités. Je me demande si ces droits fondamentaux sont suffisamment connus et si les frontières des parties concernées sont suffisamment définies. La citation suivante montre qu'il n'est pas évident de savoir quand on peut ou quand on doit enclencher la collaboration avec la police : « A présent, les écoles ne savent souvent pas quand il faut enclencher le dispositif policier. L'objectif est à présent de faire cela pour chaque fait (délictueux). L'inspecteur de liaison prendra chaque fois contact avec

le parquet. » Le personnel scolaire - enseignants, direction, éducateurs, secrétariat - est lié au secret administratif. Il ne peut, dans l'exercice de la fonction, divulguer des informations confidentielles qu'à ceux qui ont le droit d'en prendre connaissance. Le secret administratif exige une manipulation discrète de telles informations avec des « personnes extra-muros ». Le secret administratif implique dès lors que le personnel scolaire doit faire transmettre des données confidentielles à sa direction, à sa demande. Des données confidentielles sont des données qui touchent la sphère privée et qui, comme telles, ne sont donc pas publiques. La direction est également liée à l'obligation de discrétion et doit donc traiter ces données avec discrétion. Dans la pratique concrète, un éducateur peut, par exemple, être pris pour confident par un élève et, dans cette relation de confiance, disposer d'informations « sensibles ». Comme il n'est pas lié par le secret professionnel, il est réellement possible que cette information aboutisse à la police ou à la justice, via la direction de l'établissement. Des informations purement factuelles, des informations sur des données objectives et confirmées, peuvent toujours être communiquées par l'école à la police. Par exemple, l'absence ou non d'un élève à l'école. Ceci vaut aussi pour des faits punissables qui se produisent à l'école, comme un professeur qui y voit un élève vendre de la drogue, ou des témoignages d'élèves qui en ont vu d'autres commettre des faits répréhensibles.

Par contre, le personnel des centres PMS est réellement lié par le secret professionnel, applicable à tous ceux qui, par leur fonction ou profession, ont connaissance de secrets qui leur sont confiés. Il s'agit ici d'une obligation de silence liée à une relation de confiance. Cette confiance est garantie à l'égard de tous les tiers.

Une pratique qui illustre comment le droit à la confidentialité et au secret peut être compromis, est le cas du détachement d'un fonctionnaire d'une ville (pouvoir exécutif) vers le parquet (pouvoir judiciaire) ; leur tâche consiste parfois à transmettre des informations aux écoles, sur des dossiers en lien avec les conventions de coopération écoles - parquet. Un fonctionnaire n'a qu'une obligation de discrétion et sera pourtant amené à intervenir dans des dossiers comportant des informations confidentielles.

A notre avis, seule une personne liée au secret professionnel est habilitée à prendre connaissance de ces contenus, et il nous semble qu'il est aussi question, dans ce cas, d'un dépassement de compétences. Indépendamment de cela, nous nous demandons sur quelle base juridique on se fonde ici.



la surenchère sécuritaire gagne l'école

Intra muros, extra muros ... et aussi pour les enfants du fondamental

Outre les faits intra muros, le personnel scolaire peut aussi communiquer des faits qui se produisent aux alentours de l'école. Les termes de la circulaire l'autorisent. On veut en effet créer un environnement scolaire sûr et, à cette fin, on convient d'un partenariat avec les communautés scolaires : « *Un protocole pour traiter rapidement et préventivement des agressions d'élèves dans et près des écoles, ainsi que des comportements d'absentéisme est [...] signé. [...] Des agressions à et près des écoles, et des jeunes avec des situations problématiques d'éducation, sont notés comme particulièrement à suivre.* ». La circulaire ministérielle n'empêche pas que des protocoles soient également conclus avec des écoles de l'enseignement fondamental. La police se tournera vraisemblablement d'abord vers les écoles secondaires. Il n'est cependant pas sûr à 100 % que des écoles primaires ne soient pas aussi l'objet de conventions, la circulaire concernant « les communautés scolaires » sans plus de précision. Ainsi le rayon d'une action pro-active et préventive pourrait s'étendre aux écoles primaires et aux jeunes enfants (ainsi qu'à leur famille). Bien que la circulaire concerne « la criminalité juvénile et l'absentéisme », nous voyons, dans son application concrète, que d'autres comportements (à problème) sont attaqués, tels que trainer en rue ou commettre des méchancetés. Les enfants en situation éducative difficile peuvent aussi faire l'objet d'actions dans ce cadre.

La création d'un point de contact abaisse le seuil pour porter plainte et communiquer des faits : les écoles risquent d'y avoir recours plus vite. « *Jusqu'alors, de telles fautes (vols, bagarres) restaient souvent dans les murs de l'école et une solution était cherchée en interne. Avec le protocole, le pas vers la police doit se raccourcir.* ».

Le danger des « fortes présomptions »

De plus, on attend des écoles leur accord et leur collaboration lorsque des tiers ont communiqué à la police ou à la justice des faits punissables ou de fortes présomptions de tels faits. Cela pourrait aussi venir de parents de condisciples. A première vue, ça ne devrait pas poser problème, vu qu'il existe un fondement légal pour communiquer, en tant que particulier et sous certaines conditions, des faits punissables au procureur du Roi (article 30 du code pénal). Une condition importante est que le particulier (le tiers) qui communique ces informations ait été effectivement témoin d'une agression, soit contre la sécurité publique, soit contre la vie ou la propriété de

quelqu'un. C'est cependant ici que ça coince, parce qu'on quitte la piste où les tiers doivent avoir été effectivement témoins de faits punissables, puisqu'il suffit d'avoir de « fortes présomptions ». On peut faire trois remarques.

Premièrement, il convient de définir ce qu'on qualifiera de « fortes présomptions de faits punissables ». Police, justice et écoles devraient pouvoir convenir que l'on doit, par exemple, s'appuyer sur des faits ou des circonstances pour pouvoir parler de « fortes présomptions de faits punissables ». Ces soupçons doivent être évalués comme « raisonnables », sur base d'étalons objectifs, ce qui signifie « pas seulement en fonction de la personne qui les perçoit mais raisonnablement sur (les soupçons) eux-mêmes ». On risque aussi de voir s'inverser les rôles, les écoles endossant un rôle qui n'est pas le leur : elles ne sont évidemment pas des acteurs policiers ou de justice.

Deuxièmement, il faut se demander s'il est souhaitable que des écoles ou d'autres tiers puissent communiquer des soupçons à la police ou à la justice. Il reste quand même une possibilité que le jeune n'ait pas commis ces faits.

Troisièmement, est-il légitime que, sur base de présomptions présentées par des particuliers, on recoure au niveau policier ou judiciaire à l'égard de jeunes, dans un contexte scolaire, alors que ce recours peut avoir des conséquences à long terme sur eux ?

La surenchère sécuritaire comme outil de contrôle social

En droit pénal classique, il existe un principe important : la pression, l'autorité, ne peut intervenir qu'à l'égard d'un comportement défini comme punissable par la loi (principe de base de légalité). Normalement, donc, le droit pénal est réactif : il règne dès qu'un méfait est commis. Ces dernières décennies, on assiste à un « glissement » des frontières pénales. Dans une société où la sécurité est devenue le leitmotiv, l'infraction pénale n'est plus le motif de l'action, mais c'est bien la prévention ou la réduction des risques de sécurité qui est devenue centrale. Il ne s'agit pas d'un simple glissement du moment de la réaction. C'est carrément la manière de réagir qui a changé. Le problème, avec le discours sécuritaire actuel, c'est qu'il ne vise plus seulement la criminalité réelle, mais aussi des comportements légalement admis. Ce qui, auparavant, était considéré comme un comportement désagréable, inconvenant ou inacceptable, est aujourd'hui marqué comme illégal. Un exemple ? Le fait, pour des jeunes, de trainer à l'entrée de l'école.



la surenchère sécuritaire gagne l'école

Nous observons aussi un glissement des acteurs qui répondent de notre sécurité. Autrefois chasse gardée des policiers, cette responsabilité est partagée entre des partenaires policiers ou non policiers (ou privés). On laisse toujours plus (de responsabilité) aux écoles, aux services de secours, aux citoyens, aux bénévoles, aux directions locales et aux secteurs de sécurité (privés). Au niveau local, cette responsabilité commune prend principalement la forme d'un nombre croissant de liens et de réseaux de collaboration. Ces organisations ont leurs propres objectifs mais se voient attribuer des fonctions complémentaires dans le paradigme sécuritaire.

