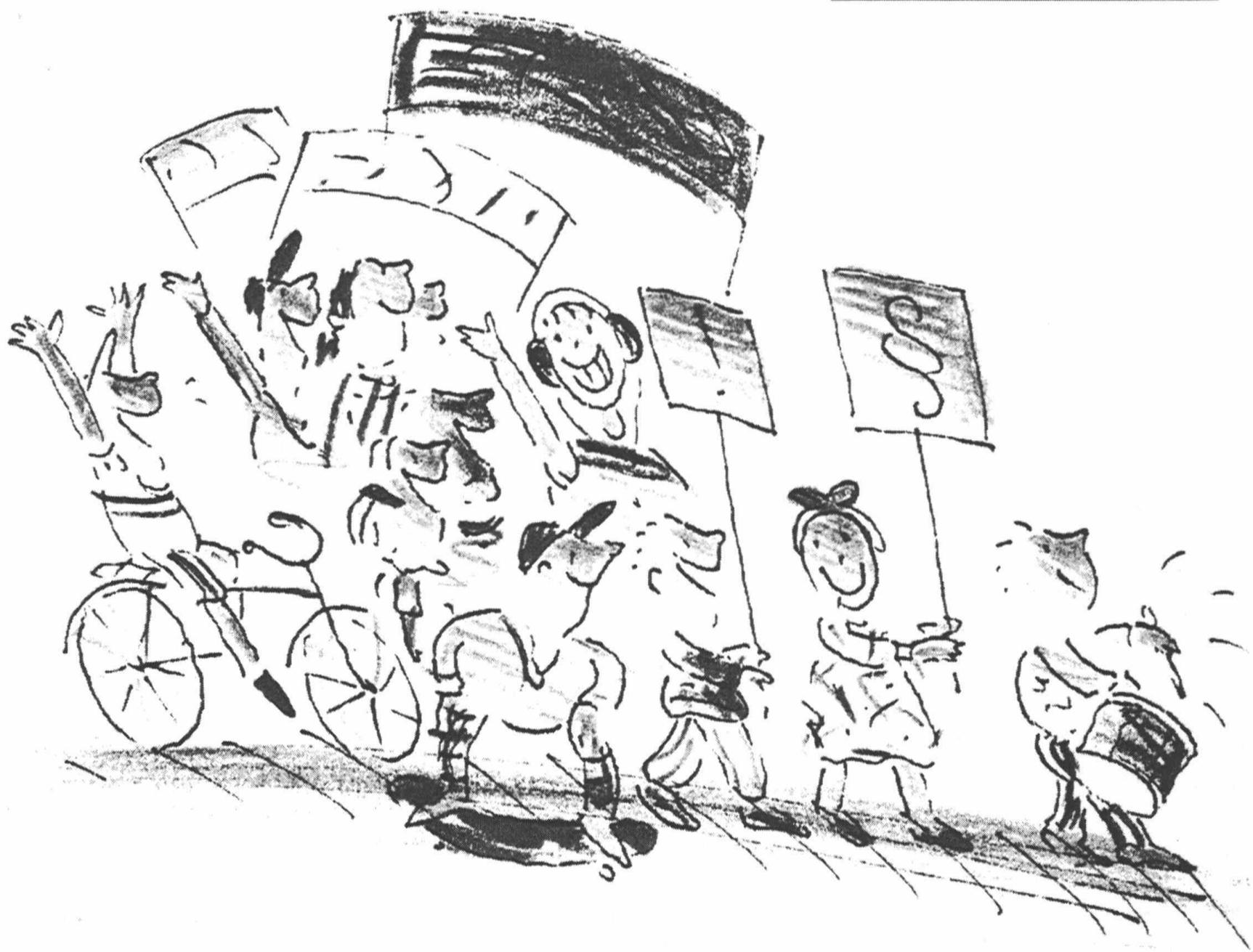


A NCE B ulletin

No° 99



Les droits de l'enfant à l'école 1

EDITEUR: ASSOCIATION NATIONALE DES COMMUNAUTÉS EDUCATIVES (A.N.C.E.)

SECTION LUXEMBOURGEOISE DE LA F.I.C.E.

Boîte postale 255; L - 4003 ESCH-SUR-ALZETTE - FAX: 57 33 70

PARAÎT 4 FOIS PAR AN - TIRAGE 400 - IMPRIMÉ SUR DU PAPIER RECYCLÉ

BULLETIN DE L'ANCE

Editeur: Association Nationale des Communautés Educatives (A.N.C.E.)
Boîte postale 255, L - 4003 ESCH-SUR-ALZETTE, Fax 57 33 70

Parution: Au moins 4 x par année

Abonnement: Veuillez verser la somme de 500 francs à un des comptes suivants:
CCP: 2977-67; BIL: 7-150/1515;
avec la mention: Abonnement bulletin ANCE
Pour tout renseignement complémentaire, veuillez vous adresser à:

Robert SOISSON, président
17, rue Mathias KOENER
L - 4174 ESCH-SUR-ALZETTE
Tél.: 57 03 68 (privé), 54 73 83 - 294/295 (bureau)
Fax.: 57 33 70 (privé)
e-mail: soisson.rob@vo.lu

Fernand LIEGEOIS, trésorier
91, rue Principale
L - 3770 TETANGE
Tél. et Fax: 56 57 36 (privé)
e-mail :ferm.liegeois@happynet.lu

Paul DEMARET, secrétaire
70, Val des Aulnes
L - 3811 SCHIFFFLANGE
Tél: 55 27 28 27 (Foyer Ste Elisabeth)
Privé: 54 15 54
e-mail: paul.demaret@neacom.lu

- L'ANCE a été constituée le 9 juin 1978. Elle est la section luxembourgeoise de la Fédération Internationale des Communautés Educatives (FICE) qui a été créée en 1948 sous les auspices de l'UNESCO. La FICE est la seule organisation internationale qui s'occupe des questions de l'éducation en dehors du milieu familial. Comme organisation non-gouvernementale, elle est représentée auprès de l'UNESCO, de l'UNICEF, de l'ECOSOC et du Conseil de l'EUROPE.
- L'ANCE regroupe une cinquantaine de membres actifs (Centres d'accueil, centres d'éducation différenciée, institutions spécialisées, associations de parents et de professionnels du secteur médico-psycho-pédagogique et social ainsi que 150 membres individuels. Les principaux objectifs de l'ANCE sont les suivants:
 1. Défendre les droits des enfants, surtout des enfants les plus démunis
 2. promouvoir la coopération et le dialogue entre les différentes professions du secteur médico-psycho-pédagogique et social
 3. soutenir les communautés éducatives dans les actions et projets visant une amélioration des conditions de vie des enfants
 4. promouvoir la formation continue des professionnels du secteur
 5. mettre en oeuvre des programmes de loisirs et de vacances destinés aux enfants des communautés éducatives
 6. collaborer aux efforts d'intégration scolaire, professionnelle et sociale des enfants défavorisés
 7. publier régulièrement un bulletin
 8. collaborer activement aux travaux de la FICE
 9. favoriser les échanges internationaux à tous les niveaux de l'action éducative

Éditorial

Wie versprochen, hier noch eine weitere Nummer unseres ANCE-Bulletins vor der Jahrtausendwende. Diesmal geht es um das Thema der Rechte der Kinder in der Schule. Wie bereits im letzten Bulletin angekündigt, planen wir eine größere internationale Veranstaltung zu diesem Thema wahrscheinlich im April oder im Herbst 2000.

Seit 1989 die Internationale Konvention über die Rechte des Kindes von der Generalversammlung der vereinten Nationen verabschiedet wurde diese bis heute von nahezu allen Regierungen dieser Welt (Ausnahme: USA und Sudan) ratifiziert wurde geht es nun darum, diese Konvention in den Lebensbereichen, die das Kind betreffen, umzusetzen. Ich habe an dieser Stelle öfters auf die Bereiche aufmerksam gemacht, in denen die Rechte des Kindes ausgebaut werden müssen und werde mich deshalb nicht wiederholen. Die Diskussion um die Rechte des Kindes in der Schule wird in den letzten Jahren in vielen Ländern mit zunehmendem Eifer geführt. Auslöser sind die Unzufriedenheit vieler Kinder, Eltern und Lehrer mit dem Schulsystem, das oft falsch interpretierte Problem der Gewalt in den Schulen, die hoffnungslos veralteten Lehrmethoden, die veränderten Lebens- und Arbeitsbedingungen vieler Eltern und ihre Auswirkungen auf die Erziehung ihrer Kinder, die zunehmende Verunsicherung von Eltern und Schülern über Sinn und Zweck einer Ausbildung die oft in Arbeitslosigkeit mündet, manchmal auch vereinzelte Versuche, die Schule kinderfreundlicher zu gestalten und Kinder an diesem Prozeß zu beteiligen.

Das weitere Umfeld der Diskussion um Kinderrechte in der Schule ist die Diskussion um ihre Rechte in Institutionen schlechthin. Auch wenn die Schule bei weitem die größte und wichtigste aller

Institutionen ist, die das Leben des Kindes direkt betreffen und gestalten, so gibt es doch auch andere Institutionen, wie Heime, Kindertagesstätten, Vereinigungen im Freizeitbereich usw., in denen Kinder viel Zeit verbringen und wenig Möglichkeiten der Beteiligung an der Gestaltung ihres Alltagslebens haben. In unserem nächsten Bulletin werden wir uns näher mit diesem Aspekt befassen, in dieser Nummer soll ausschließlich die Institution Schule im Mittelpunkt stehen, als der Ort, wo Kinder die meiste Zeit verbringen und wo sie quasi keine Rechte haben.

In einer Rede vor dem Jubiläumskongress der FICE 1998 in Paris sagte der französische Experte und Berater Jospins Philippe Merieu, er könne nicht verstehen, wieso Erziehung zu mündigem Bürgertum in einem rechtslosen Raum stattfinden könne. Kinder werden in der Schule nicht ernst genommen und in der Regel haben sie wenig Möglichkeiten, den Schulalltag zu beeinflussen. Dieser ist vor allem den Bedürfnissen der Lehrer angepaßt: von den Schulzeiten über die Form bis hin zu den Inhalten von Schule werden die Bedürfnisse der Kinder übersehen, ja sogar bewußt ausgeklammert. Längst haben die vielfältigen und attraktiven Freizeitangebote der Medienindustrie die Schule zu einem langweiligen und altmodischen Disziplinierungsbetrieb degradiert. Viele Lehrer, die selber in ihrer Kindheit angepaßte Schüler waren und die in der Regel eine stark mittelschichtorientierte Auffassung von Lehren und Lernen haben, weigern sich, ihr „Programm“ den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der ihnen schutzlos ausgelieferten Kinder anzupassen. Die Tatsache, dass Kinder abschalten und sich mit ihren bescheidenen Mitteln gegen ein solches System zur Wehr setzen führt zu einem Teufelskreis. Kommen zusätzliche Probleme dazu, wie die hohe

Zahl von Einwandererkindern oder Probleme mit Jugendlichen in den Vororten großer Städte, dann droht dem System der Kollaps. Zaghafte Versuche von Lehrern, die Schule kinderfreundlicher zu gestalten, werden von den Kollegen belächelt oder gar bekämpft: Kinder haben zu gehorchen und, wie Karl Kraus einmal sagte, das zu verdauen, was die Lehrer gefressen haben. Manchmal kommt es aber auch zu einer unheilvollen Allianz zwischen konservativen Lehrern und ehrgeizigen Eltern deren Konsequenzen viele Kinder auszubaden haben. Zwang, Leistungsdruck und undemokratische Spielregeln bestimmen den Schulalltag. Epidemiologische Untersuchungen haben ergeben, dass fast ein Drittel aller Kinder schwerwiegende Lern- und Verhaltensstörungen aufweisen: Aber keine Untersuchung kann nachweisen, dass diese Abweichungen vom erwünschten Verhalten nicht Ursache sondern Resultat individueller Anpassungsschwierigkeiten sind. Häufig findet man in den Tageszeitungen Notizen darüber, daß Kinder zunehmend unter Streß leiden, so z.B. im „journal“ vom 21. Oktober 1999 (S. 28): „Leistungsdruck und Bewegungsmangel läßt immer mehr deutsche Kinder unter Streß leiden“. Eine Untersuchung in München ergab, dass Kinder immer weniger Sport trieben oder draußen spielten. Dadurch können sie den Streß nicht abbauen. Schätzungen zufolge bewegten sich Grundschul Kinder im Durchschnitt weniger als eine Stunde am Tag. Dazu kommen Belastungen im familiären Bereich (Ehekrach, Scheidungen).

Nun sind Kinder aber vor allem motorische Wesen. Wenn ihr Bewegungsdrang auch kanalisiert werden soll, so darf er aber nicht unterdrückt werden. Das Hauptproblem bei der Einführung der „éducation précoce“ scheint ja auch die Frage zu sein, wie Klassensäle und passende Schulbänke herbeigeschafft werden sollen. Damit werden jedoch Kinder nur noch früher kaserniert.

Um die Schule wieder zu einem lebenswerten Ort für Kinder, Eltern und Lehrer zu machen, muss ein radikales Umdenken stattfinden. Kinder und Eltern,

die „Konsumenten“ des Schulbetriebs müssen mehr Mitspracherechte bekommen. In den folgenden Artikeln werden einige grundsätzliche Überlegungen zu diesem Thema angesprochen und auch ein Beispiel angeführt, wie Schüler und Lehrer zusammen an der Verwirklichung demokratischer Strukturen in der Schule zusammenarbeiten können.

