

Nous remercions

Pour leurs conseils,

Pol DEFOSSE, maître-assistant honoraire,

Anne VAN HAECHT, professeur à l'ULB

Claudine LE GRODE, responsable du musée L'école au pluriel ;

Pour leurs témoignages et leurs conseils,

Pascal CHARDOME, président de la CGSP-Enseignement,

Eugène ERNST, président de la CSC-Enseignement ;

Pour les relectures,

Patrick HULLEBROECK, directeur de la Ligue ;

Pour la mise en page,

Eric VANDENHEEDE ;

Ainsi que le Centre d'Action Laïque, pour son soutien financier.

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

TABLE DES MATIERES

	<u>Pages</u>
INTRODUCTION	4
CHAPITRE I : Avant 1830	6
1. Premiers jalons d'une longue histoire	6
2. La période française	7
3. La période hollandaise	9
4. Situation sociale, économique et intellectuelle à l'aube du XIX ^e siècle	11
CHAPITRE II : 1830, l'indépendance de la Belgique	13
CHAPITRE III : Les grandes lois scolaires au XIX ^e siècle	14
1. La loi organique du 23 septembre 1842, dite Loi Nothomb	14
2. La loi du 1 ^{er} juillet 1879, dite Loi Van Humbeeck ou « Loi de malheur »	14
3. La loi du 20 septembre 1884, dite Loi Jacobs	16
4. Les lois de 1842, 1879 et 1884 vues par la Ligue de l'Enseignement	18
5. Caractéristiques générales de l'instruction après la première guerre scolaire	20
6. La loi du 15 septembre 1895, dite Loi Schollaert	22
CHAPITRE IV : Les conditions d'exercice du métier d'enseignant au XIX ^e siècle	23
1. L'instituteur, l'élève et la classe	23
2. La formation des instituteurs	25
3. Les méthodes d'enseignement	26
CHAPITRE V : Les associations de défense des enseignants	29
1. La Ligue de l'Enseignement	29
2. Quelques autres associations	32
2.1. La Fédération générale des instituteurs belges	32
2.2. Le Denier de l'Enseignement	32
2.3. Le Denier des Instituteurs	32
2.4. Le Cercle « Le Progrès-Ecoles laïques »	33
CHAPITRE VI : Après la Première Guerre mondiale	35
CHAPITRE VII : Après la Deuxième Guerre mondiale	39
CHAPITRE VIII : Le Pacte scolaire de 1958	42
CHAPITRE IX : La réforme de l'enseignement secondaire et le « rénové »	45
CHAPITRE X : Les années 1980 aux années 2000	49
1. Les années 1980	49
1.1. Le Plan de Val Duchesse (23 mai 1986)	49
1.2. La communautarisation de l'enseignement (1988-1989)	49
2. Les années 1990	50
3. Le décret Missions	51
4. Les « Contrats »	53
4.1. Le Contrat stratégique pour l'éducation	53
4.2. Le Contrat pour l'Ecole	53

CHAPITRE XI : Les autres grands décrets des années 1990 et 2000	55
1. Les décrets sur la neutralité	55
2. Le décret sur la promotion de la réussite	55
3. Le décret sur les discriminations positives	56
4. Le décret sur l'année complémentaire	56
5. Le décret sur le pilotage du système éducatif	56
6. Le décret sur l'encadrement différencié	57
7. Le décret sur le premier degré	57
CHAPITRE XII : De nos jours...	58
1. Les subventions de la Communauté française	
2. L'Inspection	59
3. Le dossier d'entrée en fonction	59
4. Les titres et fonctions	59
5. Les statuts juridiques des enseignants	60
6. Les statuts administratifs des enseignants	60
7. Les modalités d'évaluation des enseignants	64
8. La formation des enseignants	64
9. Le salaire des enseignants	65
10. La charge de travail des enseignants	66
11. La mission d'orientation	68
12. La pénurie d'enseignants	69
	70
CHAPITRE XVI : Les syndicats représentant les enseignants	70
1. Dans l'enseignement officiel	
2. Dans l'enseignement libre	72
3. Les mouvements transversaux	72
	73
CONCLUSION	74
BIBLIOGRAPHIE	76
	80

INTRODUCTION

Fondée en 1864, la Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente fête aujourd'hui son 150^e anniversaire.

150 ans durant lesquels l'Ecole s'est transformée. Bien des choses ont, en effet, changé dans les classes, dans la tête des élèves, dans le métier d'enseignant, dans la place des parents, dans l'ouverture de l'école. Seule la volonté d'instruire les jeunes semble être restée immuable.

Ce qui frappe d'emblée dans l'histoire de l'enseignement en Belgique, c'est le clivage Eglise-Etat. Il est à l'origine de nombreuses réformes et de conflits allant jusqu'à des « guerres scolaires ». Il s'y joue un affrontement sur le système des valeurs philosophiques et religieuses que l'Ecole a pour tâche de transmettre. Il perdure aujourd'hui encore et complique l'organisation de notre système éducatif en réseaux.

En outre, les progrès scientifiques fulgurants empêchent l'Ecole de posséder et de maîtriser la somme de savoirs. L'avènement des nouvelles techniques de communication a ôté à l'Ecole sa position de monopole de transmission des savoirs. Les recherches en sciences humaines ont prouvé la complexité du processus d'apprentissage, qui nécessite une sérieuse adaptation de l'acte d'enseigner, et donc du métier d'enseignant. L'évolution des idées et des mœurs vers une plus grande liberté de pensée et d'action introduit dans l'Ecole et dans la famille un vent de contestation : parents et enseignants s'interrogent, séparément et ensemble, sur la pertinence et l'efficacité de leur action éducative. La montée des droits des personnes, et plus particulièrement des enfants, pousse l'Ecole à transformer son image de l'élève, à fonctionner de manière plus démocratique, à organiser la participation de tous.