Des criminologues tirent la sonnette d'alarme. Le professeur Patrick Hebberecht conclut, après analyse, que le droit pénal est de plus en plus utilisé comme une stratégie de contrôle social des groupes dénués de pouvoir, qui constituent (potentiellement) une menace physique, matérielle et culturelle, pour les puissances économiques ou politiques. « *La criminalisation de délits qui n'ont pas encore causé de dommages, et le souhait croissant de traiter les gens non en fonction de leurs actes mais dans la mesure où nous les considérons comme appartenant à un groupe à risque, ont modifié le droit pénal.* » Il s'agit essentiellement de discipliner tous les groupes de la société, ceux qui s'écartent, en apparence ou par leur comportement, de la norme de la classe moyenne, comme (certains) groupes de jeunes, d'immigrants, de consommateurs de drogues, etc... Le danger principal réside dans le fait que les problèmes socio-économiques des plus vulnérables sont désormais considérés comme des problèmes d'insécurité, et que la vulnérabilité sociale en vient à être criminalisée(4). Nous pouvons arriver à une constatation semblable en ce qui concerne la politique de sécurité (intégrale ou intégrée). Elle implique, par définition, que les autorités locales (administratives, judiciaires et autres, notamment les écoles) démarrent de nœuds locaux. Ceci comporte inévitablement des risques : car de tels nœuds définissent le résultat politique et les objectifs qu'on vise. Il est clair que « *tout un chacun peut y introduire son propre contenu et que c'est une notion épineuse dont il est facile d'abuser.* »

Si nous considérons l'école dans un tel cadre, nous pouvons étendre le raisonnement : l'environnement scolaire en vient, pour ainsi dire, à se moquer des jeunes qui constituent une menace pour la sécurité. Et à se moquer de leur contexte de vie. En Belgique, nous sommes pourtant dans une philosophie de la protection de la jeunesse. En tant qu'État, nous avons choisi de protéger les mineurs : ils peuvent commettre des « fautes », leurs délits ne sont pas repris au casier judiciaire, la préférence est donnée à des

mesures pédagogiques, plutôt qu'à des mesures punitives. Et pour cela, il faut manipuler les informations avec prudence. Vraisemblablement, toutes les écoles ne se rallient-elles pas à cette approche... Lorsque le parquet ou le juge de la jeunesse décide de ne pas sanctionner un mineur pour certains faits, et de renvoyer le jeune à l'école, nous voyons que certaines d'entre elles se saisissent elles-mêmes de la justice et prennent elles-mêmes des mesures. Certaines écoles, en désaccord avec la décision de justice, excluent définitivement l'élève. Comme si les procédures et décisions de justice étaient de pure forme. Parce que la justice n'est pas suffisamment punitive ?

Nous évoluons de plus en plus vers une société de contrôle et de sanction, où règne l'illusion que tous les risques peuvent être prévenus. Certaines écoles semblent volontiers se rallier à cette idée. Pourquoi, sinon, une école voudrait-elle absolument avoir sa part du pouvoir de décision ? Pourquoi, sinon, voudrait-elle absolument savoir ce que le parquet a décidé ? Au mépris du secret de l'instruction. Alors que des mesures moins radicales peuvent être prises pour les mineurs. Tout ceci est lié à la philosophie sécuritaire.

Les troubles de comportement des adolescents: un phénomène normal

Nous savons que la grande majorité des problèmes de comportement est liée à l'âge. C'est vers 12 ans qu'ils apparaissent, avec un pic entre 15 et 17 ans. Vient s'ajouter à cela la vulnérabilité sociale que connaissent bon nombre de jeunes. Qui est socialement vulnérable ? Selon Walgrave et Vettenburg, la personne qui, dans ses contacts avec les institutions sociales, est à chaque fois confrontée au contrôle et à la sanction, plutôt qu'elle n'en reçoit des apports positifs. « *Cette vulnérabilité, le fait d'être exclu du bénéfice des institutions sociales, et, au contraire, l'expérience douloureuse d'un cercle vicieux, peut déboucher sur l'isolement et la délinquance, qui peut dès lors être considérée comme une expression de la vulnérabilité existentielle.* » Ces jeunes ont généralement une expérience de vie faite de conflits, de douleur et de lutte. Pour eux, une approche positive, de bien-être, est donc préférable à une approche axée sur les problèmes. L'enseignement doit dès lors créer une culture d'école où le dialogue prédomine. Les acteurs du monde de l'enseignement, et les enseignants en particulier, devraient disposer d'outils pour faire face à la vulnérabilité sociale des enfants et des jeunes gens les plus fragiles et pour infléchir leur vulnérabilité. De bonnes pratiques existent dans les écoles et dans l'aide à la jeunesse. Ces



la surenchère sécuritaire gagne l'école

projets impliquent une culture participative de l'école, une culture du dialogue et du travail collectif, avec les parties prenantes, qui connaissent bien l'environnement familial de ces enfants et de ces jeunes.

Notes

1) SPF affaires intérieures - 7 juillet 2006 Circulaire ministérielle PLP 41 en vue du renforcement et/ou de l'ajustement de la politique de sécurité locale ainsi que de l'approche spécifique en matière de criminalité juvénile avec, en particulier, un point de contact pour les écoles,

Publication: 2006-07-24 (Ed. 1), p. 36397- 36401.

2) Veiligheidsprotocol der Voerense schoolgemeenschappen ministeriële omzendbrief PLP 41 (Staatsblad op 07.07.2006), <http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/politie/PLP%2041%20-%20krijtlijnennota.doc>, <http://www.tsteunpunt.be/Upload/Extern/Protocol%20scholen%20politie%20parket.doc>, http://koine.vsko.be/doc/vvkbaol/AM/06-AM_Veiligheid%20samenwerking%20school%20en%20politie.doc

3) En l'occurrence, le bourgmestre de Fouron, le chef de zone de police locale de Fouron et le procureur du roi de l'arrondissement judiciaire de Tongres. Des criminologues ont été affectés aux parquets pour accorder une attention particulière notamment à la délinquance juvénile et aux problèmes d'absentéisme.

4) Dirk Geldof. 'Welzijn in dienst van veiligheid?', p. 12- 24. Alert jaargang 32, 2006, nr. 1. Stefaan Pleysier, 'Integrale veiligheid' als dogma? Grenzen aan het heersende veiligheidsdiscours', Tijdschrift voor Veiligheid 2008 (7). Patrick Hebberecht (2008). 'De verpaarsing van de criminaliteitsbestrijding in België. Kritisch opstellen over misdaad en misdaadcontrole in de laatmoderniteit. VUBPRESS, Brussel.

Latifa Amezghal sait de quoi elle parle. Petite biographie. Elle naît et grandit à Genk, dans une ancienne cité de mineurs. En primaire, elle fréquente une petite école de quartier (avec 5 enfants « blancs », et le reste d'« origine étrangère »). En secondaire, elle commence dans le professionnel, mais elle obtient finalement un diplôme technique dans la filière des « sciences sociales et techniques ». À Hasselt, elle étudie l'orthopédagogie pour travailler dans le secteur du handicap, en particulier avec des adolescents souffrant de graves problèmes de comportement.

Puis vient la V.U.B., où elle étudie la criminologie. Après un stage à la prison de Hasselt, elle se retrouve dans l'assistance individualisée à la jeunesse et dans les institutions de la Communauté flamande (centre fermé pour des jeunes qui ont commis des délits ou qui ne peuvent plus vivre à la maison suite à une situation éducative problématique).

Elle est actuellement membre du personnel de l'asbl Uit De Marge, un centre d'aide à la jeunesse pour des enfants et des jeunes socialement vulnérables, où elle est responsable des questions de politique d'enseignement, d'aide à la jeunesse et de la défense de leurs intérêts.

Uit De Marge est très active en Flandre, souvent consultée et appelée à participer à divers groupes de travail, en particulier au sein du Conseil flamand de la jeunesse et du Centre Jeunesse.

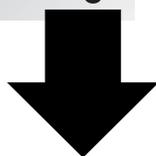


la surenchère sécuritaire gagne l'école

Opération antidrogue à Pédagogie Nomade: une perquisition comme les autres?

Rencontre avec Nicolas Pieret, professeur

4



L'école secondaire expérimentale Pédagogie Nomade (PN) (1) a été le théâtre d'une opération policière en novembre 2009. Une quinzaine de policiers et deux chiens ont perquisitionné l'établissement de Limerlé et plusieurs kots alentour, à la recherche de stupéfiants. Ils étaient accompagnés d'un substitut du procureur du roi et de la préfète de l'Athénée de Vielsalm, auquel PN est administrativement rattachée. Ce qui frappe, c'est la disproportion entre le dispositif déployé par les forces de l'ordre et la taille de l'école (une soixantaine d'élèves). Pour un résultat insignifiant car il est à parier que dans n'importe quelle école secondaire du royaume on trouverait aussi 3 grammes de cannabis et un joint... A noter enfin : l'arrestation - et la condamnation à huit jours avec sursis - de l'enseignant Benoît Toussaint pour avoir «montré le mauvais exemple devant ses élèves, auxquels il devrait précisément inculquer la notion de respect»(2). Nous avons rencontré un de ses collègues de PN, Nicolas Pieret.

ED : Nicolas, depuis quand participes-tu à l'expérience de Pédagogie Nomade, en qualité de professeur de mathématiques ?

NP : J'ai assuré un dépannage à partir de novembre 2008. Puis j'ai fait toute l'année 2009-2010 à quasi temps plein.

ED : Où se situe l'école et comment la décrirais-tu ?

NP : L'école est installée dans une ancienne ferme, à Limerlé, un petit village près de Gouvy, dans le sud de la province du Luxembourg, près du Grand-Duché. Elle accueille une soixantaine d'élèves, de la 4e à la 6e générale. L'expérience est reconnue par la Communauté française. Les enseignants sont une douzaine. En quelques mots, l'idée, c'est une école différente pour des jeunes - et des enseignants - en différenciant avec l'école «traditionnelle». Notre pari, c'est - en répartissant équitablement le pouvoir entre professeurs et élèves - de créer un lieu qui suscite le désir, basé sur l'autonomie, l'autorité réciproque, le respect mutuel, la confiance. Un cadre réellement responsabilisant. Tout le monde s'investit dans la gestion de l'établissement. Rien n'est jamais acquis. C'est-à-dire qu'il y a une négociation permanente entre tous pour adapter le cadre de la façon la plus pertinente pour mener à bien les missions d'une école. Car il faudra atteindre les objectifs des programmes officiels de l'enseignement général. Il y a bien une certification à la clé, avec les mêmes programmes et beaucoup plus d'inspections que dans n'importe quelle école.