Da ist zunächst der Artikel von **Thomas Hammarberg**, langjähriger Präsident von „Save The Children“, der für UNICEF ein Büchlein zum Thema Kinderrechte in der Schule geschrieben hat. Ich habe Hammarberg als Hauptredner zu unserem Kongress eingeladen. Dann hat **Eugeen Verhellen**, den ich hier nicht mehr vorzustellen brauche ein neues Buch über die Konvention herausgegeben, aus dem ich die Kapitel über die Schule herausgenommen habe (siehe auch die Anzeige in diesem Bulletin). Dann finden Sie zwei interessante Artikel, welche die Gewalt in der Schule einmal von einem anderen Blickwinkel aus betrachten: **François Marchand** im „Journal des Psychologues“ und **Danielle Mouraux** im „Le Ligeur“. Derselben belgischen Zeitschrift entstammt der Beitrag von **Samira Loulidi** über „Vigilance démocratique“. In einem der nächsten Bulletins wird dieses „Dossier“ fortgesetzt.

Die Zeichnungen in dieser Nummer sind von Marie Marcks aus „Krümm dich beizeiten!“, Quelle und Meyer, Heidelberg 1977

Robert Soisson

Money makes the world go round !

Auch für die ANCE sind Ihre Beiträge wichtig. Die Mitglieder, die ihren Beitrag für 1999 noch nicht überwiesen haben, sollen dies bitte umgehend tun. Unser Trésorier, Fernand Liégeois, bedankt sich im Voraus.

CCP 2977 - 67

Thomas Hammarberg

A School for Children With Rights

Der Schwede Thomas Hammarberg ist im Umfeld der Menschen- und Kinderrechtsorganisationen sehr bekannt. Er war von 1976 bis 1979 im Vorstand von Amnesty International und von 1980 bis 1986 ihr Generalsekretär. Von 1986 bis 1992 war er Generalsekretär von Rädde Barnen, der schwedischen Organisation von „Save the Children“. In dieser Zeit half er auch aktiv mit, die Kinderrechtskonvention zu gestalten. Zur Zeit ist er Berater des schwedischen Außenministeriums in Menschenrechtsfragen und Spezialemmissär des UN-Sekretariats für Menschenrechte in Kambodscha. T. Hammarberg hat eine rege publizistische Aktivität und hält auf der ganzen Welt Vorträge über Menschen- und Kinderrechte. Dieser Beitrag ist ein Auszug aus „A School For Children With Rights“ erschienen 1998 in Florenz/Italien und herausgegeben vom UNICEF International Child Development Centre. (S. 20-25)

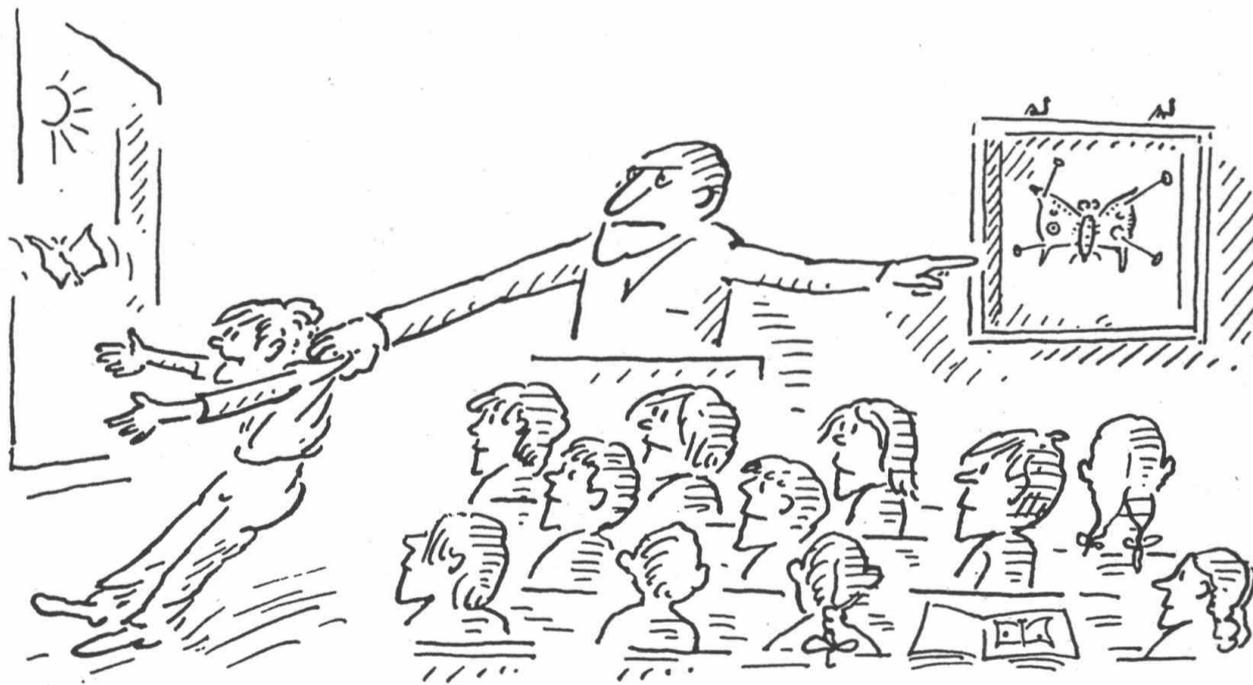
6. Mutual Respect

The inner life of the school must reflect its educational message, including the values of human rights, such as the importance of tolerance and respect for those who are different. Democratic learning requires respectful relations in the school. The Convention on the Rights of the Child states that the human dignity of the child should be respected: "States Parties shall take all appropriate measures to ensure that school discipline is administered in a manner consistent with the child's human dignity and in conformity with the present Convention" (Article 28, 2).

One important task is to give children the tools for peaceful conflict resolution. It is

thus most important that teachers themselves do not use violence against pupils. However, *violent abuse* is a *major problem* in *school life world-wide*. Very few Governments have taken effective measures against this. Teachers in a number of countries continue to use violence as a means of trying to establish discipline. One contributing factor is their often impossible work load, with large classes, insufficient assistance and little support from outside.

Corporal punishment in schools is explicitly permitted in a number of countries and, sadly, is seen as routine. This is in violation of the Convention. The Government in postapartheid Namibia, however, tackled this problem and recommended a non-violent approach;



'Discipline From Within', which was praised by the Committee on the Rights of the Child. As this policy is a rare exception, the experience ought to be evaluated and the lessons applied elsewhere.

Violence committed by children against other children is partly a hidden problem, the apparent scope of which is frightening, not least in the industrialised countries. Though statistics are difficult to find, it is clear that systematic bullying does take place in a great number of schools: stronger boys intimidate weaker boys; girls are victimised and sometimes suffer sexual harassment; and even school personnel are sometimes victims of this type of violence. Psychological harassment can be as damaging, but is usually more difficult to identify and remedy.

The school should be a violence-free zone. It is totally unacceptable that children should have to go to school in fear. There should be a clear policy that school personnel intervene in all such cases, as soon as possible and preferably at a preventive stage. Adults must demonstrate that they care for people and the environment. Each school should have a plan of action against violence and pupils should, of course, be involved in the shaping and implementation of such a plan. To be effective such plans will have to relate to - and include - parents and the community. Violence, vandalism and the breakdown of discipline in a school reflect ill on the surrounding community.

In Sweden the school authorities and the Children's Ombudsman have launched campaigns against bullying. Even so, it has now been reported again that each semester 1,500 boys and 500 girls have to get medical or dental treatment because of violent abuse from other pupils. Another survey showed that 11 per cent of the pupils had suffered bullying, 7 per cent regularly.

Reports from other European or North American countries give similarly alarming pictures. There are also great differences between schools in the same country or even within the same city or district. There

are, however, examples of non-violent schools in the worst districts - flowers in the asphalt one could call them - a fact which gives one hope.

The school is, of course, a social arena; the relationships developed there are important for each child. Studies have shown how important the school can be in providing a support structure and safety net for a child in crisis. In areas of armed conflict or social turmoil, the school can be a pillar of strength when parents can no longer cope as caregivers and protectors.

Also, in more normal situations, the school is an important social environment, which can supplement the family as a point of stability for the child. This role, however, requires that the school has personnel educated for this wider responsibility. When countries in Europe, east and west, have cut budget allocations to schools in recent years, the consequences have been precisely to reduce their capacity for social support. Extra teachers assisting children with problems have been the first to be dismissed. In poorer countries such personnel have never been recruited. The consequence is a reduction of the potential role of the school in contributing to a better and fairer society; opportunities are thereby missed to tackle social problems early and economically.

7. Pupil Participation

The Convention on the Rights of the Child argues for a democratic school. Article 12 not only says that the child should have the opportunity to express herself or himself, but also that these views should be given "due weight". The school is of course an important arena for providing this right; it is not by chance that the Committee on the Rights of the Child in discussion after discussion has asked government delegations to explain how Article 12 is implemented in their school system.

Again, there should be a link between the message in school textbooks about democratic values and human rights and daily life in the school. Judging from the State Party Reports on the Convention, this

is a slow process. Sweden is no exception in that regard and there is now another round of discussions about 'pupil democracy'. It is stipulated by Swedish law that pupils should be able to influence their own education in accordance with their age and maturity. The national curriculum encourages students to take personal responsibility for their studies and working environment, to exert progressively more influence on their education and the activities of the school, to learn about the principles of democracy and to take part in democratic co-operation. Teachers are encouraged to contribute to a democratic atmosphere and to welcome pupil participation.

This policy has been developed on the basis of three key arguments. First, that participation is a human right, a point which was further emphasised in the Convention. Second, that it is an important task for the school to make students understand and respect democratic values. It is all the more important that these values are prominent in school. The third argument is about pedagogic effectiveness, that participation is a condition for an interactive learning process.

Certain structures have been developed to give a framework for democratic procedures in the schools. Each class is recommended to have 'class council' meetings run by the pupils themselves and each school to have a 'school council'. The students are also encouraged to appoint 'environmental representatives' among themselves to monitor the general working conditions in the school.

Evaluations of these steps have not indicated a huge success. In general, pupils still feel they have little influence in school. They consider themselves badly informed about curricula and education targets and that consequently they can hardly have a meaningful say. However, four pupils out of ten think they actually can influence work during lessons. The formal structures have had problems. They have been accused both of 'tokenism' – with the pupils having no genuine influence – and the precise opposite – with elected pupils

having been given responsibilities which are too heavy. The attitudes of teachers have not always been constructive.

A major conclusion has been that the democratic spirit must develop during ordinary work in the classroom itself. Though the formal structures can be supportive, it seems clear that informal dialogue in the classroom is the starting point. Regular evaluations and exchanges about previous lessons are important in order to allow students to be involved in the planning of their learning.

There are interesting examples of schools where the teachers have made efforts to open a genuine discussion on the question of what knowledge the pupils wanted to obtain, and thereafter, to allow lessons to be directed according to that response. The experience is that such attempts can break a vicious circle of boredom and hostility.

The emphasis in Sweden on the continuous classroom dialogue, rather than on the formal structures also seems to be the result of a changing concept of democracy. There is now a stronger emphasis on 'direct' participation when possible, rather than on 'indirect' representation. Pupils want to have a direct influence on their own learning situation, here and now. This makes teachers even more important for the functioning of school democracy and, indeed, the experience is that their role is crucial.

However, there is also a more political and formal aspect of pupil participation. This is how the chairperson of the Pupil's Organisation in Sweden defined his vision of the democratic school, distinguishing between power, participation and influence:

A democratic school gives the pupil power over his or her own learning process. It allows pupils to participate in the planning, implementation and evaluation of their education. It gives pupils an influence on larger issues of education policy.

A democratic school gives pupils power over the administrative aspects which are directly relevant to them, for instance the purchase of learning materials. It enables pupils to participate in the decision-making process of the administration of the individual school. It also gives them influence over the political decisions which determine the frame-work of the school's overall activities.

It goes without saying that physical abuse violates the spirit of democracy. It is also important that there is the possibility of appeal against repressive decisions. A pupil who has been expelled from school should be able to have his or her case reviewed. A good school should always endeavour to be a model of fairness.

The evaluations in Sweden have given a mixed feedback, but no one has concluded that the direction itself is misguided; it is more a question of refining the approach. But how relevant is this experience to other cultures? There were no differences in the Swedish evaluations between the responses from immigrant children and others, but that does not prove that the experience can be universally applied.

One conclusion in Sweden, which appears to be generally applicable, however, is that the knowledge and attitudes of the educators themselves appear to decide the pace. Progress in any country is unlikely to be faster than the teachers can manage or accept. They are of course also influenced by the community in which they live. Here is an obstacle but also an opportunity. Teachers, after all, are progressives in many societies.

8. The Role of Teachers, Parents and the Community

Teachers could find their job description in the Convention on the Rights of the Child. Its principles about non-discrimination, the best interests of the child, child development and respecting the views of the child are all crucial ingredients in the conduct of educators. Hardly any

profession is so important in realising the idea of children's rights. It would, indeed, be interesting if teachers developed a more detailed interpretation of the message of the Convention for themselves, a teachers' version. This could be the basis for a manual for teacher education and training.