ED : Qui sont les élèves ?

NP: Ils ont entre 15 et 22,23 ans. Les aînés sont ceux qui ont interrompu leurs études pour une raison ou une autre et qui trouvent chez nous une possibilité de reprendre l'école sans être infantilisés. Il y a aussi ceux qui sont là soit par projet, par choix d'une organisation démocratique. Il y a plein de motivations différentes. Pour certains, c'est la dernière chance, pour d'autres une première chance de vivre quelque chose d'épanouissant. PN est également fréquentée par des «sans-papiers pédagogiques», dont les dossiers scolaires se sont perdus. Et nous avons été confrontés à la rigidité de l'administration, pour qui ces élèves n'existaient tout simplement pas.

ED : Est-ce que votre pari de négocier avec les élèves le fonctionnement de l'école



la surenchère sécuritaire gagne l'école

porte ses fruits ? Voyez-vous des jeunes en décrochage «raccrocher» à l'école et se mobiliser pour apprendre ?

NP: Il y a des élèves avec qui ça ne marche pas, qui ne s'investissent pas du tout dans le projet. D'autres refusent tout dialogue pendant des mois, puis subitement s'éveillent et se révèlent. Parmi les aînés qui ont déjà beaucoup vécu, l'importance du diplôme est plutôt relative. Il y a aussi quelques «bons élèves», qui s'émancipent par rapport à leurs réflexes scolaires et par rapport à leurs parents (puisque, vu l'éloignement, la plupart vivent en kot).

ED : Puisque nous parlons des parents, quelle a été leur réaction suite à la perquisition et aux premiers échos sensationnalistes dans les médias(3) ?

NP: Nous, on n'est pas une école où on sent une pression négative des parents. C'est plutôt le contraire. On l'a bien vu quand il y a eu la perquisition. Ils nous ont tout de suite soutenus, ils ont invité le ministre à garder sa confiance dans l'expérience et politiquement ça a été déterminant. Sans doute mesurent-ils ce que PN apporte à leurs enfants. Ne fut-ce que de les voir réconciliés avec l'école.

ED : A quoi attribues-tu cette transformation chez certains élèves ? Le rapport plus égalitaire avec les profs ? La gestion collective ? Le fait que des questions plutôt «taboues», comme la philosophie, soient mises en avant ? La pédagogie par projets ? D'autres choses ?

NP: Un peu tout ça. On multiplie en fait les portes d'entrée, on offre sans cesse des possibilités de s'impliquer. C'est la structure du temps et les activités de l'institution qui font la différence. Le mi-temps consacré aux cours est plutôt dans la norme classique. Par contre, l'autre mi-temps est dévolu à des ateliers-projets interdisciplinaires de 3 semaines, décidés et menés à bien collectivement. Il y a aussi la participation démocratique, même si l'égalité est asymétrique, les profs gardant plus de pouvoirs que les élèves. Et un groupe de suivi, donc plein de lieux d'expression. Aussi le fait que beaucoup de gens extérieurs viennent nous rendre visite. Les jeunes doivent souvent prendre la parole pour présenter le projet, donc prendre un recul réflexif par rapport à ce qu'ils font.

ED : Comment se vit la discipline à PN ?

NP: C'est un des leviers de notre expérience. Il n'y a pas de «police» dans les couloirs (pas de surveillants, pas de punition au sens traditionnel, pas de carnet de présences à signer à toute heure). Le contrat de base est le suivant : tu participes aux activités, et, au minimum, si tu ne veux pas participer à l'une d'elles, tu vas en parler au groupe de suivi. Quand le contrat n'est pas respecté, le dialogue devient plus difficile. Le boulot des profs, c'est de garder toujours la porte ouverte au dialogue, sans jamais contraindre les jeunes à dialoguer. L'absence de «police» a beaucoup d'effet. On joue plutôt sur les différentes portes d'entrée pour raccrocher les jeunes. Ce qui, dans les structures traditionnelles, n'est pas possible.

ED : Venons-en maintenant à la perquisition du 27 novembre. Tu étais présent au moment des faits : qu'est-ce qui t'a frappé ce jour-là ?

NP : Sur le moment, je n'ai pas vraiment été surpris. J'étais même trop calme. Je donnais cours, un gars est entré dans la classe. C'est habituel dans une école ouverte. Mais il ne se présentait pas. C'est la première chose que je retiens : l'absence d'information sur ce qui se passait. Qui étaient-ils ? Pourquoi étaient-ils là ? Que cherchaient-ils ? La deuxième chose frappante : moi, comme professeur, j'étais traité exactement de la même manière que les élèves, j'étais déchu de mon statut d'enseignant.

ED : Cette attitude des policiers serait-elle due à la réputation de PN, une école où les élèves seraient les égaux des professeurs ?

NP: C'est évidemment une des questions qu'on s'est posées après. Avaient-ils été informés, étaient-ils venus avec des préjugés ? On ne sait pas. En tout cas, de nombreux témoignages(4) vont dans ce sens. On a entendu des expressions du genre : «Vous êtes fort de gauche ici !», «la femme avec ses lunettes et son manteau noir, elle est communiste», «vous êtes anarchiste, vous»... A propos de l'école aussi : «si vous êtes ici, vous n'apprenez rien». Une de mes collègues s'est entendue dire par le substitut : «ailleurs, nous pouvons compter sur de la coopération». Et, au sujet de l'arrestation de mon collègue Benoît Toussaint, «c'était la seule façon de lui mettre la main dessus.»

C'est vrai que si on avait été avertis, la première chose qu'on aurait faite, c'est une assemblée générale pour voir ce qu'on faisait.

L'exact opposé de la préfète de l'Athénée dont nous



la surenchère sécuritaire gagne l'école

dépendons administrativement. Après les faits, elle s'est vantée à la télé et dans les journaux d'organiser régulièrement des descentes antidrogue dans les implantations de son établissement. Pour elle, le moindre soupçon de consommation de drogue, c'est l'exclusion définitive, sans discussion possible. En somme, elle a profité de l'événement pour soigner l'image de marque de son école, présentée comme un établissement sérieux où les parents peuvent inscrire leur enfant en toute confiance. Nous concernant, elle a au minimum autorisé la perquisition sans nous en avertir.

ED : Est-elle la seule instigatrice ?

NP : Non. Il semblerait que le zèle du substitut ait joué un rôle aussi. C'est un jeune qui veut se faire les dents. Pour lui, les hurluberlus de Limerlé offraient une bonne occasion de marquer son territoire.

ED : La présence de stupéfiants était-elle la seule cible de l'opération ?

NP : Non. Il y avait aussi le problème du suivi des présences des élèves, de leur fréquentation scolaire, objet de litige depuis les débuts de PN. Car dans notre projet, basé sur une responsabilisation des jeunes, ça n'a pas de sens de prendre constamment les présences. PN part du principe que si tu es enfermé, tu as plus de mal à rentrer de bonne grâce dans une dynamique d'apprentissage. Par contre, si tu décides d'apprendre, tu vas le faire de façon plus pertinente. D'ailleurs, l'élève peut être présent physiquement mais totalement absent mentalement; en revanche, il peut être possible de s'absenter par moments tout en restant présent dans l'apprentissage et dans les relations. C'est une dialectique un peu abstraite, mais dans le concret, on essaye de créer des outils dont les élèves puissent s'emparer pour gérer les présences. Plutôt : tel jour, j'ai appris ça, j'ai fait ça ... Nous essayons d'établir par ailleurs un partenariat avec le SAJ pour les quelques jeunes qu'il suit. Avec eux, l'enjeu est aussi celui de la socialisation. Mais à ce jour, l'encadrement de PN n'est constitué que de profs. Ce serait bien d'avoir des éducateurs aussi. En attendant, nous sommes obligés d'être créatifs. Comme école ouverte, on accepte de prendre en compte des problèmes que les autres écoles ont l'habitude d'évacuer parce que pas strictement scolaires: la consommation de drogue, l'absentéisme...

Ce qui, paradoxalement, se retourne contre nous. La perquisition nous a en effet appris que quand il y a une faille, comme les plaintes de voisinage, la police s'y engouffre pour venir vérifier où était tel jeune à tel moment.

ED : Il est question de difficultés avec les riverains. Des histoires de vols, de nuisances sonores. Comme il s'en passe aux abords de toutes les écoles. Mais nous sommes dans un petit village, rappelons-le. A Pédagogie Nomade, essayez-vous justement de traiter cette difficulté-là autrement, de manière collective ?

NP : Déjà avant l'installation de l'école, il y avait l'association Périple en la demeure, qui avait une image marginale. Puis des jeunes sont arrivés avec l'ouverture de l'école. Les problèmes, on les a surtout avec des citoyens qui prennent Limerlé comme une cité-dortoir. On n'est pas loin de Luxembourg. Et pour répondre à ta question, oui, on a passé des heures à traiter ces problèmes. On travaille avec les jeunes l'idée d'entretenir de bonnes relations de voisinage. On en a beaucoup parlé en assemblée, même si l'école en tant que telle n'est pas responsable. Pour faire comprendre aux jeunes qu'ils doivent faire un choix: notre projet est fragile; s'ils tiennent à cette expérience, ils ne peuvent pas lui nuire.

ED : On peut dire que la question est mieux prise en charge dans votre école qu'ailleurs.

NP : C'est une nécessité. On ne peut pas trop se permettre d'être pris en défaut. Même si l'école n'est pas responsable, les gens font l'amalgame. C'est ce qu'a fait le substitut : il a reçu des plaintes de voisinage pour des faits extérieurs à l'école et il a été perquisitionner l'établissement. Alors que dans l'école en tant que telle, il n'y a jamais eu de soupçon de quoi que ce soit. Mais ça a été une manière pour eux de dire que la cause de tout, c'était l'école.

ED : La dureté de l'intervention policière témoigne d'une hostilité envers PN. Dans son témoignage, Benoît Toussaint parle de «bavure lamentable». Ne s'agissait-il pas plutôt d'une intervention typique dans une société de plus en plus normative, basée sur la performance économique et sur fond de retour à des valeurs réactionnaires ? N'est-ce pas une école émancipatrice, ferment de critique, qui était visée ?



la surenchère sécuritaire gagne l'école

NP : On n'a pas conclu qu'il s'agissait d'un complot. On s'est demandé si c'était la préfète qui avait commandité la descente. Mais je pense que ce n'était pas nécessaire. Systématiquement, ça devait arriver. Ça ne m'a pas surpris. Je savais confusément qu'en m'engageant dans ce projet, ça ferait partie de mon travail de vivre ça. Parce que ce projet n'est jamais totalement sous contrôle, même pour nous qui y travaillons. Et ce, dans un milieu de résidents qui acceptent mal les nuisances liées à la présence de jeunes. Le Parquet de Marche a toujours eu la réputation de tolérance zéro envers la drogue aussi. C'est plus une perturbation d'un mode de vie coutumier dans la région qui doit avoir joué.

ED : Il y a des choses que les forces de l'ordre ont dites chez vous, et qu'on n'aurait pas entendues dans d'autres écoles.

NP : Oui, bien sûr. Ils sont venus avec une idée préconçue de notre école. C'était un fantasme en quelque sorte. D'ailleurs, quand Benoît s'est fait menotter, un élève a voulu aller l'aider, et il s'est fait plaquer au sol et menotter sans ménagement. Sous prétexte «qu'il aurait pu sortir un couteau»... Alors que David est tout sauf violent. Les policiers se sont comportés comme s'ils s'attendaient à des réactions violentes, un peu comme s'ils nous considéraient comme des terroristes. Ils étaient dans ce schéma-là. On est restés deux heures confinés dans le bâtiment, sans la moindre information sur ce qui se passait.

ED : Dans d'autres établissements, leur intervention est presque attendue, voire désirée, avec la coopération du personnel administratif et enseignant.

NP : Oui, c'est ça. L'accord de la direction leur est d'ailleurs nécessaire. Pour des interventions qui intimident les élèves, par rapport à des soupçons de présence de cannabis, etc.

ED : Quel pourrait être l'impact de la perquisition sur la poursuite de l'expérience ?

NP : Elle a eu un effet paradoxal. Du fait qu'on a eu cette capacité de réaction rapide, une réaction de soutien large, des rectifications dans la presse, des interpellations parlementaires, la ministre (Simonet, ndlr) a dû nous rendre visite et se positionner. Et ça a débloqué les négociations avec le ministère. Il y a maintenant une personne

référente au cabinet qui fait l'interface entre l'administration et nous. On va donc vers une troisième année de PN, a priori beaucoup plus sereine.

ED : Quelques mois après les faits, comment les élèves ont-ils digéré cet événement ?

NP : Je pense que le travail qu'on a fait avec eux - les ateliers d'écriture, l'information juridique à propos des perquisitions, etc. - leur a permis d'exprimer leur vécu et d'analyser ce qui s'était passé. Notamment la manière dont les médias avaient relayé l'information. Tout cela leur a permis de prendre du recul. Même ceux qui ont été le plus exposés ont dépassé le traumatisme. Le fait d'être dans une structure qui permet de réagir immédiatement et collectivement, ça permet non seulement de dépasser le problème mais d'en tirer matière à expérience, à apprentissage.

ED : Merci, Nicolas.

Propos recueillis par PhS

- 1) Site internet : www.pedagogienomade.be
- 2) Dans les faits, pour « avoir renversé une tasse de café et dit à un policier d'aller se faire foutre ».
- 3) Une journaliste de La Meuse, curieusement présente lors de la perquisition, publiera une « information » truffée d'erreurs et uniquement à charge (il sera notamment question de culture de cannabis à PN), qui sera malheureusement relayée précipitamment par d'autres médias, avant rectifications.
- 4) Profitant de la situation-problème qui s'offrait à eux, les enseignants et les élèves ont couché sur papier leurs témoignages et réflexions dans une édition spéciale de leur journal, Le Petit Nomade Illustré, Les gros sabots de Cendrillon, Contes à rebours d'une bavure annoncée.





la surenchère sécuritaire gagne l'école

Le tout-sécuritaire à l'école? New York en revient

par Philippe Schmetz

5

Le hasard fait parfois bien les choses. Au moment même où nous écrivions ce dossier, le Monde diplomatique publiait un article sur l'expérience du tout-sécuritaire dans l'enseignement new-yorkais(1). Edifiant !

Cette histoire est tout sauf anecdotique : l'enseignement new-yorkais, avec son 1,1 million d'élèves, est le plus important des Etats-Unis. On sait aussi combien la « nation phare » américaine tend à inspirer les politiques européennes.

En 1998, le maire républicain Giuliani est confronté à des problèmes de violence scolaire. Fidèle à sa stratégie électorale - passer pour un homme à poigne -, et à son penchant théâtral, il transfère la sécurité d'écoles réputées « difficiles » à la police locale (NYPD). Dès lors, les 4500 agents de sécurité scolaire, devenus personnel policier, rendent des comptes directement au NYPD, et non plus aux enseignants ni aux chefs d'établissement.

Bien entendu, Giuliani et son successeur, Bloomberg - qui a reconduit le contrat -, clament que leurs méthodes ont réussi à réduire la criminalité dans les écoles les plus chaudes. Mais, selon les professionnels, ces statistiques, lissées pour coller aux objectifs fixés, sont très contestables(2).

Le rapport 2007 de l'inspection générale de la ville évoque d'ailleurs une importante sous-évaluation des violences.

Ce qui fait froid dans le dos, c'est le système disciplinaire qui s'est imposé aux écoles. Et les dérives qu'il produit inévitablement. Jugez-en. En matière de discipline, ce sont désormais des vigiles peu qualifiés, et souvent à peine plus âgés que les lycéens, qui deviennent la plus haute autorité dans les établissements, en lieu et place des enseignants et des directions. Provoquant eux-mêmes des formes inédites de violence. Ainsi, des enfants de 4 et 5 ans (!) sont menottés pour avoir refusé de faire la sieste ou pour « mauvaise conduite ». L'un d'eux sera même emmené de force en hôpital psychiatrique pour « évaluation ». De 2005 à 2007, pas moins de 309 élèves sont interpellés et déferés au pénal. D'autres ont été menottés pour de courtes durées. Des comportements typiquement liés à l'adolescence, traditionnellement sanctionnés par une punition ou un passage chez le principal, sont maintenant passibles de poursuites pénales.

Et les personnels scolaires n'échappent pas au vent sécuritaire. Ils sont menacés, eux aussi, d'arrestation s'ils contestent des sanctions qu'ils jugent trop sévères ou arbitraires. Illustration : lors de l'arrestation d'une brillante lycéenne qui tentait d'entrer dans son école avant l'heure d'ouverture, pour un entretien avec un de ses professeurs, son proviseur a été à son tour menotté et placé en garde à vue pour avoir tenté de s'interposer. Une arrestation intempestive, loin d'être isolée. Les personnels scolaires se plaignent de devoir subir l'autorité de jeunes vigiles, formés à la hâte et qui appréhendent tout incident sous le seul angle de la criminalité.

L'installation de portiques de sécurité soulève bien des questions. Celle, d'abord, de la stigmatisation des écoliers des quartiers populaires, puisque c'est dans leurs écoles que sont installés ces dispositifs technologiques, très peu dans les banlieues bourgeoises. Celle, ensuite, de l'efficacité sécuritaire : les portiques ne donnent qu'un faux sentiment de sécurité (celui qui veut vraiment introduire un objet dans un bâtiment trouve toujours le moyen de le faire). Pire, ils instaurent immédiatement un climat de tension. Reste, enfin, la question du bienfait éducatif : en quoi traiter les enfants en criminels serait-il le meilleur moyen de favoriser l'apprentissage et de lutter contre la violence ? Le tristement fameux lycée de Columbine, dans la banlieue riche de Littleton³, n'a d'ailleurs toujours pas franchi le pas : les parents d'élèves n'en veulent pas. Mais tous n'ont pas les leviers politiques et pouvoirs d'influence nécessaires pour résister à la surenchère sécuritaire. Les parents des quartiers populaires new-yorkais subissent par conséquent un système qui leur est imposé. Dernière interrogation⁴ : combien d'argent public a-t-il été écopé par les



la surenchère sécuritaire gagne l'école

entreprises privées spécialisées, à l'occasion de ces grandes opérations de sécurisation technologique ?

D'autres voies existent pourtant, expérimentées avec succès dans des lycées de quartiers pauvres, relatées dans le rapport auquel M. Madar a contribué. Des alternatives basées sur une définition claire des rôles respectifs (la discipline est du ressort des enseignants et des surveillants), sur une participation des élèves à la formulation des règlements (dans un esprit de respect mutuel et d'autodiscipline), et sur la garantie que les manquements seront sanctionnés en interne et non communiqués à la police ou à la justice.