Obviously, the Convention encourages the changing role of educators from 'lecturers' to 'facilitators'. Their skill is to encourage and assist pupils in the learning process, rather than to know all the facts. It is to help introduce democratic attitudes and prevent violence. It is also to make the school relate to the community and the outside world in a constructive way.

Teachers represent adult society and its pledge through the Convention, to young people. It is one of the political contradictions of today that so much emphasis is given to the importance of education and so little is done to give teachers status, support and reward. Their advice is too often ignored, or not even asked for, when decisions are taken about educational policy. They are typically underpaid.

In Cambodia, for instance, the average monthly salary for a teacher is USD 20, on which it is impossible to live. They are therefore forced to have other jobs as well. This in turn affects the quality of education, even if many teachers try to give their best in the classroom. The situation is not very different in a number of other poor countries. Even in the richer countries teachers have a relatively low status. One consequence seems to be a reduction in their capacity to change and adjust to societal developments.

Parents are given a key responsibility in the Convention for the upbringing of children. They should not be seen as bystanders in the world of education; every school would benefit from a constructive relationship with its parents. In fact, good schools tend to treat them and other family members as 'members' or partners of the school. Such schools usually function better than others.

Also, for pedagogic reasons it is important that teachers and parents understand one another; much of learning takes place in the home. As values play a large part in a good school, it is essential that parents take part in that discussion. The State should welcome and promote the formation of associations, like parent-teacher associations, which aim at improving the contacts between parents and schools.

The community as such is not separate from a school which is in the best interests

of the child. It was suggested above that the school should make adjustments to accommodate part-time working children and that the step from the school room to the job market should be gradual. Indeed, it is sometimes said nowadays that the future classroom will have no walls. Learning, to be both relevant and interesting, should sometimes take place in the community itself. Also, of course, the community has to come to the school. Information technology has already fern down other walls.



Eugeen Verhellen

La Convention relative aux droits de l'enfant

Eugeen Verhellen ist hier in Luxemburg kein Unbekannter. Er war mehrmals Referent bei Konferenzen zum Thema Kinderrechte und war Berater der Arbeitsgruppe, die vom Familienministerium eingesetzt wurde, um einen Gesetzesvorschlag für den Posten eines Ombudsmanns für Kinder zu erstellen. Eugeen Verhellen ist Universitätsprofessor und Direktor des Children's Rights Centre in Gent. Der Beitrag entstammt seinen neuesten Buch: „La Convention relative aux droits de l'enfant“; Garant, Louvain 1999, S. 131-139. (Siehe letzte Seite dieses Bulletins).

Chapitre 6

PERSPECTIVE SUR UN CERTAIN NOMBRE DE SECTEURS

Dans les chapitres précédents, un certain nombre de qualités de la Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant ont été présentées. Nous avons déjà attiré l'attention sur le caractère compréhensif de la Convention, sur sa fonction instrumentale et sur les possibilités d'appliquer l'ensemble positivement. En rassemblant différentes sortes de droits dans un seul instrument, l'intention est de montrer que les différents droits sont aussi importants les uns que les autres, voire dépendants les uns des autres.

Ci-dessous, nous voulons illustrer ces caractéristiques en examinant, à l'aide de la Convention, un certain nombre de secteurs sociaux très pertinents pour l'enfant. Nous avons tenté de voir ce qu'une application positive de la Convention peut nous apporter sur le plan de l'enseignement, de l'aide, du travail de l'enfant et des médias. Ces secteurs doivent être considérés comme des exemples dans l'étude d'une application positive de la Convention vers une approche plus respectueuse de l'enfant. Ceci explique le caractère instrumental de la Convention.

Ce chapitre peut dès lors contribuer à augmenter la valeur du débat sur la Convention.

1. Enseignement

Vu que l'enfant passe une partie importante de sa vie à l'école, il est clair que l'on s'attend à ce que l'enseignement, comme instrument de socialisation, le prépare adéquatement aux évolutions sociales. Les dynamiques macro-sociales schématisées ci-dessus (cf. chapitre 3) créent des nouveaux besoins. L'enseignement doit tenir compte de ces progrès. Il doit, pour le moins, accorder de l'attention à ces changements. Idéalement, il doit même les stimuler activement (pro-actif à la place de ré-actif).

L'évolution de la notion des droits de l'homme explique également que bien plus tard, le droit a fait son entrée dans l'enseignement. Des rapports et une jurisprudence de plus en plus riche montrent que dans plusieurs pays européens, les élèves ont de plus en plus recours au droit pour régler des différends à l'école. Il s'agit d'un progrès remarquable étant donné que l'enseignement basé traditionnellement sur la souveraineté des relations pédagogiques, était resté un terrain relativement inaccessible pour le droit. Par exemple, il aurait été encore impensable il y a un siècle de s'opposer à une décision d'un directeur d'école.

Bien que la Convention des droits de l'enfant, par la nature de certains droits qu'elle confère à l'enfant, impose souvent aux Etats parties des obligations vis-à-vis de l'enfant, un certain nombre de droits de l'homme généraux de l'enfant ont été - comme nous l'avons déjà dit - reconnus. Ce nouvel élan par rapport aux droits

d'autodétermination de l'enfant implique très certainement des missions nouvelles et sérieuses pour l'enseignement dans l'application de la Convention.

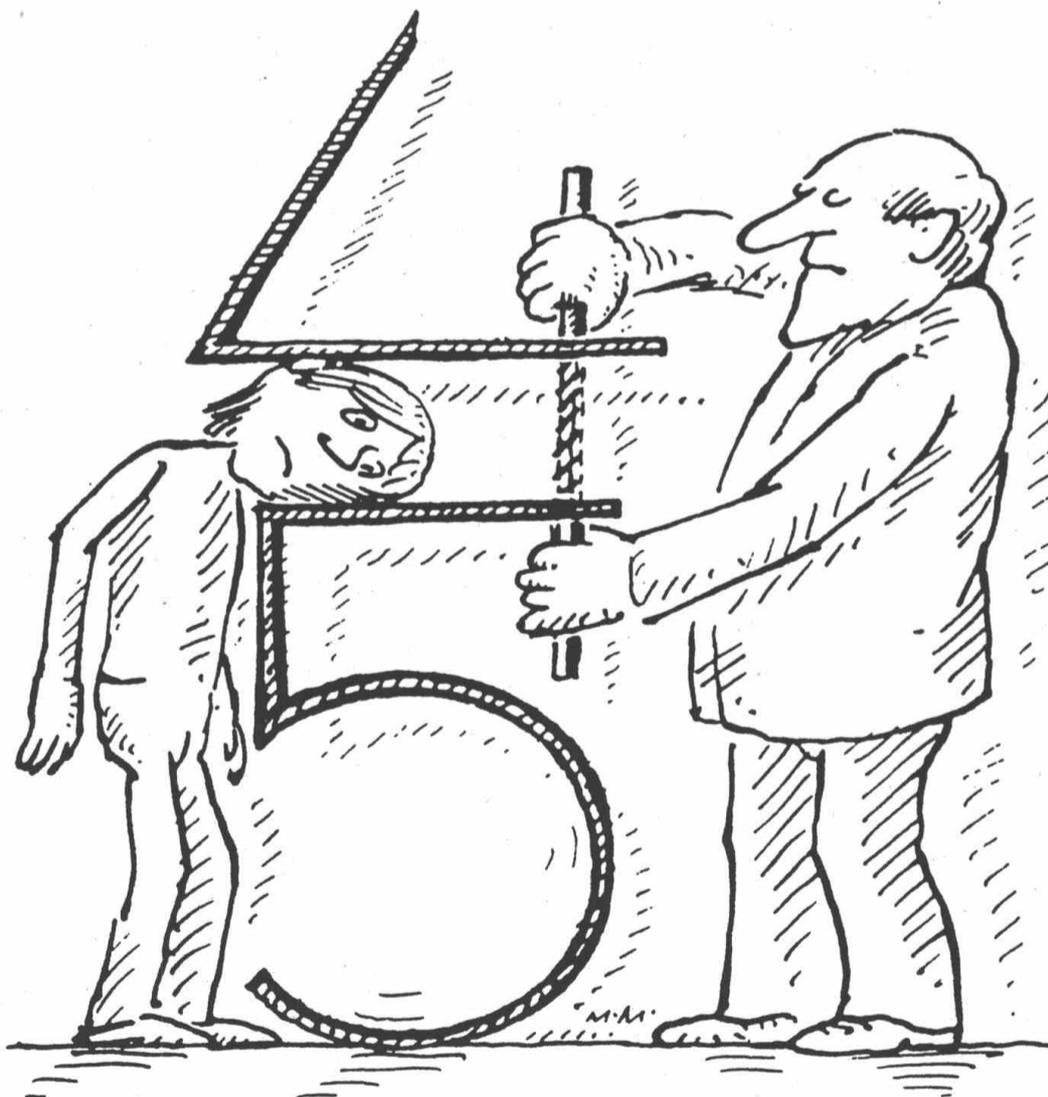
La relation entre l'enseignement et les droits de l'enfant n'est pas facile à décrire. Elle présente différentes facettes qui, chacune à son tour, sont plus problématiques qu'il semble à première vue.

Quand un Etat ratifie la Convention, il confie au moins *trois grandes tâches* à ses établissements scolaires. Nous distinguons ces trois niveaux mais ceux-ci, en raison du caractère compréhensif, restent substantiellement liés les uns aux autres:

1.1 Le droit à l'enseignement

Le droit à l'enseignement est, par différentes règles aussi bien nationales qu'internationales un droit social fondamental reconnu universellement.

Nous constatons au niveau international que le droit à l'enseignement est déjà mentionné dans l'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme (1948), déclaration qui n'est pas contraignante. Par la suite il sera fixé à plusieurs reprises dans des instruments de réglementation internationaux contraignants. Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels que les Nations Unies adoptèrent en 1966 oblige l'Etat signataire à reconnaître, via l'article 13, "le droit de chacun à l'enseignement". La Convention de l'UNESCO (1960) renforce encore ce droit dans les articles 4 et 5 et se consacre plus précisément au principe de non-discrimination concernant l'enseignement. Pour la région européenne, le droit à l'enseignement était contraignant par l'article 2 du premier Protocole Additionnel à la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales (1952).



La Convention des droits de l'enfant (1989), à son tour, confirme de nouveau ce droit:

- L'article 28 prévoit des mesures pour rendre ce droit effectif. Le principe de non-discrimination, l'accès gratuit à l'enseignement, l'introduction de l'enseignement inférieur obligatoire, etc. en sont des exemples.

- L'article 29 examine de plus près les objectifs et valeurs visés par ce droit; entre autres la stimulation de l'épanouissement optimal de la personnalité de l'enfant de même que de sa participation active et responsable à la vie sociale, le respect du milieu naturel, la compréhension mutuelle, l'amitié entre les peuples, et surtout *le respect fondamental des droits de l'homme et des libertés fondamentales*.

Les deux articles contraignent donc l'Etat partie à une application directe dans sa politique de l'enseignement.

A première vue, la Belgique et la France répondent largement aux obligations imposées par les instruments cités. Dans le nouvel article 24 de la Constitution belge (réécrite en 1988), le troisième paragraphe dit: "Chacun a droit à l'enseignement *dans le respect des libertés et des droits fondamentaux*. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire". Une obligation scolaire qui a été fixée, par la loi du 29 juin 1983 relative au prolongement de l'obligation scolaire, à une durée de douze ans.

En France, la scolarisation est obligatoire et gratuite pour les jeunes enfants à partir de 6 ans. Elle l'est même jusqu'à 14 ans.

Cela ne signifie donc pas que la fréquentation de l'école soit obligatoire! Rien n'empêche un enfant d'être scolarisé à domicile. Il faut alors que les parents préviennent l'Inspection d'académie qui vérifiera si les compétences sont réunies pour que le programme soit suivi. La sanction est la privation des allocations familiales mais encore des poursuites pénales contre les parents qui compromettaient l'éducation de leur enfant

(art. 27-17 du code pénal: 200 000 frs d'amende et 2 ans d'emprisonnement.

Si la scolarisation est obligatoire à 6 ans, il n'est pas rare que des parents souhaitent scolariser leur enfant dès 2 ans. C'est désormais possible. Il est clair que pour certains parents c'est ainsi la possibilité de trouver un mode d'accueil agréable, de qualité et gratuit pour leur jeune enfant quand les places de crèches et les assistantes maternelles manquent. Pour d'autres il s'agit de se garantir que l'enfant sera dans les meilleures conditions pour suivre sa scolarité et notamment s'éveiller et apprendre les principes fondamentaux de la lecture et de l'écriture. De fait les résultats au sortir des cours élémentaires montrent un moindre taux de difficultés pour les enfants scolarisés précocement.

Dernier problème: où scolariser l'enfant? Rien n'oblige les parents à inscrire leur enfant dans une école publique. Il existe des écoles privées conventionnées ou non; il existe aussi des écoles confessionnelles.

L'on rencontre quand-même un nombre assez considérable de problèmes et on remarque une jurisprudence croissante en rapport avec ce thème. Il serait impossible de traiter exhaustivement et avec nuance ces problèmes dans les limites de ce livre. Nous nous limiterons à la discussion de quelques problèmes spécifiques, illustrés par la situation belge.

a) Tout d'abord, il y a le phénomène particulier que le droit à l'enseignement a, dans la réalité, été traduit par l'obligation scolaire (cf. art. 24 de la Constitution belge).