Est-ce à dire que l'on se dirige vers la fin du tout-sécuritaire ? Hélas non. Même s'il y a de bonnes raisons d'espérer, le combat devrait durer encore de longues années, tant il est vrai que « lorsqu'on laisse la police entrer à l'école, il est très difficile de l'en faire sortir ».

1) Chase MADAR, New York remet en cause le tout-sécuritaire à l'école, *Le Monde diplomatique*, juin 2010. Madar est un avocat des droits civiques et co-auteur du rapport « Safety with dignity : Alternatives to the over-policing of schools », NY, juillet 2009

2) Pour une critique de la politique de « tolérance zéro », lire Loïc WACQUANT, *Les prisons de la misère*, Éditions Raisons d'Agir, 1999

3) 15 élèves tués en 1999 lors d'un massacre, sujet d'un film de M. Moore, « *Bowling for Columbine* ».

4) Cette hypothèse n'est pas formulée par M. Madar, mais elle nous semble incontournable.





Une violence éminemment contemporaine

essais sur la ville,
la petite bourgeoisie
intellectuelle et l'effacement
des classes populaires

Garnier Jean-Pierre
Agone, 2010, 243p.

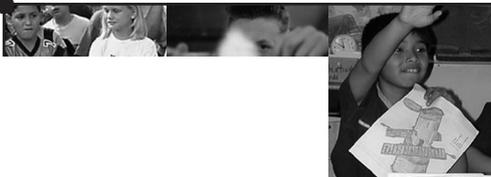
Un conseil de lecture de Bernard Legros

6

JEAN-PIERRE GARNIER
UNE VIOLENCE
ÉMINEMMENT
CONTEMPORAINE
ESSAIS SUR LA VILLE
LA PETITE BOURGEOISIE
INTELLECTUELLE &
L'EFFACEMENT DES
CLASSES POPULAIRES
CONTRE-FEUX AGONE

Voilà de la sociologie critique et analytique dans la pure veine marxiste et bourdieusienne. Avec une écriture remarquablement efficace, Jean-Pierre Garnier se penche sur le phénomène de la « gentrification » (ou « boboïsation »), qui touche le centre des grandes villes occidentales depuis deux décennies, ce qu'il faut bien appeler une « contre-révolution urbaine ».

Les classes populaires sont priées de laisser la place à la petite bourgeoisie intellectuelle (PBI) qui, elle, a les moyens financiers de s'installer dans des quartiers rénovés, ripolinés et « nettoyés » à grands coups de subventions publiques. Ne faisant pas partie de la nomenklatura capitaliste, les membres de la PBI véhiculent néanmoins les options idéologiques en choisissant leur camp. « Alors que, dans la division sociale du travail, les tâches de direction et celles d'exécution reviennent respectivement à la bourgeoisie et au prolétariat, ouvriers ou employés, il revient à la PBI d'assurer celles, toujours plus nombreuses et plus complexes, des rapports de production, à savoir les tâches de médiations : conception, organisation, contrôle



et inculcation » (pp. 118 & 119). Paris est prise en exemple. Les quartiers de Belleville, Ménilmontant et du canal Saint-Martin sont désormais envahis par la nouvelle classe moyenne des architectes, enseignants, artistes et autres salariés de la culture. Pour expliquer le processus, il faut remonter à l'avènement d'une nouvelle « bourgeoisie » sous Pompidou, bénéficiant de l'appui du Centre national d'art et de culture (CNAC) et du Centre de création industrielle (CCI).

L'auteur met en évidence le rôle des intellectuels et des sociologues, même « de gauche », qui ont cautionné cet infléchissement de la politique urbaine. En même temps que certains quartiers, c'est le vocabulaire lui-même qui a été rénové à partir du règne de François Mitterrand. Les concepts de lutte sociale ont fait place aux mots d'ordre consensuels (solidarité, multiculturalisme, tolérance, antiracisme, etc.) ; les analyses structuralistes ont cédé le pas aux études micro-sociologiques (les styles de vie, par exemple) ; la question du logement a escamoté la question sociale ; le conflit des générations a remplacé la lutte des classes ; l'enjeu de la mobilité a servi de prétexte à revoir à la baisse le « droit à la ville ». Dans la dernière partie du livre, l'auteur décortique les émeutes de novembre 2005 en constatant que le pouvoir, à cette occasion, a cherché à territorialiser et à ethniciser la question sociale, en la confinant à la banlieue.

Pour lui, la révolte avait bel et bien un caractère politique, même s'il n'a pas été clairement revendiqué par ses protagonistes. Elle est survenue après deux décennies de pourrissement de la politique de la ville qui a laissé les jeunes de la banlieue croupir dans le chômage, le désœuvrement et l'exclusion. La conclusion de Garnier est pessimiste : « À la violence orientée de la lutte des classes succède ainsi la violence erratique des déclassés, le prix à payer [...] de la fin des idéaux d'émancipation et des programmes de transformation sociale, autrement dit des espérances collectives, célébrée depuis un quart de siècle au moins sous le label de la « fin des utopies ».

Aussi est-il légitime, dût-on le déplorer, que la scène urbaine, désertée comme les autres par la politique devienne, pour ceux qui n'en peuvent plus, le théâtre d'(ex)actions qui ne relèveront plus que de la police. » (p. 243).



Deux rendez-vous à ne pas manquer



Du niveau régional à l'échelon européen, ce premier trimestre verra l'Aped-Ovds se multiplier pour susciter le débat sur l'Ecole. Un gros investissement de nos équipes de militants. Deux belles occasions pour les participants de mieux comprendre les enjeux actuels du monde scolaire...et de débattre de son avenir.

Ci-après, le programme détaillé du colloque de Liège. Dans ce numéro également, le dépliant du colloque européen du 13 novembre, et un article de Nico Hirtt (L'éducation européenne à l'ère des compétences) qui vous familiarisera, si ce n'est déjà fait, avec les questions qui y seront soulevées.

Liège

Samedi 23 octobre 2010

Venez découvrir et débattre la proposition de l'Appel pour une école démocratique (Aped/Ovds)

ET SI ON ESSAYAIT L'ECOLE COMMUNE ?

Une autre école est possible

Un partenariat entre l'Aped et la Haute Ecole Charlemagne (Communauté française). Dans les locaux du site des Rivageois de la Haute Ecole Charlemagne, de la Communauté française

Au programme

Accueil à partir de 12 h.30

13 h.30 Plénière : l'Ecole commune, comme réponse à la catastrophe scolaire belge et à ses causes





et si on essayait l'école commune?

14 h. 15 Ateliers thématiques (première partie)

- L'enseignement qualifiant : le revaloriser ou programmer sa disparition jusqu'à 16 ans ?
Avec Vito Dell'Aquila et Philippe Schmetz (Aped)

- Mixité sociale ou liberté de choix ? L'affectation des élèves aux écoles. Avec Jean-Pierre Kerckhofs (Aped)

- L'approche par compétences, une mystification pédagogique. Avec Nico Hirtt (Aped)

- Réformer les structures... structurer les réformes, pour une école plus juste. Avec Marc Demeuse (UMH et Ecole+) et Jean-Marie Gilson (Aped)

- La démocratisation de l'accès et de la réussite dans l'enseignement supérieur : un état des lieux en Communauté française de Belgique. Avec Francesco Dell'Aquila (ULg et CFWB)

15 h.30 Pause (petite restauration et boissons à prix démocratiques)

16 h.15 Seconde partie des ateliers thématiques

17 h.30 Conclusion en plénière : besoins, moyens et financement de l'enseignement dans le contexte de crise économique

18 h.00 Clôture de la journée

L'Aped est une association progressiste. Ses membres refusent que l'école soit conçue comme un vulgaire instrument au service de l'économie. Dans un monde où les « lois du marché » multiplient les menaces de guerre et les ravages sociaux, culturels et environnementaux, l'enseignement doit d'abord apporter à chacun les savoirs qui permettent de comprendre le monde et de participer à sa transformation. Le contenu des interventions et des ateliers sera dès lors tout sauf neutre. Mais nous serons heureux de clarifier les tenants et aboutissants de notre programme et d'en débattre avec vous.

Vers l'école commune

La Belgique fait partie des pays industrialisés où les disparités de résultats entre élèves sont les plus grandes et où la ségrégation en écoles « de riches » et écoles « de pauvres » la plus forte. Depuis sa fondation, l'Appel pour une école démocratique (Aped/Ovds) se bat contre cette détestable caractéristique de notre enseignement. Mais nous avons voulu passer de la critique à la proposition en produisant un programme de réforme de l'enseignement en Belgique : une école commune, sans distinction de filières, de réseaux, d'origine sociale ... (projet complet :

<http://www.skolo.org/spip.php?rubrique16>)

1. Une école de base commune de 6 à 15 ans
2. Une formation générale et polytechnique pour tous
3. Une affectation des élèves aux écoles
4. Une fusion des réseaux
5. Un encadrement suffisant pour zéro décrochage
6. Une école ouverte
7. Un équilibre dans les pratiques
8. Des programmes rigoureux, lisibles et cohérents
9. Une évaluation centralisée pour mieux piloter l'école
10. Un refinancement de l'école à hauteur de 7% du PIB

Renseignements pratiques

Participation aux frais

5,00 euros / 4,00 pour les membres / 3,00 pour les étudiants

Paiement et inscription

Pour des raisons évidentes d'organisation, merci de vous inscrire préalablement, en précisant l'atelier de votre choix.

Jusqu'au mardi 19 octobre, vous pouvez le faire en ligne sur le site : www.skolo.org

ou par mail : p.wernerus@skynet.be

ou par envoi postal chez Paul Wernerus, Rue du Batty 54 à 4000 Liège

ou par téléphone au 04 229 53 17

Versement à effectuer sur le compte bancaire 000-0572257-54 de l'Aped (pour les versements internationaux, utiliser le code IBAN suivant: BE42 0000 5722 5754 et le code BIC : BPOTBEB1). En communication, mentionnez «Liège 23/10» + votre nom.

Adresse du jour

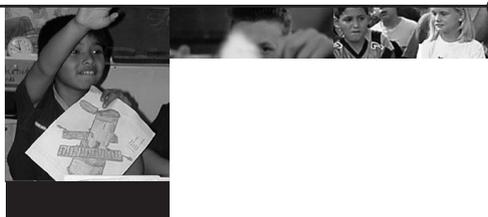
Haute école Charlemagne

Rue des Rivageois 6 (parking rue de Fragnée)
4000 Liège

à 5 petites minutes à pied de la gare des Guillemins

l'enseignant: acteur de l'exclusion sociale ou scénariste d'un monde plus juste?

par Jean-Noël Delplanque



● La Belgique est un pays riche...

● Dix-huitième puissance économique au monde en 2007, selon la Banque mondiale, le PIB par habitant y était de 37000 \$ en 2008, ce qui nous classe dans le top 30 mondial. Cependant, derrière ces chiffres se cachent d'énormes disparités de revenus et une triste réalité sociale: 15 % de la population belge vit en deçà du seuil de pauvreté! Concrètement, cela veut dire que près d'un septième de la population belge vit avec moins de 870 € par mois dans le cas d'un isolé, et moins de 1800 € mensuels dans le cas d'une famille de 4 personnes (2 adultes, 2 enfants).

● Si on se focalise sur le territoire où la Communauté française exerce ses compétences (c'est-à-dire là où elle développe notamment son offre d'enseignement), les chiffres sont encore plus marquants: en région wallonne, près de 19 % de la population vit sous ce seuil de pauvreté, et en région bruxelloise, 28%. Autrement dit, une personne sur cinq en Wallonie et plus d'une sur quatre à Bruxelles sont en situation précaire et ne peuvent assumer leurs besoins de base ou ceux de leur famille.

● Ces populations défavorisées (osons le mot moins politiquement correct mais plus juste de « pauvres »...) cumulent bien évidemment les handicaps sociétaux: chômage et insécurité d'emploi, habitat inadapté et insalubre, quartier en déliquescence, santé précaire et accès limité aux soins (dans les quartiers pauvres de Glasgow, en Ecosse, l'espérance de vie à la naissance est de... 54 ans, inférieure à celle de l'Inde!), peu ou pas d'accès à la culture...

● On peut ajouter à ce sombre tableau, et ce n'est pas le moindre des problèmes, un mal-être psychologique profond où le manque d'estime de soi et l'absence d'espoir en un avenir meilleur enferment la personne dans un déni profond de son être et de son égo, augmentant les risques de dépression et de comportements autodestructeurs (alcoolisme, drogues et addictions médicamenteuses).





l'enseignant: acteur de l'exclusion sociale...

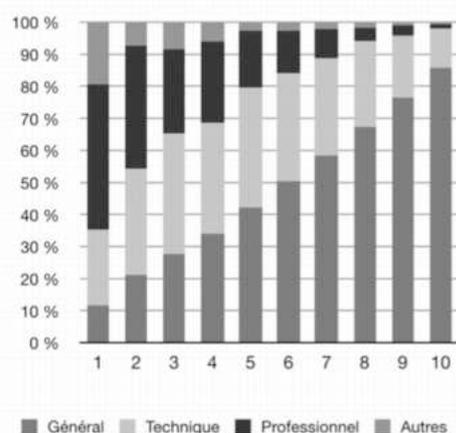
L'école et son rapport à la pauvreté

Comment l'École (et ses enseignants) intègre-t-elle cette réalité? Peut-on croire que l'Institution scolaire, macrocosme acteur important du devenir de la société, n'est pas influencée (oserait-on dire contaminée?) et qu'elle offre à tous ses publics, quel que soit leur terreau social, des chances égales de réussite? Est-elle un des moteurs du fameux ascenseur social censé éviter la répétition du schéma de la pauvreté et contribue-t-elle au combat contre la paupérisation et la stigmatisation des citoyens les plus faibles? En d'autres mots, ses schèmes, structures et modes de fonctionnement, et ceux de ses acteurs, sont-ils conditionnés ou conditionnent-ils?

La réponse ne fait pas de doute. Le système scolaire belge, et ce dans les deux communautés linguistiques, est le plus inégalitaire des pays d'Europe occidentale. La Communauté française est même la championne du système scolaire le plus injuste socialement, et ce quel que soit l'indicateur statistique utilisé (voir les résultats des tests PISA et leur analyse, notamment dans le livre de Nico Hirt, « Je veux une bonne école pour mon enfant », paru aux éditions Aden). Chez nous, les résultats d'un élève en Communauté française ainsi que la sanction finale de ses études (le niveau de son diplôme) sont directement liés à son appartenance à un groupe social préétabli. Si on voulait utiliser un terme fort, on pourrait quasiment parler d'un système scolaire pratiquant une politique d'apartheid social! Nulle part ailleurs, l'écart entre le niveau moyen et celui des plus faibles n'est aussi grave, et nulle part ailleurs en Europe, la « bonne » réussite scolaire n'est autant induite par l'appartenance à un « bon » groupe social. Non seulement l'École de la Communauté française continue à créer (?) des citoyens de seconde zone qui, une fois dans la vie active, seront incapables d'exercer leur droit à la citoyenneté critique, mais en plus, elle réserve celui-ci à une certaine élite qui aura eu la chance d'avoir été formée dans ses « meilleures » écoles.

Pour ne plus douter de l'influence du niveau social sur le tri et la sélection des élèves, il suffit de lire le graphique qui suit et qui reprend la répartition de ceux-ci selon la filière d'enseignement qu'ils fréquentent à l'âge de 15 ans. Ces élèves sont répartis en dix groupes, des 10% issus des groupes sociaux les plus « pauvres » aux 10% issus des groupes sociaux les plus « riches ». On subdivise alors chaque groupe selon les 3 grandes filières d'enseignement existant dans notre communauté (général, technique et professionnel). N'oublions pas que ces trois filières sont très hiérarchisées: en effet, il est malheureusement habituel d'orienter les élèves non pas en fonction de

leur projet personnel, de leurs dispositions dans telle ou telle fonction, ou même tout simplement de leur « capacité manuelle », mais bien en fonction de leur aptitude à correspondre à un certain niveau scolaire dépendant de la classe et de l'établissement où ils sont inscrits (c'est à dire de manière dégressive et éliminatoire et non par choix positif).



Qu'observe-t-on?

45% des élèves issus du décile le plus « pauvre » se retrouvent dans l'enseignement professionnel, et seulement 10% sont toujours dans l'enseignement général (à 15 ans!). Pour le décile le plus « riche », 85%, au même âge, sont toujours dans l'enseignement général, et seuls 2% sont dans l'enseignement professionnel!

Plus grave, 20 % des enfants de 15 ans issus des familles les plus pauvres sont répertoriés comme « autres » (autrement dit, soit ils ont déjà quitté l'école, soit ils suivent une forme d'enseignement en alternance, soit on ne sait pas où ils sont...). 0% des enfants du dernier décile sont dans ce cas! On ne peut donc nier que l'enseignement de la Communauté française et ses filières agissent comme vecteurs de la ségrégation sociale et renforcent les inégalités.

L'enseignant et son rapport à l'intolérable

L'« enseignant », concept phénoménologique, apparaissant dans les études sociologiques, économiques, dans les programmes et autres documents administratifs, n'existe pas. Il est multiple, multivoque et multiforme. Sortant de l'université, spécialiste « es matières » ayant réussi l'agrégation, ou diplômé d'une école supérieure pédagogique, il entre en classe armé de



l'enseignant: acteur de l'exclusion sociale...

tout son savoir, de ses connaissances didactiques, de ses expériences effectuées dans telle ou telle école où il a été encadré et guidé comme stagiaire, et, surtout, fort de sa propre expérience personnelle, fruit de ses deux premières décennies vécues en milieu scolaire. Son bagage et son appréhension de l'école résulteront avant tout de son parcours éducatif et de son vécu sociologique, proches d'un égotisme, terreau de ce qu'on appelle en sociologie l'interactionisme symbolique (théorie sociologique qui soutient que les humains réagissent dans leur milieu et conduisent leurs actes en fonction du sens interprétatif que les faits et les choses ont pour eux, ce sens étant issu des interactions personnelles avec autrui et le réel, donc directement lié à son propre terrain social).

Comment s'étonner alors que la plupart des enseignants, dont la grosse majorité provient de la classe moyenne et de la petite bourgeoisie (et donc partageant les codes sociaux, culturels et politiques de celles-ci) répètent le schéma et le mode de fonctionnement de cette machine scolaire, même s'il s'avère que celle-ci est grippée? D'autant plus qu'ils en sont, de par leur cursus suivi et leurs diplômes obtenus, les produits symboles de la réussite possible, baignant dans un milieu scolaire très peu ouvert et d'une inertie forte où se construit une vision du monde sclérosée mais rassurante parce que partagée par l'entourage social.