Nous pouvons, par exemple, renvoyer à ce sujet à l'avis du Conseil d'Etat belge, section législation, relatif à la loi sur le prolongement de l'obligation scolaire (1983). Cet avis attire l'attention sur l'existence d'un paradoxe, à savoir que dans le texte de la loi, la définition de l'obligation scolaire commence par le droit à une formation élémentaire dans le chef du 'mineur' alors que d'après les règles de droit civil concernant la capacité juridique et la nouvelle obligation scolaire, le droit à

une formation élémentaire ne peut être exigé que par ou contre les parents ou les personnes assumant la garde du mineur. En d'autres termes, la personne qui doit exercer le droit du mineur est en même temps la personne contre qui ce droit doit être exigé (voir chap. III). Pour éviter toute confusion, pour des raisons de simplicité et vu l'intention du projet, il semble indiqué de limiter la définition de l'obligation scolaire à celle des obligations qu'elle englobe.

b) En outre, un grand nombre de questions se posent à propos de la notion 'chacun' qui, (négativement), renvoie au principe de non-discrimination ou, positivement, à la fonction de démocratisation de l'enseignement. Différentes études attirent précisément l'attention sur les chances inégales d'enseignement de certaines catégories de la population.

La soi-disant gratuité de l'enseignement se limite, par exemple, à son accès. Elle exclut certes les frais d'inscription mais pas les autres coûts (parfois très élevés) pour toutes sortes d'activités (para-)scolaires obligatoires ou non. De tels frais d'enseignement supplémentaires peuvent entraver indirectement le droit à l'enseignement des personnes concernées. Afin d'éviter une telle entrave, la Communauté française de Belgique a rappelé le principe de la gratuité de l'enseignement dans un décret du 24 juillet 1997. Elle a ainsi été amenée à préciser ce qui ne peut être considéré comme perception d'un minerval. Elle a par ailleurs organisé un mécanisme de contrôle et de sanctions en cas de non respect du principe de la gratuité.

En outre, la répartition des bourses d'études (qui implique une reconnaissance indirecte de frais d'enseignement) est plutôt étrange et très discriminatoire.

Des études récentes démontrent que la démocratisation de l'enseignement stagne. Les enfants des classes sociales dites inférieures sont représentés dans une moindre mesure dans l'enseignement supérieur ou universitaire.

Des phénomènes comme l'abandon prématuré de l'école, l'école buissonnière, les programmes scolaires inadaptés, etc. font immédiatement référence à la qualité sur le plan de la forme et du contenu de l'enseignement. Tout ceci est directement lié à la finalité de fait de l'enseignement qui est jugée, la plupart du temps, contradictoire par rapport aux objectifs contenus dans l'article 29 de la Convention (par exemple: "...favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques dans toute la mesure de leurs potentialités...").

Enfin, il ne faut également pas oublier la situation difficile dans laquelle se trouvent certains groupes, comme les enfants d'immigrés et de réfugiés, pour revendiquer leur droit à l'enseignement.

c) Les débats à propos du renvoi et/ou du refus d'accès des enfants en âge d'obligation scolaire sont également actuels. Certaines situations se posent de nouveau chaque année et ont de lourdes conséquences pour les élèves, qui à première vue n'ont eu aucun recours contre ces décisions. La Communauté française a réagi en Belgique en réglementant les inscriptions dans les écoles, prévoyant par exemple la remise d'une attestation de refus d'inscription en cas d'impossibilité pour la direction d'une école d'accueillir un élève. Des services ont été créés pour aider les jeunes à s'inscrire. Des recours contre des décisions d'exclusion définitive ont par ailleurs été organisés. Un nombre croissant d'affaires judiciaires, aussi bien devant le juge ordinaire que devant le juge administratif, concernant des différends entre des élèves/étudiants et les pouvoirs institués de l'enseignement libre ou officiel montrent clairement que l'élève est très mal protégé et contredit la thèse selon laquelle il s'agirait de cas rares.

Droits dans l'enseignement

Le droit à l'enseignement décrit ci-dessus représente seulement une des nombreuses facettes qui ensemble font de l'enseignement la situation par excellence

pour rendre les droits de l'enfant effectifs et en contrôler le respect. Dans cet ordre d'idées, nous pensons, par exemple, aux problèmes signalés dans différents pays qui surviennent au sujet de l'accès à et de l'exclusion de l'enseignement. Ils renvoient directement au statut juridique problématique de l'enfant à l'école.

Nous mentionnons ci-dessous quelques situations qui illustrent les débats. Ainsi, l'article 3 de la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales ("Nul ne peut être soumis à la torture ni à des peines ou traitements inhumains ou dégradants") fut déjà invoqué afin de bannir les châtiments corporels à l'école (Arrêt Warwick). L'exemple a un lien direct avec les mesures disciplinaires, ce qu'on appelle le débat sur le statut disciplinaire. Dans un arrêté ultérieur, la Cour européenne des droits de l'homme citait même l'article 28 de la Convention des droits de l'enfant concernant l'administration de punitions corporelles dans une école privée britannique (Arrêt Costello-Roberts, 1993). Cela montre non seulement: l'intérêt grandissant de la Convention mais cela montre surtout le caractère inséparable des droits de l'enfant et des droits de l'homme en général.

De plus, un certain nombre de problèmes se posent dans la pratique concernant les examens dans leur ensemble et le statut juridique de l'enfant dans ce domaine. En d'autres termes, une des premières obligations que les Etats signataires devront prendre eux-mêmes en charge sera une réglementation claire du statut juridique de l'enfant à l'école. Elle permettrait d'éviter des violations (attitude défensive) des droits de l'enfant. Autrement dit, il va évidemment de soi que l'école respecte, elle aussi, les droits de l'homme.

Il y a cependant plus, voire beaucoup plus que cela. La Convention de 1989 contient dans ses articles 12 à 16, un certain nombre de libertés fondamentales importantes (le droit à la liberté d'opinion, le droit d'être entendu, le droit à la liberté d'expression, à la liberté d'association et de réunion, etc.).

Un certain nombre de droits à l'autodétermination sont ainsi conférés aux enfants. Ces droits devront également être réalisés dans les situations concrètes d'éducation et d'enseignement. Il s'agit ici clairement des *droits de l'homme dans l'enseignement*. On a l'impression que le sujet n'a pas encore beaucoup mûri et que le travail (le respect des enfants) doit encore être entamé. L'article 12,2 de la Convention a peut être cité ici comme exemple: "A cette fin (notez: le droit à la liberté d'opinion et d'expression), on donnera notamment à l'enfant la possibilité d'être entendu dans toute procédure judiciaire et administrative l'intéressant...". Autrement dit, il s'agit clairement ici de participation. Cependant, lorsqu'on consulte les lois nationales concernant l'enseignement, on constate qu'elles ne contiennent que peu de choses ou rien à ce sujet.

En communauté française en Belgique, des conseils de participation ont toutefois été installés dans chaque établissement scolaire afin de favoriser la participation des élèves aux décisions prises au sein de leur école.

Droits par l'enseignement

La Convention de l'UNESCO (1960 - article 5) dont il a déjà été question, tout comme le Pacte international en matière de droits économiques, sociaux et culturels (1966 - article 13) établit clairement que l'enseignement dans les Etats signataires doit s'orienter vers un plus grand respect des droits de l'homme. Le fait, par exemple, que la connaissance des droits de l'homme offre la meilleure protection contre d'éventuelles violations s'inscrit tout à fait dans l'esprit de la Charte de l'ONU et de la Déclaration universelle des droits de l'homme (article 26, 2).

Cette conception a de nouveau été renforcée à la Conférence mondiale de l'ONU sur les droits de l'homme (Vienne, 1993). En décembre 1994, l'Assemblée Générale a proclamé 1995-2004 la *Décennie de l'ONU pour l'éducation aux droits de l'homme*. Un plan d'action détaillé a été rédigé par le Haut Commissaire aux

droits de l'homme. Malheureusement, les Etats membres n'ont pas ou peu réagi. En Belgique, aux Pays-Bas ou en France, ce plan d'action est à peine connu.

En Flandre, le gouvernement flamand a apporté son soutien à l'élaboration du Programme de participation de l'Unesco *Universités des droits de l'enfant* (cf. Chapitre 2).

Les ONG prennent également différentes initiatives au niveau de l'éducation aux droits de l'homme. De concert avec un groupe important d'ONG, le Comité belge pour l'Unicef a publié un dossier de formation *Droits de l'enfant*, cela vous concerne aussi (1996), dans lequel sont repris, outre des textes de fond sur les droits de l'enfant, entre autres, des méthodologies concrètes à propos du travail relatif aux droits de l'enfant et de l'homme pour différents groupes d'âge. Par le développement de thèmes spécifiques, ce dossier devrait être complété à l'avenir.

Au niveau du Conseil de l'Europe, le Comité des Ministres a décrété une recommandation (Recommandation n° R(85)7), dans laquelle les Etats membres ont été instamment invités à encourager et à soutenir fortement l'éducation aux droits de l'homme à l'école ainsi qu'à attirer l'attention de toutes les personnes intéressées par l'enseignement sur cette recommandation. La recommandation comprend de nombreuses suggestions à ce propos.

Il n'est pas étonnant que nous trouvions le même esprit dans la Convention des droits de l'enfant (article 29, 1, b). Elle va même encore plus loin. L'article 42 notamment oblige les Etats parties à faire largement connaître à l'adulte comme à l'enfant les principes et les dispositions de la Convention par des moyens appropriés. L'article 44,6 le complète en prévoyant l'obligation des Etats d'assurer dans leur propre pays une large diffusion du contenu des rapports périodiques qui doivent relater la situation des droits de l'enfant (cf. ci-dessus).

Il va de soi qu'une campagne d'information étendue et devant être soutenue concernant l'existence et le contenu de la Convention est une condition sine qua non pour une application efficace.

Il est superflu de dire que l'enseignement a un rôle très important à jouer à ce niveau. 'L'organisation d'une journée occasionnelle consacrée aux droits de l'homme et de l'enfant' serait une caricature de cette obligation. L'enseignement devra se réorienter intrinsèquement vers une attitude fondamentale de respect des droits de l'homme (de l'enfant). A quoi bon, en effet, prévoir un processus d'apprentissage théorique des valeurs des droits de l'homme et de la démocratie en général si elles ne sont pas mises en pratique?

A côté de l'orientation vers cette attitude fondamentale, une révision des programmes scolaires dans le même sens s'impose également. Non seulement les cours d'histoire, mais aussi pratiquement toutes les disciplines doivent être imprégnées du respect des droits de l'homme. La formation des enseignants se voit également assigner une nouvelle tâche. En outre, on peut encore envisager une formation spécifique 'd'informateurs' (régionaux), la mise sur pied d'un système de documentation approprié et facilement accessible ainsi que le développement de toutes sortes de moyens didactiques (textes, matériel audiovisuel, matériel de jeux éducatifs, expositions, etc.).

On peut souligner ici l'initiative développée en Belgique, en Communauté française, de l'opération "un avocat dans l'école". Des rencontres entre des classes d'élèves d'âge variable et des avocats connaissent un succès croissant.

François Marchand

Violences à l'école ou violences de l'école ?

Dieser Artikel stammt aus der Feder eines französischen Schulpsychologen und wurde zuerst veröffentlicht im „Journal des Psychologues, Avril 1996 ; N° 136 ; p. 15-18“. Obschon Marchand nach meinem Geschmack die Rolle der Psychologie und der Psychologen bei der Reform der Schule etwas blauäugig beschreibt, ist seine Analyse der „alltäglichen Gewalt“ in der Schule doch sehr aufschlußreich. In dem Artikel wird deutlich, dass die Probleme des Schulbetriebs nicht vor den Grenzen halt machen.

Faire de l'école "un sanctuaire" contre la violence... voilà ce que souhaitait récemment le ministre de l'éducation nationale à l'heure où les media ne cessent d'évoquer des actes de violence de collégiens ou de lycéens. Comprendre le sens de ces conduites nécessite d'aller au-delà des explications hâtives. Cette violence ne répond-elle pas à une autre violence, plus diffuse, générée par le système scolaire ?

Paradoxalement, l'école, lieu du savoir, est en échec à cause de ses ignorances en psychologie de l'éducation¹. Cette ignorance devient la cause de violences plus ou moins directes et inconscientes. La connaissance de ces violences et de leurs origines est un préalable pour leur trouver des solutions.

D'abord, en *uniformisant* les mesures au nom de l'égalité des chances, l'école impose à tous les mêmes rythmes d'apprentissage. Elle crée ainsi de graves inégalités dont sont victimes les enfants plus lents à mûrir dans les logiques nécessaires aux différentes disciplines. En toute bonne foi, on applique à tous les élèves des normes qui ont réussi aux enseignants et aux lauréats du système scolaire, lesquels sont, pour la très grande majorité, d'anciens bons élèves, anciens précoces dans les logiques nécessaires à leur spécialité.