Accepter l'inacceptable?

En entrant dans le microcosme de l'école, le nouvel enseignant sera très vite confronté à cette réalité. Et en fonction de l'école où il va exercer, il va rapidement être en contact avec la dure loi de l'exclusion. Qu'il travaille dans une école ouverte qui accueille les élèves en difficulté, ou bien dans une école de la dernière chance (ce que d'aucuns osent appeler « école poubelle »!), ou qu'il exerce dans un de ces grands collèges formateurs d'élite, très vite l'enseignant sera face à la problématique du choix de son implication personnelle: va-t-il être un des rouages, si minime soit-il, de cette vaste entreprise de reconduction sociale?

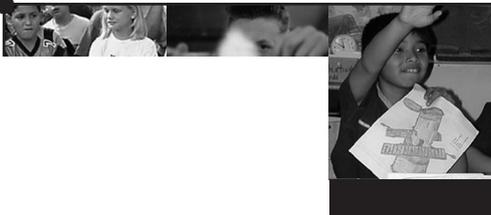
Sur le terrain, le professeur qui est conscient du rôle émancipateur de l'École ne pourra que constater la dichotomie d'un système qui prône la démocratie, l'accès au savoir et à la connaissance pour tous, et l'école de la réussite, mais qui, dans la réalité, ferme les yeux sur des pratiques antisociales (refus d'inscrire les élèves les plus faibles et exclusion de ceux-ci lors du cursus scolaire sous prétexte de meilleure orientation, détournement d'heures réservées à la

remédiation censées aider les plus faibles pour maintenir des formes d'option là où c'est interdit, utilisation de ces mêmes heures pour dépasser le programme et donc accentuer l'écart entre les plus faibles et les autres, frais scolaires élevés et inaccessibles, activités « scolaires », excursions et autres voyages onéreux...)

Deux options s'offrent alors à l'enseignant: soit il accepte le fait établi, jouant dans une mauvaise pièce un mauvais rôle, conscient (ou, peut-être pire, inconscient) d'être un rouage sans âme, à l'opposé de l'Homme impliqué, moteur du devenir sociétal. Il deviendra alors uniquement transmetteur de savoir(s) (actuellement, on parlera de compétences...), enfermé dans ses praxis aux buts incertains, inféodé aux programmes, aux préparations de cours bien faites et aux leçons bien dites. Soumis, stressé, inquiet, voire parfois terrorisé face aux Directions, inspections et autres conseillers pédagogiques, ses préoccupations majeures deviendront ses cours (que vais-je donner et devoir préparer?), ses classes (non, pas eux!) et son horaire. Singleton perdu dans la grande machine administrativo-pédagogique, notre transmetteur de savoir oublie alors que l'enseignement est d'abord un acte relationnel centré sur l'élève et son devenir.

Ou alors, il prend l'autre voie. Dans l'impossibilité, actuelle, d'une école idéale, il devient acteur du changement et se bat dans sa fonction d'enseignant, dans son école quelle qu'elle soit! Il s'engage dans un militantisme critique, privilégie le rôle intégrateur de l'école à celui de sélection, par des paroles, des actes, des actions et des prises de position qui auront certainement demandé une décolonisation de l'imaginaire (nécessaire également ici, merci Monsieur Latouche...) et remet en question un environnement sociétal immuable (oui, les choses peuvent changer!) Et ceci, malgré le risque que ses prises de position ne créent chez ses collègues au mieux qu'un sourire crispé condescendant, au pire une opposition féroce des tenants archaïques de la pédagogie binaire: si l'élève travaille, il réussit, s'il ne réussit pas, c'est qu'il ne travaille pas!

Le professeur pourra alors devenir ce que le psychanalyste Boris Cyrulnik appelle un « tuteur de résilience », un Être Humain conscient de ce que ses actes peuvent non seulement donner sens à sa vie, mais également donner sens à la vie des autres. Il sera alors acteur de sa vie, mais également scénariste et metteur en scène d'un monde plus juste.



Et que cela ne nous empêche pas d'aller voter dimanche...

A découvrir avec vos étudiants, une réalisation collective du Théâtre des Rues

La démocratie figure bien entendu au programme de l'enseignement secondaire supérieur. Une réflexion sur ce concept s'impose aussi dans le supérieur pédagogique. Le Théâtre des Rues, engagé dans le théâtre-action depuis 1975, apporte sa contribution au débat avec cette pièce, créée et publiée en 2010. Déjà présentée devant plusieurs assemblées d'étudiants de la région de Mons, la pièce fonctionne bien, à condition qu'une préparation solide la précède. Un excellent dossier pédagogique² fournit d'ailleurs les éléments théoriques nécessaires à cet effet.

Au départ, pour les auteurs-acteurs de cette création, il y avait les questions suivantes :

«Qu'est-ce que cette société que les Occidentaux qualifient fièrement de «démocratique»? Qu'est-ce que cette société dans laquelle la liberté se confond avec la consommation? Dans laquelle l'égalité sombre dans l'abîme, chaque jour grandissant entre riches et pauvres, entre Nord et Sud? Dans laquelle la fraternité [...] tombe en désuétude? En quoi cette démocratie-là s'impose-t-elle (si ce n'est par un recours incessant à la propagande) comme la perfection politique ou la finalité de l'histoire? Au point de s'autoriser, sous ses bannières étoilées, des offensives militaires aux relents d'impérialisme et qui, les siècles des siècles en témoignent, produisent les pires barbaries.»

A l'arrivée, il y a une pièce dont nous ne révélerons pas l'intrigue, mais qui met en scène cinq personnages particulièrement typés : Julia, l'adolescente en révolte, Mimi, une ouvrière d'un certain âge, Madeleine, la féministe, Arturo, l'homme d'affaires arrogant, pétri de la culture du capitalisme, et Georges, le garagiste. A ces cinq-là s'ajoutent furtivement un député et quelques électeurs anonymes. L'intérêt majeur de la pièce est justement d'interroger les inégalités - économiques, sociales et

LE CENTRE
DU
THE ACTION
TRE



et que cela ne nous empêche pas d'aller voter dimanche...

sexuelles -, qui révèlent bien mieux le réel degré de démocratie d'une société que ses manifestations purement formelles (élections, etc.)

Pour achever de vous convaincre, ces quelques lignes du dossier, consacrées au personnage qui concentrera l'attention des jeunes : Julia. À propos de son niveau de langage et du contenu de ses propos. «*Nous convenons qu'il semble peu vraisemblable qu'une ouvrière et qu'une adolescente s'expriment dans le niveau de langue utilisé ici. Outre une préoccupation esthétique assumée (et aboutie, NDLR), il nous a semblé essentiel de doter les personnages des mots nécessaires à exprimer les discours que nous leur attribuions dans toute leur complexité, des mots qui sont autant d'armes mises à la disposition des spectateurs pour penser leur réalité. Ainsi, Julia n'est pas une adolescente parmi d'autres, elle est la jeunesse dans toutes ses contradictions. Enfin..., notre... vision de la jeunesse, catalysée en un seul personnage. [...] Julia oscille entre un discours libéral sans ambages et une défense véhémement des valeurs d'égalité et de solidarité. Elle manque clairement de repère et d'assurance idéologiques.*»

Contact et modalités pratiques

Théâtre des Rues
20, rue du Cerisier
B- 7033 Cuesmes
Belgique
Tél. Fax : 00 32 65 31 34 44
theatredesrues@skynet.be

Les trois formules possibles :

1) Représentation au Cerisier : nous jouons dans nos locaux, à Cuesmes (capacité de 100 places). A privilégier pour les établissements scolaires de la région de Mons (5euros/élève).

2) Représentation au Centre Culturel le plus proche : nous sollicitons une collaboration avec le CC le plus proche de votre établissement scolaire afin qu'il puisse accueillir le spectacle dans ses locaux.

3) Représentation à l'école : si l'infrastructure le permet, nous jouons dans vos locaux.

Pour les formules 2 et 3, le prix du spectacle s'élève à 1450 euros (avec animation dans les classes avant et/ou après le spectacle). Reconnu par les Tournées Arts et Vie, il bénéficie cependant de subventions réduisant considérablement son coût (de 50% environ). Les demandes de subventions peuvent être introduites soit par le CC soit par l'établissement scolaire. Ceci étant dit, le prix ne doit pas être un obstacle... On peut trouver des arrangements.

Pour les écoles de la région de Liège (ou éventuellement votre «public» d'ailleurs), nous sommes accueillies par le Moderne les 15 et 16 février 2011. Il est tout à fait envisageable soit de programmer une représentation l'un de ces deux jours (principe formule 2) soit d'assister à celles que nous proposerons (5euros/personne).