En fixant à six ans l'âge d'apprentissage de la lecture, le système ignore que la maturation des logiques visuo-graphiques, phonétiques et psychomotrices nécessaires au déchiffrement, varie de quatre à neuf ans. Les troubles de la lecture ne viennent pas d'abord de problèmes de méthodes mais de l'incapacité de l'école à tenir compte des décalages de maturation logique des élèves et du fait d'imposer des apprentissages prématurés à un grand nombre. La violence est dans l'ignorance des responsables du système scolaire, anciens précoces qui n'ont pas connu ces problèmes de décalages. Les précoces dans les logiques concernées s'adaptent à n'importe quelle méthode de lecture et apprennent des qu'ils sont mûrs à partir des innombrables messages, visuels et auditifs, offerts par les médias. Les plus tardifs verront leurs insuffisances compensées ou amplifiées plus ou moins par telle ou telle méthode, plus visuelle, plus phonétique ou plus gestuelle. La meilleure méthode est celle qui combine les trois types de communication, tout en utilisant les capacités de perception plus globale qu'analytique de l'enfant de cinq-sept ans (pensée syncrétique de Piaget). Par ignorance, la méthode globale, en fait très rarement utilisée en France, joue le rôle de bouc émissaire dans les mentalités et dans les discours d'experts (!) qui

La violence consiste à ignorer les besoins scolaires spécifiques de l'enfant et à ignorer le rôle des projections dans l'éducation

¹ François Marchand, *Risquer l'éducation. Vive l'échec provisoire, Hommes et Perspectives, Marseille, 1992.*

croient de bonne foi qu'elle n'apprend pas aux élèves à déchiffrer les lettres et les syllabes !... Il y a des précoces et des tardifs dans tous les milieux socio-culturels, mais tous les milieux n'ont pas les mêmes moyens d'analyser, de compenser les décalages et d'aider l'élève plus lent par des soutiens pédagogiques appropriés.

Le concept d'« âge légal » s'impose en devenant "âge normal" et il induit des étiquetages de retard scolaire dont sont victimes les plus lents à mûrir qui seront privés de l'accès aux grandes écoles "avec limite d'âge". Qu'est-ce qui justifie la violence des limites d'âge pour l'accès à tant d'écoles ? A dix-huit ans, combien d'élèves ont l'âge normal et passent leur bac sans avoir redoublé de classe? Moins de 10 %? L'âge moyen d'obtention du baccalauréat ces dernières années était de dix-neuf ans et demi, sur les 50% d'élèves d'une classe d'âge qui obtiennent un bac actuellement. La violence du concept d'âge "normal-légal" est en fait un mode de sélection. Il est possible de modifier les étiquetages en permettant des maturations à plusieurs rythmes sans préjudice pour l'éventuel passage des concours.

La précocité comme critère d'excellence est un des plus redoutables moyens de sélection dans notre système scolaire. Malheur aux lents à mûrir. La campagne contre le redoublement est un type de violence indirecte armée des meilleures intentions. Sous prétexte que les statistiques indiquent que seulement 8% d'élèves ayant doublé le C.P. passent en seconde, on empêche le redoublement du

L'impossibilité des élèves à prendre des initiatives dans notre système scolaire est une violence indirectement dénoncée par l'immense succès du Cercle des poètes disparus.

C.P. par principe. Comme s'il suffisait de supprimer l'aspirine pour supprimer les migraines! On confond les causes et les effets. Ce n'est pas le redoublement qui est la cause des échecs scolaires ultérieurs, ce sont les difficultés spécifiques de l'enfant qui n'ont pas été traitées comme il convenait et qui entraînent une succession d'échecs. Violence des statistiques interprétées sauvagement et s'inscrivant dans des mentalités dominées par la peur de l'échec. Violence des ignorances en



psychologie de l'éducation. Il est possible d'en sortir en donnant aux professeurs et aux experts une formation en psychologie.

Le *redoublement* est pour certains enfants une violence tout à fait inutile et injuste; c'est pour l'éviter que j'effectue, entre autres, depuis trente-cinq ans des tests collectifs en CM 2, au collège et au lycée. Mais il est pour d'autres élèves, avec un diagnostic psycho-éducatif et dans des conditions psycho-pédagogiques appropriées, le seul moyen de donner le temps de mûrir dans les logiques nécessaires.

Tant que ne seront pas réellement mises en place des pédagogies différenciées, rendant possibles plusieurs rythmes d'apprentissage, le redoublement peut être un moindre mal. Les "cycles" au début de la scolarité primaire sont, à cet égard, une bonne mesure, qui reste malheureusement encore difficilement applicable, faute de formation des enseignants et faute de moyens de coopération entre ces derniers.

Le *refus d'un redoublement* pourtant demandé par des parents qui constatent des graves troubles dans les apprentissages de base, devient un nouveau mode de sélection indirecte. L'école, certes, peut justifier d'une bonne statistique de non-redoublements, mais à quel prix ? Il en est de même du refus de redoublement imposé parfois au collège, sans diagnostic psycho-éducatif, sous prétexte que l'enfant, de toutes façons, n'a pas les moyens de profiter d'un an de plus et doit arriver aussitôt que possible aux classes d'orientation. Violence par insuffisance de diagnostic psycho-éducatif. On peut y remédier.

En revanche, le passage en force en fin de sixième ou en fin de quatrième, reconnu aux parents contre l'avis du conseil de classe, est une violence faite aux enseignants dont les parents mettent ainsi en question le jugement. Comment l'enfant peut-il être accueilli après ce passage en force ? Quelques élèves, victimes d'un jugement trop sévère du conseil, peuvent, certes, ainsi avoir une "chance", mais que

deviennent les élèves dont la décision du conseil

Paradoxalement, l'école, lieu du savoir, est en échec à cause de ses ignorances en psychologie de l'éducation

reposait sur de graves lacunes dans des pré-requis ? Le redoublement de la cinquième ou de la troisième, qui sera imposé par le conseil un an plus tard, en cas de résultats faibles prévisibles, risque de se produire dans de plus mauvaises conditions. Là encore, il faudrait effectuer un diagnostic psycho-éducatif plutôt que de faire jouer la seule règle d'un "droit des parents" dont sont en fait victimes ces derniers et leur enfant. Même si des enseignants sont capables de passer outre aux tentations de rancœurs résultant du désaveu infligé à leur jugement, leur malaise pose problème. Dans certaines écoles privées, le passage en force n'est accordé que sous la condition expresse d'avoir à redoubler ailleurs la cinquième ou la troisième, si l'élève n'a pas comblé ses lacunes. Violence de l'application d'une règle aux effets pervers.

La *sélection* qui ne dit pas son nom est une des plus redoutables violences de notre système scolaire. Camouflée en orientation ou sous des motifs d'âge "normal" dépassé, ou encore derrière des jugements ou des évaluations aux critères flous, on a peu de prises sur ses effets. Quels élèves peuvent réellement choisir une orientation ? Cette dernière est, le plus souvent, le résultat d'éliminations de secteurs dans lesquels les résultats scolaires, les capacités ou les goûts ne paraissent pas suffisants. Tout n'est pas possible. Pourquoi ne pas le dire ? Il peut être inutile et même néfaste de maintenir par exemple dans l'enseignement général un élève dont la lenteur de maturation des logiques abstraites, ou littéraires ou numériques, rend improbable une adaptation dans des délais normaux. Mais il faut le dire. Bien des enseignants, heureusement, ont fait un gros effort depuis des années pour motiver leurs notes et leurs évaluations qualitatives ou pour demander des compléments d'informations sur le plan psycho-éducatif avant de prendre des décisions. La

transparence des critères de sélection serait moins violente que leur application occulte.

Il est de bon ton de s'affirmer *contre la sélection scolaire* alors qu'elle fonctionne constamment, partout dans la vie. Les choix de l'allemand en première langue, par exemple, en sixième, ou du latin comme matière 3 option en quatrième, sont, dans bien des collèges, des moyens de sélection indirecte. Ces options sont connues pour recevoir des élèves brillants, les enfants d'enseignants et les meilleurs (?) professeurs. Dans ce genre de classe forte, il ne fait pas bon avoir des capacités moyennes, car on est alors généralement dans les plus faibles. Dans leurs évaluations; certains professeurs de français ont fréquemment ce que la docimologie (science des évaluations) appelle un "effet de tendance centrale": ils notent la plupart de leurs élèves entre 8 et 12. Monter d'un point en français avec ces professeurs est beaucoup plus difficile que de gagner des points dans d'autres matières et les élèves sont tentés de se donner du mal surtout là où ils peuvent améliorer leur moyenne. Lors des manifestations d'étudiants en 1987 et en 1990, la revendication de suppression des sélections proclamée par les élèves des classes préparatoires demandant, par ailleurs, à profiter eux-mêmes de cette sélection avait des accents pour le moins ambigus. A l'Université, il y a de nombreuses formes occultes de sélection, d'ailleurs parfois très justifiées. Mettons à jour ces sélections et traitons le problème.

La *suppression théorique des devoirs à la maison* ne gêne pas les bons élèves rapides qui n'ont pas besoin de ce travail. Elle devient violence et un moyen indirect de sélection pour beaucoup d'élèves plus lents. Quand des maîtres donnent du travail "facultatif" pour entretenir ou chercher un meilleur niveau, ils défavorisent les enfants épuisés par la longue journée de travail ou ceux dont les parents ne peuvent apporter le soutien nécessaire dans de bonnes conditions. Faute d'indications sur le travail à la maison, des parents sont tentés d'en rajouter au-delà de ce qu'aurait donné un

maître connaissant bien les besoins de ses élèves. Certains maîtres anxieux de cette "suppression" cherchent d'ailleurs à la tourner, soutenus par des familles qui ne veulent pas que le niveau baisse! Malheur aux parents d'un élève lent qui viennent s'en plaindre ! Si certains maîtres sont accessibles aux remarques de ce genre, d'autres, parce qu'ils ont toujours fait cela ou parce que leurs bons élèves profitent de ce travail à la maison, voient d'un mauvais œil les parents contestataires et l'élève lent risque des reproches plus ou moins directs.

Le phénomène de la *preuve par soi* peut devenir une violence ambiguë. Il s'agit de la tendance des éducateurs, parents et enseignants, à appliquer de préférence les méthodes, jugements et valeurs qui ont fait leurs preuves positives et/ou négatives avec eux-mêmes; le système scolaire fonctionne ainsi sur des principes ou des postulats valables pour une partie des élèves et inadéquats pour d'autres. Cette preuve par soi a pour effet de favoriser la sélection et la reproduction des "héritiers", c'est à dire des jeunes qui fonctionnent et progressent sur le même mode de maturation que leurs éducateurs. La réussite des maîtres et des parents est certes une preuve d'efficacité pour les élèves qui ont le même type d'évolution qu'eux, elle devient une violence pour d'autres. Comme de donner un médicament qui a soigné une personne à une autre qui n'a pas la même maladie. Il est difficile aux lauréats-héritiers de mettre en question un système qui a fait ses preuves avec eux-mêmes et dont ils ont été les bénéficiaires. Toute hypothèse de changement est vécue par certains comme une mise en question de leur propre valeur.

Les *parents* souhaitent légitimement la réussite scolaire de leurs enfants. Pour en juger, ils sont naturellement tentés de leur appliquer les moyens qui leur ont réussi ou de leur éviter les erreurs qu'ils ont commises. Ils projettent aussi sur eux leurs désirs de réussite insatisfaits ou les nouveaux désirs nés de leur expérience. Les enfants ont évidemment besoin des repères de leurs parents ; trop de "soixante-huitard" ont malheureusement privé leur progéniture d'interdits et

d'indications indispensables à leur équilibre en ignorant que l'interdit d'interdire est la violence majeure. Tous les enfants d'un même parent n'ont pas les mêmes capacités et les mêmes rythmes de progression. Ce qui a réussi avec l'un devient une violence pour un autre. Le choix d'une filière scolaire qui a réussi à un parent n'est pas forcément opportune pour son enfant. La violence consiste à ignorer les besoins scolaires spécifiques de l'enfant et à ignorer le rôle des projections dans l'éducation. L'analyse de la "preuve par soi" des parents est souvent nécessaire.

La violence des mentalités prend toutes sortes de formes. Les mentalités dans le domaine scolaire alimentent des hiérarchies de valeurs qui imposent des choix, des jugements, des modes d'analyse paralysant la recherche de solutions nouvelles ou ignorant les besoins individuels. Le professeur de maths ou de physique qui déclare qu'il ne met jamais de note supérieure à 6 au premier trimestre de seconde, "pour que ses élèves ne croient pas tout savoir et puissent progresser aux autres trimestres", ne pense pas aux élèves lents qu'il démoralise; ou bien il sait que c'est une excellente façon de sélectionner ses "futurs C".

Le fait d'avoir un haut niveau de connaissances, garanti par des diplômes, confère a priori la compétence pour enseigner ces connaissances. Celui qui sait, est censé savoir enseigner ce qu'il sait. Plus on est diplômé et moins on "doit" d'heures d'enseignement pour être plus payé que les collègues qui, moins diplômés, enseignent la même matière au même niveau scolaire. Qui est le plus compétent pour enseigner l'histoire en cinquième du collège? L'agrégé, le capessien ou le PEGC? Les diplômes suffisent-ils à assurer la compétence d'enseigner avec n'importe quel type d'élèves?