1) Texte publié aux Editions du Cerisier, Cuesmes (Mons), 2010, 95 p., 8,00 €

2) Disponible au format pdf sur simple demande auprès du TR et sur notre site





Lectures scolaires : une circulaire pour le moins ambiguë

En juillet, la ministre Simonet publiait une circulaire sur le choix des lectures dans l'enseignement secondaire. Sa ligne ? Eviter le « mauvais goût » inutile sans faire preuve de « pudibonderie excessive ». Et rappeler aux enseignants les « bonnes pratiques » en la matière. Facile à dire. Mais où commencent le « mauvais goût » et l'excès de pudibonderie ? Et quelles sont précisément les « bonnes pratiques » ? Les auteurs de la circulaire entendent-ils instaurer une forme de censure ? Imposer les normes d'un conformisme inodore, incolore et insipide ? En débat parlementaire, la ministre précisait l'origine de l'initiative : en 2006, « des parents », choqués par certaines lectures imposées en 4ème année d'humanités dans une (une !) école de la Région bruxelloise, avaient interpellé la ministre de l'époque, le délégué général aux droits de l'enfant et SOS-Enfants, qui avaient estimé que le sujet méritait réflexion. Quatre ans plus tard, le groupe de réflexion mis en place à l'époque pond une circulaire qui enfonce beaucoup de portes ouvertes (le prof doit avoir lu préalablement le livre, la lecture doit déboucher sur un échange en classe, etc.) A moins que l'objectif ait des relents réactionnaires : envoyer un signal d'avertissement à des enseignants dont on attend qu'ils s'autocensurent pour éviter les emmerdes. PhS

Belgique: droits de l'enfant bafoués

Le 11 juin dernier, le Comité des droits de l'enfant de l'ONU a communiqué pas moins de 88 recommandations à la Belgique (56 de plus qu'en 2002).

Le constat le plus grave : une pauvreté qui touche 16,9% des enfants, alors que la Belgique est bel et bien un pays riche.

Si nous publions cette brève dans nos colonnes, c'est que le lien avec l'enseignement est évident. Le Comité pointe du doigt le manque d'accessibilité à tous les enfants de places d'accueil et de soins de santé (qui n'est pas sans conséquence scolaire). Et il fustige de nouveau le triste record d'inégalités scolaires détenu par la Belgique.

PhS (source : LLB en ligne, 18/06/10)



Enseignement en immersion : un succès qui pose question

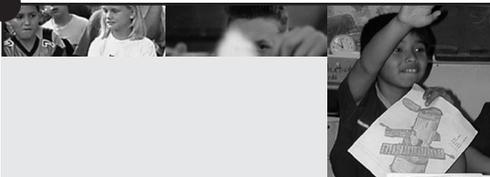
Vingt implantations de plus à la rentrée 2010 pour l'enseignement en immersion linguistique. Ce qui porte, en Communauté française, le nombre total à 151 implantations dans le fondamental, le niveau le plus touché par cette mode. Ce qui n'est pas sans poser de problème au début du secondaire, qui n'offre pas assez de places dans cette formule.

Répetons-le : nous sommes convaincus de la pertinence pédagogique de l'immersion. Ce qui nous dérange dans le contexte actuel d'enseignement de quasi marché, c'est qu'elle sert surtout d'appât dans la lutte concurrentielle entre établissements et participe du creusement des inégalités entre les parcours scolaires des enfants, selon qu'ils sont plus ou moins favorisés.
PhS

France : le fichage des élèves était bien abusif

Le Conseil d'Etat demande que les fichiers de recensement des élèves soient modifiés pour être conformes à la loi. En d'autres termes, « Base élèves 1er degré » et « Base nationale des identifiants des élèves » (BNIE), instaurées respectivement en 2004 et 2006, étaient bel et bien abusives, comme le clamaient de nombreux parents d'élèves et enseignants. « Ces fichiers devront être modifiés afin d'assurer leur conformité à la loi Informatique et libertés du 6 janvier 1978 », explique le Conseil d'État, qui demande que soient supprimées les données relatives à la santé des élèves en classes d'insertion scolaire (CLIS) car, « par leur précision, ces données permettent de connaître la nature de l'affection ou du handicap dont souffrent les élèves concernés et constituent par conséquent des données relatives à la santé, dont le traitement aurait dû être précédé d'une autorisation de la Cnil ». Est également jugée irrégulière la durée de conservation des données de la BNIE : 35 ans !

PhS



lu par Philippe Schmetz

La plate-forme « Ecole+ » partage au moins deux points communs avec l'Aped. Une préoccupation centrée sur le sort des enfants les plus défavorisés dans le système scolaire. Et une volonté de continuer, contre vents et marées, à croiser les regards francophones et flamands en la matière. C'est pourquoi nous vous recommandons le fruit de son travail, publié l'an dernier, mais appelé à rester d'actualité et à nourrir notre action pour quelque temps encore. Ides Nicaise le souligne d'entrée : « On sait que le risque de pauvreté et d'exclusion sociale des familles est en grande partie déterminé par le niveau d'enseignement des parents. Pire encore, cette même exclusion détermine à son tour les chances de réussite dans l'enseignement des enfants, et se transmet d'une génération à l'autre. Dans cet ouvrage, nous partons du principe que ce cercle vicieux peut, et donc doit être brisé ».

Le cercle vicieux peut, et donc doit être brisé

Au-delà d'un premier chapitre consacré à définir et à analyser les mécanismes d'une inégalité scolaire qui est tout sauf une fatalité, les auteurs (une trentaine au total) se tournent résolument vers l'avenir et tentent de dégager des pistes pour la réduire. Tournant ostensiblement le dos à l'école méritocratique, « bâtie sur du sable » aussi bien sur le plan théorique que pratique, ils assument la radicalité d'une approche égalitariste, seule capable de mettre en œuvre un système scolaire réellement juste. Organiser l'égalité des chances et l'égalité de traitement des enfants ne peut suffire. C'est bien l'égalité des résultats d'enseignement qu'il faut viser. Car il n'y a pas de tension entre l'égalité de résultats et qualité d'enseignement, contrairement à ce que se plaisent à répéter ceux qui s'accrochent à leurs privilèges de classe : les pays où les résultats sont les plus égaux sont aussi ceux où les groupes de tête sont les plus forts. Chaque chapitre présente un angle d'attaque différent. Tous sont structurés de la même manière : une analyse, la relation d'une ou deux expériences de terrain et les références d'articles ou de livres permettant d'aller plus loin. Les seize pistes proposées peuvent être regroupées en trois parties. Trois parties pour trois niveaux d'égalité.

Egalité des chances

Les chapitres 2 à 4 abordent des stratégies visant une plus grande égalité des chances : l'éducation préscolaire et la scolarisation précoce ; l'école ouverte sur son environnement ; la question des frais scolaires.

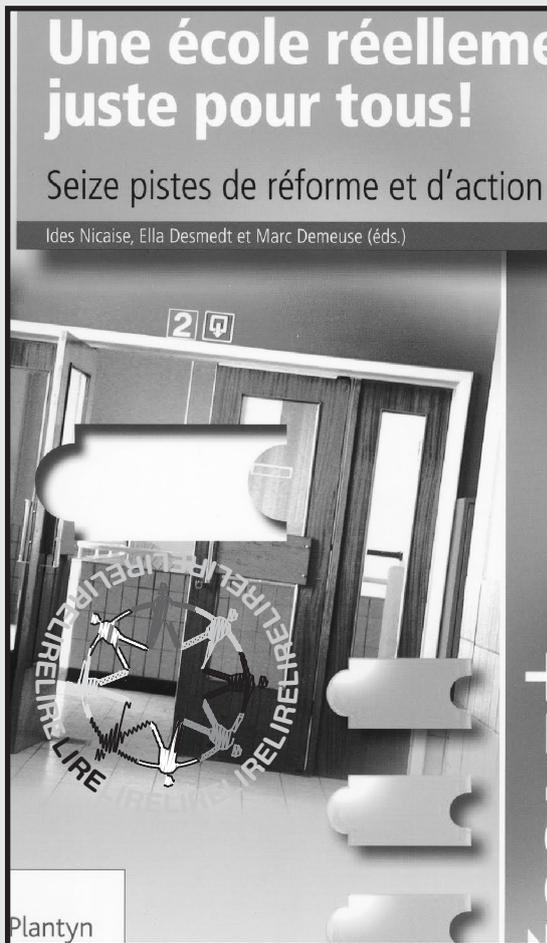
Egalité de traitement pour tous les enfants

Les chapitres 5 à 13 proposent des pistes pour traiter tous les enfants de manière égale dans l'enseignement : droits des élèves ; venir à bout de la ségrégation sociale et ethnique ; réformer les curriculums ; limiter le nombre de renvois vers l'enseignement spécialisé. Sur un plan plus strictement pédagogique : un compte rendu des innovations, notamment Freinet, visant à défaire l'enseignement de son caractère de classe moyenne dominante ; l'enseignement interculturel ; permettre à tous les parents et à l'environnement local de mieux s'approprier l'école ; le groupe d'élèves comme responsable de la non-discrimination. Enfin, un chapitre spécifique s'attarde sur la formation et la profession d'enseignant, toujours en vue d'un traitement équitable des élèves.

Egalité de résultats

La troisième partie, chapitres 14 à 17, se donne pour ambition l'égalité de résultats : application concrète de la discrimination positive

; réduction du décrochage scolaire ; nouveaux parcours d'apprentissage pour les jeunes sortis de l'école sans qualification ; stratégies de différenciation au sein des classes. 500 pages : il y aurait de quoi refroidir plus d'un lecteur potentiel. Mais il ne s'agit pas d'un ouvrage à lire de bout en bout (ce que l'auteur de ces lignes n'a d'ailleurs pas encore fait), plutôt d'un outil à manipuler avec souplesse. La table des matières et la mise en page générale y contribuent grandement. Sachez enfin que les analyses et définitions sont ici exposées à la fois avec la rigueur scientifique d'auteurs souvent issus du monde académique et une réelle volonté de lisibilité et de clarté.



Trimestriel
N°43, septembre 2010
Dépôt: Bruxelles 16
e.r.: J.P. Kerckhofs
av. des Volontaires, 103
bte 6, 1160 Bruxelles

Belgique-België
P.B.
1160 Bruxelles 16
1/4273