La violence des étiquetages est injuste. Le langage d'évaluation dans le monde scolaire entretient des préjugés tenaces. "Il suit l'enseignement normal (général) ou technologique"? "Il vient de classe

d'adaptation". "C'est un allemand première langue". "Matheux ou littéraire"? "Ce n'est qu'un bac G, ce n'est pas un bac classique"! "Ils m'ont orienté vers le technique alors que je ne suis pas manuel". "Tu n'as pas honte de ne pas savoir"! "Si l'enfant est né le 30 décembre, il doit commencer le CP à cinq ans et neuf mois; s'il est né le premier janvier, il doit attendre un an ou demander une dispense". "A 10 tu passes, à 9,99 tu redoubles". Tout élève en difficulté est un cancre. "Les profs de C récoltent la crème". "Il a déjà doublé une classe". "Son père est polytechnicien, il ne peut pas comprendre". "Avec des parents divorcés, c'est normal qu'il échoue". Tout n'est pas si simpliste.

Le manque de formation psychoéducative imposé aux enseignants est une des violences les plus injustes. Les enseignants sont « livrés aux élèves » comme si ces derniers pouvaient se soumettre, dans de bonnes conditions, aux mêmes exigences qu'ils ont connues, "simplement" en travaillant. Si ce manque est de peu de conséquence pour les bons élèves, elle peut être dramatique pour les autres. Quelle entreprise fabriquant des objets oserait "livrer" son personnel à autant de risques d'échecs? Le professeur, qui ne comprend pas ce que ses élèves ne comprennent pas, peut être aidé. Certains psychologues pratiquent depuis bien des années cette aide au soutien des élèves. L'enseignant qui commence la liste des notes par les meilleures, est-il toujours conscient de la violence qu'il impose aux derniers, plus faibles? L'absence (bien justifiée) de la titulaire du CP pour congé de maternité, dont il résulte une succession de remplaçantes plus ou moins compétentes, devient aussi une violence indirecte aux petits élèves lents qui ont besoin de stabilité et de continuité. Plus grave est le maintien, parce qu'il est titulaire et fonctionnaire, d'un professeur incompetent ou profondément déséquilibré mentalement.

L'impossibilité des élèves à prendre la parole ou à prendre des initiatives dans notre système scolaire est une violence indirectement dénoncée par l'immense succès du Cercle des poètes disparus.

L'annonce médiatique de 80% de bacheliers en l'an 2000 a fait beaucoup de ravages en créant un effet d'attente rassurant qui entretient l'illusion d'une efficacité déjà pressentie ; bien des gens ont cru que tous les élèves auraient un bac C, celui qui permet de tout choisir... théoriquement, quand on l'obtient avec une mention. Lorsqu'un ministre de l'éducation déclare qu'un élève, c'est "comme un verre qu'il suffit de remplir", est-ce admissible ?

La *bipolarité* des jugements et des problématiques exerce une violence parfois subtile sous forme de réductions simplistes. Bon en maths ou en lettres ? Technique ou général ? Il passe ou il double ? Bon ou mauvais élève ? L'incapacité de relativiser est caractéristique de l'égoïsme adolescent; elle limite la recherche de solutions plus justes. Il y a des remèdes aux immaturités relatives.

Toutes ces violences de l'école souvent par ignorance, ne sont pas fatales. Elles méritent que soient prises *quatre types de mesures nécessaires au progrès éducatif* :

D'abord la *lucidité psychologique* pour analyser et comprendre ce qui se passe afin de choisir des solutions appropriées à la psychologie des apprentissages, des acteurs (parents maîtres, jeunes), et du système scolaire. La transparence des moyens de sélection est nécessaire, en toute justice, mais aussi parce qu'une sélection aveugle coûte très cher à tous. Les enseignants disposent de nombreux moyens d'aider les élèves quand ils savent quel est le problème à résoudre. La violence principale vient de l'absence de formation initiale et permanente en psychologie de l'éducation.

Ensuite entrer dans une dynamique du

provisoire en reconnaissant à chacun *le droit de se développer à son rythme*. Lutter contre le totalitarisme des étiquetages enfermant les variétés d'évolution dans des préjugés et des mentalités pesantes. Il faut remettre en question les limites d'âges ne favorisant que les précoces. L'histoire individuelle et collective est toujours à écrire et à lire avec de nouvelles grilles de lecture issues du progrès des sciences humaines. Rares sont les réalités qui ne peuvent être lues qu'avec une seule grille.

Apprendre à *s'enrichir des différences* en sortant des mirages et fausses égalités résultant des uniformités. L'égalité des chances à l'école exige des pédagogies différenciées et une formation sérieuse des éducateurs à la psychologie éducative comme à la docimologie (sciences des évaluations). Le système scolaire est appauvri par l'immaturité de jugements égoïstes, incapables de sortir des bipolarités et des manichéismes. Apprenons très tôt à relativiser plutôt que de s'enfermer dans les illusions faussement rassurantes de la "preuve par soi" des intégrismes ou des orthodoxies de chapelles, fussent-elles d'anciens élèves de l'ENA, de Polytechnique ou de l'Ecole Normale supérieure.

Enfin, mettre en place une *coopération de compétences* associant tous les acteurs du champ scolaire dans de nouveaux rapports d'efficacité et de partage des responsabilités. Le temps des mandarins scolaires paralyse le progrès et la justice sociale. La "cité interdite de l'éducation" doit s'ouvrir à la psychologie de l'éducation (A. de Peretti). Pour permettre aux élèves de devenir "auto-mobiles" dans leurs apprentissages, c'est-à-dire capables de se conduire eux-mêmes, la coopération de tous est indispensable. Le progrès de l'humanité en dépend.

Danielle MOURAUX

Enseigner, c'est aussi faire violence

Dieser Artikel entstammt der Wochenzeit-schrift « Le Ligueur », herausgegeben von der « Ligue des familles a.s.b.l » aus Belgien. Die Nummer 21 vom 27. Mai 1998 war dem Thema Schule gewidmet und enthielt viele interessante Artikel zu allen möglichen Aspekten des Schulbetriebs.

Nous ne parlerons pas ici des agressions, de la drogue, du racket, du vandalisme. Ni du chômage ou de l'exclusion. Ni même des écoles difficiles et des élèves à problèmes, des Zep ou de la discrimination positive. Non. Nous parlerons de l'école en général et de la violence ordinaire qu'elle produit, sans le savoir.

Toute action éducative est violente: en conduisant l'enfant là où il décide de l'amener, l'éducateur lui impose une attitude, celle d'apprendre, et l'oblige à un état, celui de novice dépendant de l'initié. Sans brutalité ni grossièreté, sans coups ni blessures, mais avec la force incontestable de l'adulte sur l'enfant. C'est l'énigmatique « Ca fait mal, petit, mais c'est pour ton bien ! ».

Puisque l'école éduque les enfants, il est tout « naturel » qu'elle fasse violence. Contre qui et contre quoi dépend de l'école: traditionnelle ou démocratique², l'école ne produit pas la même violence, même si celle-ci se niche aux mêmes endroits, au cœur des trois fonctions de

² N'ayant pas trouvé de mots plus appropriés, nous devons nous contenter de ces termes imparfaits. C'est un détail. Ce qui est important, c'est de savoir que ces deux types d'école n'existent nulle part à l'état pur. Ils sont ici caricaturés afin de mieux percevoir les traits qui les distinguent. Dans la réalité, chaque école voyage sur ce fil tendu entre les deux extrêmes, renforçant ou déforçant son caractère « traditionnel » ou sa tendance « démocratique ».

l'école: L'instruction, la socialisation et la sélection.

Instruction et violence

En l'instruisant exclusivement par arrosage, l'école traditionnelle fait violence à l'intégralité de l'enfant: elle le morcelle, ne retient que sa tête en mesure le vide relatif et la remplit de connaissances, de matières, de disciplines. Elle l'oblige à laisser au vestiaire son corps et son cœur, un peu comme on se débarrasse d'un manteau encombrant. Elle le traite comme une machine en exigeant de lui, à toute heure, une attention et une vigilance constantes qu'il est incapable de fournir. Elle insiste sur l'effort et néglige le plaisir, elle oublie le jeu, elle impose de travailler seul, elle fait de l'apprentissage une course où elle fête les gagnants et abandonne les perdants. Bref, elle contraint l'enfant à n'être pas enfant et l'oblige à connaître sans apprendre.

L'école démocratique considère l'enfant dans son intégralité. Sachant que les enfants marchent à coups de cœur et ont la tête vissée au corps, elle se sert du moteur et de l'affectif pour épauler le cognitif.

Sachant qu'ils sentent tous différents, elle use de langages et de méthodes au pluriel. Avant même de penser à instruire, l'école démocratique installe un climat où les enfants se sentent en sécurité et en confiance avec leurs compagnons et avec l'enseignant. Elle fait du cours un laboratoire de recherche, des élèves une équipe solidaire, de la classe un chantier de construction, de la scolarité une histoire

passionnante. Elle prend le temps de bâtir du solide, sans obliger certains à tout recommencer à zéro sous prétexte qu'ils ne sent pas allés assez loin ni assez vite. Elle traite l'erreur non comme un péché, mais comme une grâce, celle de relancer la recherche et de comprendre mieux.

En concevant l'apprentissage comme une construction des savoirs où c'est l'enfant qui agit, cette école le contraint à l'action. Elle l'oblige à travailler sans cesse, à chercher avec les autres, à sauter des obstacles dressés intentionnellement par l'enseignant, à varier ses méthodes, à être critique, à se servir de son corps et à écouter son cœur... bref à fournir en classe un effort considérable. C'est aussi une violence. Contre l'envie de ne rien faire, de rester à la surface des choses, de se contenter de peu. Contre la peur de sortir dans le monde et d'être soi-même.

Socialisation et violence

L'école traditionnelle socialise comme elle instruit: elle décalque sur l'arrosage es valeurs de soumission, de compétition, d'individualisme, et les transpose machinalement et sans broncher dans la vie collective. Les principes de l'instruction « Pousse-toi de là, que je m'y mette », « Chacun pour soi », « Que le meilleur gagne » deviennent, pour les jeunes qui les vivent chaque jour, des modèles de comportement. L'école traditionnelle soumet élèves et enseignants, sans discussion. Elle est juge et partie et s'arroge les trois pouvoirs: elle fait la loi, la fait exécuter et punit ceux qui la violent. Elle fait ainsi violence aux idées démocratiques remises aujourd'hui au goût du jour: elle bafoue les élans vers une société solidaire et juste, elle piétine les droits élémentaires de l'Homme et de l'Enfant.



L'école démocratique respecte ces droits et ces idéaux parce qu'elle part des enfants. D'emblée, elle leur donne la parole et les écoute; elle éveille leur sens critique et celui de la justice; elle encourage la solidarité; elle organise le débat sur la chose publique et érige la loi sur le meilleur consensus possible; elle partage le pouvoir de décision et donne les moyens d'action. Tout cela, elle le fait non seulement pour organiser la vie en groupe, mais pour gérer ce qui est capital pour l'école: l'apprentissage.

Quand il construit ses savoirs, l'enfant dit ce qu'il pense, écoute les autres, fait cause commune avec eux dans la recherche des solutions, détecte et dévoile ses stratégies d'apprentissage. il est « obligé » d'apprendre pour, par et avec les autres. L'école fait ainsi violence. Contre l'envie de se taire, de se faire oublier, de rester tout seul dans son coin, d'être peinarde. Contre la peur de cet « enfer » que peuvent être les autres. Contre la pesante difficulté d'être responsable.

Sélection et violence

L'école oriente les jeunes vers les multiples activités qui font tourner la machine économique et sociale: c'est son rôle, elle reproduit la société. Elle peut décider soit de se laisser aller à ce penchant reproducteur, soit de lutter contre. Mais gardons-nous des faux espoirs: tant que cette société sera inégalitaire, l'école aussi sera inégalitaire.

L'école traditionnelle fait le tri des bons et des mauvais élèves sur base de leur capacité à répéter sans faute ce que le maître a dit. Elle transmet les savoirs de la même manière pour tous: elle donne sa leçon une fois pour toutes, et applaudit ceux qui sent capables de la saisir au vol, du premier coup. Mais elle oublie que ces savoirs exigent, pour les capter, de posséder des outils, des filets que seuls certains possèdent: c'est un héritage de famille! C'est ainsi que l'école traditionnelle traduit en échecs scolaires les inégalités sociales, et donc reproduit à fond la société



telle qu'elle existe, avec toutes ses injustices. En fonctionnant comme trieuse humaine, l'école traditionnelle nourrit la culture de l'échec: seuls les élèves qui réussissent à engloutir les savoirs, les plus dodus, seront retenus dans le tamis de la sélection et pourront continuer à s'engraisser.

Les autres, trop maigres parce qu'ils ont loupé leurs « repas » passeront à l'étage du dessous jusqu'à occuper, comme leurs parents, les échelons inférieurs de la pyramide sociale. La mobilité sociale n'est pas l'affaire de l'école traditionnelle. Elle contraint chacun à rester à sa place. Elle fait violence à tous ceux qui occupent une petite place, une mauvaise place, en bas.

L'école démocratique renforce son penchant vers le changement social, l'émancipation, la mobilité. Elle rêve de libérer tous les enfants des obstacles sociaux qui encombrant leur route vers un statut confortable. Pour cela, elle prend l'enfant dans son entier, tel qu'il est, rempli de sa famille et de son milieu; elle en dévoile toutes les richesses. Elle multiplie les langages, les points de vue, les angles d'attaque, les éclairages, afin de découvrir les cent visages de la réalité. Ainsi, l'origine familiale et sociale des enfants détermine moins la réussite ou l'échec scolaire. L'école en fait un élément parmi d'autres et mélange dans les classes et dans les écoles toutes les sortes d'élèves et d'enfants. Au lieu de produire quelques élites et une masse de perdants, elle préfère former davantage l'ensemble des jeunes. Au lieu de distiller des savoirs pointus à quelques-uns, elle veut donner à tous les outils pour comprendre le monde et le transformer si nécessaire. Cette école démocratique veut reculer le moment du choix d'études, elle veut se donner plus de temps pour garantir à tous une formation générale équivalente et suffisante.

Elle n'oriente plus sur base de l'échec, mais donne à chacun de quoi choisir selon ses aptitudes et ses goûts, en réduisant à son minimum l'effet de l'origine sociale.

Evidemment, cette école émancipatrice qui se targue de changer l'ordre des choses

fait méchamment violence à ceux qui gèrent cet ordre et en profitent, ceux dont les enfants avancent vers la réussite scolaire, sociale et personnelle sur un chemin où leur famille fait davantage tremplin qu'obstacle.

Société, école et violence

Toute société a l'école qu'elle mérite. Aujourd'hui, par le décret sur les missions de l'école, elle lui fait faire un bond appréciable vers les idées de construction des savoirs, de démocratie et d'émancipation. Fort bien. Mais le passage des idées aux actes prendra du temps et restera laborieux, car en secouant à la fois l'instruction, la socialisation et la sélection, il bouleverse l'école tout entière.

Si les forces démocratiques prennent le dessus, elles ne se contenteront pas de petite changements de surface. Il faudra revoir de fond en comble ce qu'est apprendre et donc enseigner, ce qu'est participer, ce qu'est émanciper. Avec toutes les violences, toutes les contraintes, toutes les obligations qui accompagnent ce passage vers une école plus démocratique.



Früh krümmt sich ...

Samira LOULIDI

Vigilance démocratique : le politique à l'école

Dieser Artikel, aus der gleichen Nummer von « Le Ligueur » wie der vorhergehende zeigt, wie Lehrer, Eltern und Schüler gemeinsam an der Gestaltung ihrer Schule arbeiten können. Es gibt mittlerweile viele solcher Beispiele, auf die wir in einer nächsten Nummer noch zurückkommen werden.

Depuis près de deux ans, une école schaerbeekoise s'interroge sur la démocratie, la citoyenneté, la participation... en compagnie de quatre politiciens.

L'école doit « *préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures...* » Avant que la citoyenneté ne soit une « mission » de l'école inscrite dans un décret, certaines écoles s'y étaient attelées. Parmi elles, Sainte-Dominique. Depuis près de deux ans, cette école bruxelloise mène un projet intitulé **Vigilance démocratique**. L'an dernier, nous vous avons présenté ce projet né en réaction au manque de... réaction du monde politique lors des fameuses grèves de 1996.

Ce projet s'articule autour d'une formation et d'une « adoption » de parlementaires. Concrètement, une équipe constituée d'enseignants, de parents et d'élèves a choisi quatre parlementaires pour les suivre et les interpeller sur leur politique, leurs choix annoncés, réalisés ou en voie de réalisation en matière de société en général et d'enseignement en particulier. Depuis deux ans, Mary Nagy (Écolo), Françoise Dupuis (PS), Didier van Eyll (PRL) et Dominique Harmel (PSC) sont régulièrement invités à débattre de sujets qui tiennent à cœur enseignants, parents et élèves. La première année, trois débats ont été organisés. Le premier portait sur le fonctionnement des institutions, le deuxième sur l'enseignement, le troisième sur le vote. Langue de bois et phrases choisies ont caractérisés les deux premières rencontres et déçu la majorité

des jeunes. Le troisième débat, plus constructif, avait encouragé la poursuite.

Depuis la rentrée scolaire, deux débats ont eu lieu: **Les jeunes; et si on parlait de nous ? et Quelles écoles aujourd'hui ? Quelles chances demain ?** Le troisième – qui portera sur l'emploi – est en préparation.

Évolution, évaluation

En deux ans, les changements se sont multipliés. Le projet, qui était surtout porté par les parents et enseignants, a été « repris » en main par les élèves. « *Depuis septembre, les jeunes s'impliquent plus dans la préparation des soirées et prennent plus la parole aux cours de celles-ci* », explique Mme Rigaux, un des professeurs engagés dans **Vigilance démocratique**. « *Aujourd'hui on ne peut plus choisir un thème sans eux et ils préparent sérieusement les débats. Pour celui sur l'école, ils ont invité Jacques Liesenborghs (membre de la CGE et, accessoirement, collaborateur du Ligueur)*. Ensemble, ils ont préparé une série de questions sur les inégalités des chances (différences entre écoles défavorisées et écoles « chic »); sur le problème de l'orientation des élèves, sur l'accès au secondaire et au supérieur; sur la pression de certains industriels dans la formation³; sur les bourses d'études, sur la formation des enseignants, sur la baisse du budget de l'enseignement... Ils ont aussi pris le relais pour la diffusion de

³ Des grands industriels réunis dans de l'ERT (European Round Table) feraient pression – financièrement – sur les écoles pour qu'elles forment de futurs chefs d'entreprise modèles.

l'information dans l'école et l'assurent de manière moins classique et moins académique que nous: ils mettent des affiches attractives, se rendent dans les classes pour en parler... ».

Plus d'initiatives, plus d'assurances

Au fil des débats, les élèves prennent de l'assurance par rapport aux politiciens, « rebondissent sur les réponses, reposent des questions, reprennent des propos de leur interlocuteur pour alimenter leurs questions suivantes... ». Poussant ainsi « leurs interlocuteurs à être plus vrais dans leurs contacts ». L'amélioration, d'après Mme Rigaux et M. Bruyndonck, directeur de l'établissement qui suit le projet depuis le début, est nette, mais il y a encore beaucoup à faire. Ainsi, les élèves n'ont toujours pas reçu les documents demandés à chacun des « adoptés » sur son parti. Un problème de fax, a justifié l'un d'eux! Quant aux réponses, toutes sont loin d'être satisfaisantes. Ainsi a la question « *Quelles raisons pouvez-vous nous donner pour espérer un jour avoir une place dans cette société?* », aucun « adopté » n'a répondu, sinon par des grands classiques. Pas faux, mais un peu courts: « *Faites les meilleurs études possibles. Accrochez-vous. Soyez optimiste...!* ». Néanmoins, l'équipe **Vigilance démocratique** estime que le dialogue s'améliore, qu'il est « *plus politique et moins politicien* ». Elle souligne aussi le courage de ceux qui ont accepté ce « jeu » comme Mme Dupuis qui précise: « *Je viens parce que ça m'intéresse, même si ça ne me rapporte pas une seule voix* ».

De la réflexion au vécu

Sur le plan du fonctionnement de l'école, **Vigilance démocratique** fait aussi sentir ses effets. « *En tant que directeur, je sens ce projet à la fois comme un bénéfice et comme une difficulté à gérer. Car les élèves disent: **Vigilance démocratique** doit signifier quelque chose à l'école, au niveau de notre parole et au niveau de l'action* ». Ainsi, quand je les interpelle, ils me disent: « *C'est quoi ce règlement où on a rien à dire?* » Je trouve intéressant qu'ils essayent de faire le lien entre d'une part la

réflexion et d'autre part le vécu, même s'ils se trompent, parfois ». Cela s'est surtout manifesté lors du dernier débat, quand ils ont commencé à poser des questions sur l'image privilégiée de l'école, sur la politique d'inscription... Ils ont, par exemple, demandé comment nous allions sélectionner les 160 candidats à l'inscription pour les 144 places disponibles...? ». « *Ils étaient très incisifs* », précise Mme Rigaux, « *on a dû leur répondre de manière précise: que les bulletins ne servaient pas à sélectionner mais à mieux faire connaissance...* »

Ces interpellations influencent-elles réellement le fonctionnement de l'école? « *Ca amène à réfléchir, en tout cas, mais il est évident que ces interpellations vont se retrouver dans le conseil de participation, cela va faire son chemin* »

Mme Rigaux note aussi des modifications: « *Aujourd'hui, quand ils posent des questions, ils s'interrogent sur les canaux, sur la manière de faire advenir leurs critiques, leurs remarques, leurs désirs... Ils apprennent donc à structurer leur participation à l'école, à l'assemblée des élèves... Evidemment, cela ne marche pas comme on voudrait, mais c'est un travail de tous les jours pour qu'ils acquièrent ce réflexe. Ils perçoivent que c'est important lorsqu'ils sont plusieurs à sentir et à penser la même chose. C'est un apprentissage de la démocratie en écho, à partir de ceux qui forment le noyau du groupe et ils se positionnent de plus en plus en interlocuteurs* ».

Une amorce...

Si des changements sont notables depuis le lancement du projet, M. Bruyndonck nuance: « **Vigilance démocratique** est à situer dans un ensemble, de ce qu'ils entendent et voient dans la presse, du Décret mission qui balise une série de chemins pour l'école... C'est l'ensemble qui fait qu'il y a progrès. Il est vrai que symboliquement, **Vigilance démocratique** peut être un rappel, un souci permanent. Mais seul, ce projet ne peut pas faire changer les choses à l'école. Il faut être plus nombreux, faire contagion... ».

FAPEEP (Fédération des associations des parents d'élèves de l'enseignement primaire)

FAPEEPP (Fédération des associations de parents d'élèves de l'enseignement postprimaire)

AKTIOUN HUMAN SCHOUL

PROPOSITION DE MESURES CONCRETES A PRENDRE DANS LE CADRE DE LA POLITIQUE SCOLAIRE AU COURS DES CINQ ANS A VENIR⁴

Am Ende dieses « dossiers » zu den Rechten der Kinder in der Schule finden Sie dieses Diskussionspapier, welches die oben erwähnten Vereinigungen als Grundlage für ihre Verhandlungen mit dem Erziehungsministeriums gebrauchen wollen. Auch wenn sich grundlegende Veränderungen in unserem Schulsystem zunächst in den Köpfen der Beteiligten vollziehen müssen, so können Impulse aus dem Ministerium doch sehr hilfreich sein. In diesem Sinne erwarten wir auch konkrete Anstöße von der neuen Ministerin, der wir von hier aus eine glückliche Hand bei der Lösung der zahlreichen Probleme im Unterrichtswesen wünschen.

Avant les élections nous avons publié sous le titre « Unsere Schulen - Reformen sind dringend notwendig » un document qui fait une brève analyse de la situation de l'école luxembourgeoise et des multiples défis auxquels elle est confrontée. Cette analyse montre qu'il faut mettre l'accent sur le développement de la qualité de notre enseignement. Dans cette optique des mesures prioritaires s'imposent :

1. **Impliquer les parents dans le travail éducatif** tout en les encourageant à assumer avec une nouvelle assurance leur responsabilité éducative fondamentale.
 - développer une culture de confiance et de dialogue entre parents et école,
 - développer les structures de contact formel et informel entre les parents et les enseignants,
 - prévoir une information détaillée et régulière des parents sur le développement de la vie scolaire.

Dans le cadre de la loi scolaire de 1912 et de l'autonomie scolaire envisagée :

- respecter les structures (APE, Fédérations, Confapel) existantes,
 - solliciter les Associations de Parents d'Elèves et leurs Fédérations lors des élections de parents pour la Commission scolaire (primaire) et les Comités de parents (postprimaire),
 - associer les parents et leurs représentants à toutes les décisions qui les concernent au niveau de l'école et de l'enseignement.
2. **Il faut mettre un accent particulier sur la formation initiale et continuée des enseignants** - il faut d'urgence développer une conception globale et adéquate de la formation continuée et rendre la formation continuée obligatoire pour tous les enseignants.

⁴ Informations supplémentaires: Adresse postale : 5, rue de la Reine / L-2418 Luxembourg /
Tel : 46 60 96 / Fax : 46 60 98

Dans la formation initiale et continuée des enseignants il faudra:

- mettre l'accent sur les compétences nécessaires en vue de dépister les enfants « à risques » et de les soutenir avec l'aide de personnel spécialisé dans leur vie sociale et scolaire,
 - accorder une place importante à la sensibilisation des enseignants pour l'importance du développement de compétences-clé chez les élèves,
 - donner à tous les enseignants une formation qui les mette en mesure de répondre aux multiples défis posés par l'école et les enfants d'aujourd'hui,
 - initier les enseignants aux méthodes de travail différencié et individualisé en classe.
3. Il faut développer à tous les niveaux un **nouveau système d'évaluation**. Evaluation qui sera cohérente, transparente et qui correspondra aux nouvelles orientations de nos écoles.
- Il faudra trouver des formes d'évaluation plus centrées sur le processus d'apprentissage individuel et sur la diversité des élèves.
4. Il faut mettre l'accent sur le développement de la **qualité** de notre enseignement et procéder à une réforme fondamentale des contenus et des méthodes d'enseignement. A cet effet il faut :
- à tous les niveaux repenser l'apprentissage des langues et particulièrement au niveau de l'écrit, accorder une plus grande importance à l'oral,
 - maintenir un haut niveau de compétence tout en prenant en compte les difficultés particulières de différents groupes d'élèves, surtout au niveau des exigences dans les langues.
5. Il faut absolument créer dans les différents bâtiments scolaires (primaires et postprimaires) des **structures de concertation et de coopération régulières** des partenaires scolaires, indispensables à un suivi et un soutien optimaux de tous les élèves.
- De telles structures devraient respecter les particularités locales et être réalisables dans le cadre de l'autonomie scolaire envisagée.
 - Ces structures de concertation et de coopération régulières font aussi gravement défaut entre les différents niveaux de notre enseignement. Un moyen de choix pour ce faire, ce sera d'organiser une formation continuée partiellement commune pour les différents types d'enseignement.
6. Créer et mettre en place une structure permettant, par le biais d'indicateurs pertinents, une **analyse statistique** et une extrapolation des résultats se rapportant au cheminement scolaire des élèves dans les systèmes scolaires publics et privés au Luxembourg⁵
7. Planifier et réaliser en toute conséquence le **recrutement des enseignants** de façon à satisfaire aux besoins réels de nos écoles.
8. Créer pour le cas d'un **conflit entre enseignant(s) et parents** ou élèves une fonction neutre (l'ombudsman scandinave) qui aura pour mission de concilier les points de vue et de donner aux parents et élèves une meilleure garantie du respect de leurs droits.

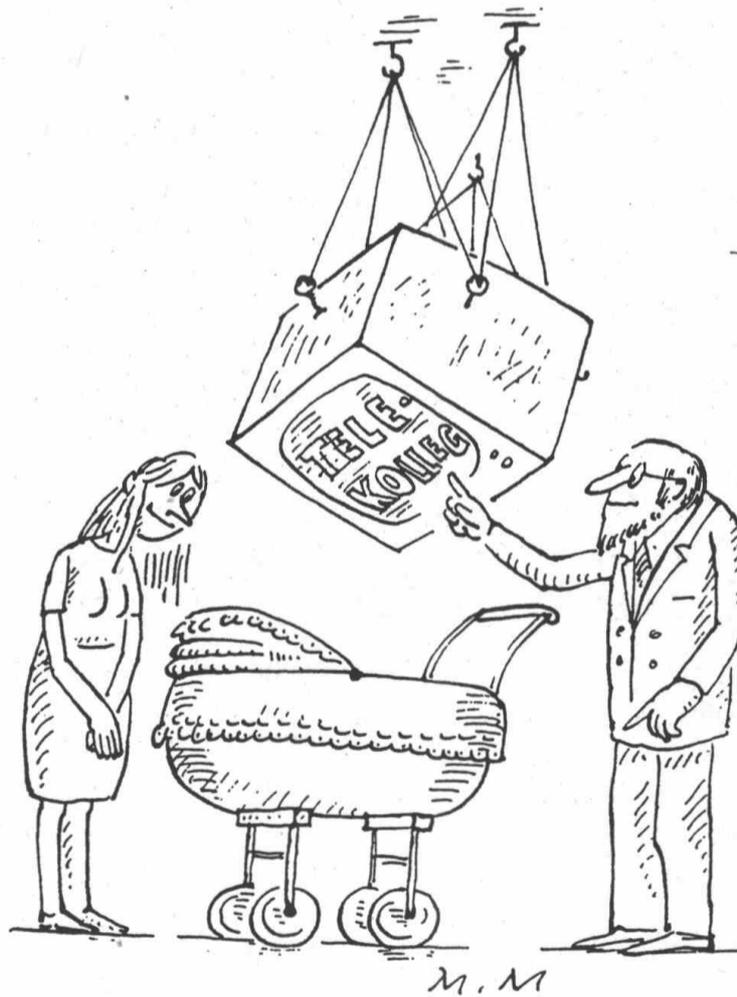
Dans cet ordre d'idées, nous aimerions proposer par la suite sur des mesures plus spécifiques:

⁵ CSEN 1997: L'échec scolaire

I. Education précoce

Afin de ne pas compromettre les objectifs ambitieux visés par l'éducation précoce, il faut veiller en priorité :

- à une qualification optimale de tous les intervenants en classe
- à des effectifs de groupes ne dépassant pas 10 enfants,
- à des infrastructures adéquates,
- à une coopération et une collaboration déterminante entre la famille et l'école. En effet, l'implication des parents dans le travail éducatif peut être considérée comme une méthode de "prévention primaire". Ainsi, nous attendons des autorités supérieures :
 - qu'elles maintiennent et renforcent la responsabilité éducative des parents,
 - qu'elles soutiennent les parents et les enseignants dans leurs rôles éducatifs tout en leur accordant leurs spécificités propres,
 - qu'elles encouragent les parents à assumer avec une nouvelle assurance leur responsabilité éducative fondamentale,
- à garantir en toute conséquence le dépistage le plus tôt possible des enfants "à risque", afin de leur fournir l'aide et le soutien nécessaires pour leur développement personnel et scolaire. A ce propos, il s'agira:
 - de recourir à un nombre suffisant de personnel spécialisé à cet effet,
 - de coordonner les actions des différents intervenants,
 - d'assurer une information et une implication indispensables des parents.



*Éducation précoce :
On commence beaucoup trop
tard !*

II. Education préscolaire

Puisque le développement des compétences de tous les enfants en luxembourgeois est un des objectifs prioritaires de l'éducation préscolaire, il faudra prévoir les meilleures conditions d'apprentissage de notre langue et mettre l'accent sur les compétences des enseignants, les effectifs de classe adaptés, le matériel didactique approprié et le soutien des élèves avec des difficultés.

III. Enseignement primaire

Vu l'importance capitale du début de scolarité pour le développement ultérieur des enfants il faudra garantir les mêmes conditions optimales d'enseignement: compétences des enseignants, petites classes, matériel de différenciation adéquat et soutien approprié des élèves avec des difficultés.

En vue d'une différenciation interne plus poussée, favoriser l'emploi de livres et de matériel scolaires différenciés et répondant aux besoins des différents élèves de la classe.

Réserver le redoublement de classe à des situations exceptionnelles.

Quant à l'évaluation traditionnelle par notes et points, il faudra de toute urgence la compléter par d'autres formes d'évaluation. A cette fin il faudra développer au niveau national des grilles d'évaluation différenciées pour les différentes branches ainsi que pour le comportement social et l'attitude devant le travail.

Au degré inférieur l'évaluation traditionnelle par notes et points devra d'urgence être remplacée par des grilles d'évaluation. Cette mesure devra être réalisée au cours des cinq prochaines années.

Le changement de mentalité que ces approches présuppose doit inclure les parents qui ont besoin de comprendre le sens des compléments et changements.

Au degré supérieur de l'enseignement primaire et lors du passage de l'enseignement primaire vers l'enseignement postprimaire, il faudra d'avantage encore impliquer l'élève et ses parents dans les décisions d'orientation (négocier au lieu de sélectionner). Une attention toute particulière est à accorder à l'information des parents en ce qui concerne la structure de l'enseignement postprimaire.

Il faudra en outre coordonner les programmes et les contenus de l'enseignement primaire et postprimaire.

IV. Enseignement postprimaire

Le processus d'orientation n'est nullement terminé avec le passage des élèves dans l'enseignement postprimaire. Il faudra en conséquence au cours des premières années au Lycée développer les structures d'orientation existantes et ainsi aider tous les élèves à s'orienter selon leurs préférences et leurs aptitudes.

A cet effet il faudra :

- changer la culture pédagogique,
- remplacer progressivement la « culture de sélection » par une orientation outillée et négociée,
- appliquer une orientation qui s'appuie sur le développement des compétences des élèves,
- améliorer l'information des parents.

Il est indispensable de coordonner les programmes et les contenus de l'enseignement primaire et postprimaire.

Il faudra réduire le nombre des branches de promotion, cette réduction comportera:

- une adéquation de certains cours par rapport aux capacités des élèves,
- un élagage des contenus et des programmes,
- une application de méthodes d'enseignement adéquates,
- un nombre moins important d'intervenants par classe,
- un plus grand respect pour les choix individuels des élèves.

La transparence et la cohérence sont à considérer comme ligne de conduite primordiale dans toutes les décisions qui portent sur la promotion des élèves.

- Un nouveau règlement grand-ducal fera ressortir les règles pratiques énoncées par la circulaire « Linster ». Bien entendu, ces règles sont basées sur l'évaluation pratiquée en 1977. Néanmoins, elles sont marquées de façon remarquable par un profond respect face aux droits et devoirs des élèves. Un état d'esprit qui mérite toute notre attention.

Il faudra donner aux chargés de cours employés dans nos Lycées les compétences de base indispensables pour les nombreuses missions qui leur sont confiées.

Mesures générales pour tous les ordres d'enseignement

- Définir d'urgence les compétences minimales à atteindre par tous les élèves dans les différentes branches à la fin de cycle d'études (degrés inférieurs, moyen et supérieur dans l'enseignement primaire, cycles à définir pour l'enseignement secondaire)
- Responsabiliser les enseignants par rapport à l'atteinte des compétences minimales par un maximum d'élèves
- Redéfinir le volume des objectifs à atteindre afin de garantir un approfondissement des matières sans pour autant procéder à un appauvrissement des contenus des formations.⁶
- Encourager les écoles à faire des expériences-pilote en rapport avec des approches nouvelles en pédagogie.
- Assurer une meilleure prise en charge des élèves
- - baisser les effectifs de classe (15 élèves pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et 20 élèves pour l'enseignement postprimaire),
 - augmenter considérablement le nombre d'enseignants,
 - créer les infrastructures nécessaires afin de rendre possible un travail plus individualisé et un meilleur soutien de tous les élèves,
 - mettre en place des structures d'accueil et d'encadrement afin d'augmenter la qualité de la vie scolaire et des activités extra- scolaires.

⁶ CSEN 1977: Echec scolaire

- **Développer pour les enfants « à risques » une politique d'intégration scolaire digne de ce nom**
 - éviter le plus possible de créer des classes et des cours spéciaux pour élèves en difficulté, mais aider les enseignants à s'occuper de ces élèves de façon compétente au sein de la classe (intervention de spécialistes),
 - développer avec tous les moyens appropriés les services de soutien pour enfants en difficultés,
 - coordonner de façon claire et transparente tous les services spécifiques qui s'adressent aux élèves en difficultés et en assurer une information adéquate à l'adresse des parents,
 - soutenir par tous les moyens les enseignants dans leurs efforts d'aider les élèves en difficulté au sein de leur classe,
 - en cas de besoin prévoir la présence d'un deuxième enseignant dans la classe pendant certaines heures de la semaine.
- Développer des structures d'accueil pour les enfants de migrants et de réfugiés.
- Prévoir une enquête sur le développement d'horaires de classe plus flexibles et prévoir des modalités d'évaluation de ces horaires.

Conclusion

Comme par le passe, nous aimerions retenir en guise de conclusion :

Pour que nos écoles gardent leur efficience et leur niveau, il faudra une concertation et une collaboration entre les différents partenaires.

Il faudra garder les atouts que nous avons et ne pas perdre de vue ce qui fait l'efficacité et l'attrait de l'enseignement dans les autres pays européens.

09.07.99

Eugeen Verhellen
La Convention relative aux droits de l'enfant
Contexte, Motifs, Stratégies, Grandes lignes

La ratification et l'entrée en vigueur de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant constituent une étape importante de l'histoire et le couronnement de la longue lutte pour le respect de la dignité humaine des enfants. Elles inaugurent aussi une nouvelle conception de la position de l'enfant et des agissements à son égard.

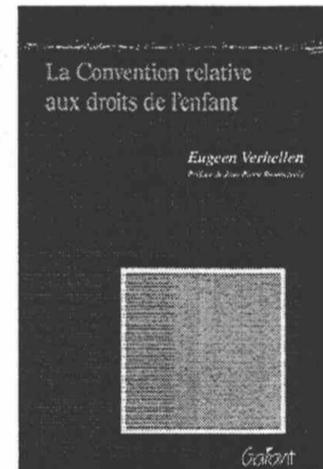
Il va de soi que la Convention ne se limite pas à formuler des règles de droit positives. On y observe aussi une relation très claire entre la norme sociale et la norme juridique (c'est-à-dire entre le droit et la pédagogie). La pédagogie, en tant qu'étude des rapports avec les enfants, aborde essentiellement les droits de l'homme et de l'enfant. C'est la raison pour laquelle la relation entre la pensée et l'acte pédagogique d'une part et le projet des droits de l'homme d'autre part occupe une position centrale dans cet ouvrage.

L'auteur présente une vision très claire sur la teneur des droits de l'enfant, sur leurs raisons d'être et les moyens de les mettre en oeuvre. Cette publication convient donc à des fins de formation et d'enseignement ainsi qu'à toute personne désireuse de découvrir davantage que des 'règles'.

Sommaire :

Préface par J.-P. Rosenczvieg – Motifs – Stratégies – Grandes lignes récentes : image de l'enfant et projet des droits de l'homme – Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant – Mécanisme de surveillance – Perspective sur un certain nombre de secteurs – Les droits de l'enfant en Europe – Annexes (Déclaration de Genève (1924) – Déclaration des droits de l'enfant (1959) – Convention des droits de l'enfant (1989) – Observations finales sur le Rapport Belge – Observations finales sur le Rapport de France – Décret sur le Délégué Général).

Eugeen Verhellen est professeur des Universités à Gand (Belgique) et directeur du Centre des droits de l'enfant.



ISBN 90-5350-877-5
216 p.
695 FB

Le livre peut aussi être commandé par la librairie

A nous renvoyer

Bon de commande

Nom :

Adresse :

.....

.....

commande

..... ex. E. Verhellen, **La convention relative aux droits de l'enfant** (695 FB)

Date : Signature :