Une des principales difficultés qu'éprouve le monde enseignant réside dans une crainte diffuse de l'analyse et de l'évaluation de ses pratiques. Cette peur du jugement, de l'appréciation, est à rapprocher de l'évolution historique du rôle de l'Ecole. En ce sens, elle caractérise un frein important à l'adaptation des comportements professionnels.

« L'Ecole porte (...) le poids d'un lourd passé au cours duquel ses maîtres ont parfois, voire souvent, confondu ce que signifie être autoritaire avec ce qu'impose et représente la nécessité de faire autorité. Il est clair que la jeunesse, comme l'ensemble de la Société dans ses pans culturels et professionnels, attend de l'Ecole qu'elle fasse ses preuves, c'est-à-dire qu'elle conjugue effort, efficacité et efficience. En ce sens, quelques avancées ont pu être engagées, visant à rapprocher le système de formation et d'éducation du monde social et professionnel. »¹

Dans cette nouvelle étude de la Ligue, nous avons souhaité retracer l'évolution du métier d'enseignant depuis la période française jusqu'à aujourd'hui. Quels ont été leurs parcours, leur formation, leurs conditions d'exercices du métier, leurs conditions sociales... ? Quelle a été l'influence des nombreuses réformes sur leur manière d'appréhender leur fonction ? L'image de l'opinion publique a-t-elle évolué à leur égard ?

Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre, sans pour autant faire preuve d'exhaustivité, tant l'histoire de l'enseignement en Belgique regorge d'informations.

¹ BONNET J., *L'enseignant au cœur du projet d'établissement*, p. 14.

Nous nous concentrerons d'ailleurs sur l'enseignement primaire et secondaire général.
L'enseignement technique et professionnel a, lui, connu une évolution quelque peu parallèle.

Nous aurions également pu parler de la féminisation de la profession, de l'influence des grands pédagogues, etc., mais la tâche aurait été d'une trop grande ampleur.

Nous vous proposons donc une histoire « globale » du métier d'enseignant en Belgique, et nous verrons, en conclusion, les grandes caractéristiques de cette évolution et les améliorations qui pourraient être encore apportées.

Cette étude sera complétée, au printemps prochain, par deux autres études : l'une, de Patrick Hullebroeck, sur la professionnalité du métier d'enseignant ; l'autre, de Juliette Bossé, sur les bonnes pratiques actuelles.

CHAPITRE I : Avant 1830

1. Premiers jalons d'une longue histoire

Au Moyen Age, il existait bien déjà une « petite école ». Les principales disciplines qui y étaient enseignées étaient le chant, les prières et, plus tard, des rudiments d'écriture, de lecture et de calcul. L'enseignement était prodigué dans la langue du peuple, contrairement à ce qui se faisait dans la « grande école » où la langue véhiculaire était le latin. Les leçons étaient souvent données par le curé du village en personne, assisté par le bedeau ou par quelque autre « lettré ». Cette situation se prolongea même au cours de la Renaissance, même si on observe quelques changements pour ce qui est du contenu et de la qualité de l'enseignement populaire. L'invention de l'imprimerie et la production accrue du papier furent des facteurs éminemment positifs.

« (...) aux origines, le maître est nomade. Tout comme le musicien ou le scribe, notamment. Ce n'est qu'à partir du XIII^e-XIV^e siècle qu'il se fixe, qu'il s'attache à une institution, à une ville, à un lieu. Alors que le pouvoir s'installe, se hiérarchise. Il devient ainsi spécialiste, fonctionnaire, se branche sur une machine de pouvoir, politique ou marchande, et vend désormais ses services. C'est à partir du XIV^e siècle qu'on se met à prévoir des emplacements fixes, affectés exclusivement aux groupes scolaires et à leurs activités. A partir du XIX^e siècle, la situation s'inverse radicalement par rapport à la situation originelle. Désormais l'école n'est plus d'abord un groupe mais bien un espace, un espace construit. »²

Au Moyen Age, l'enjeu originaire de l'école, c'est la scribalisation. Dans l'Europe médiévale, qui se constitue à partir des VI^e-VII^e siècles, le projet scolaire apparaît dans les groupes dont la mémoire collective est en voie de transcription écrite. Ce sont les groupes confrontés à l'écriture, à la relation scribale, qui y instaurent l'école primaire.

A partir des XI^e- XII^e siècles, les communautés urbaines éprouvent un besoin analogue de recours à l'écrit. Pour l'initiation à l'écriture, elles s'adressent, à cette époque, aux écoles collégiales, cathédrales et monastiques.

On comprend ainsi pourquoi le projet scolaire, en Occident, sera ultérieurement le produit d'un transfert : c'est la version profane du modèle scolaire religieux qui lui sert de prototype.

A partir de la Renaissance, s'étend le besoin d'initiation à l'écriture, alors que l'Occident passe à l'imprimerie. Au point d'interpeller également les ruralités, notamment pour ce qui est du catéchisme. L'Eglise, à nouveau, devient agent d'alphabétisation, mais, à partir du XVIII^e siècle, c'est l'Etat qui prendra sur lui d'alphabétiser, de façon de plus en plus systématique et globale.³

C'est cependant au XVIII^e siècle qu'interviennent réellement de grands bouleversements. On assiste notamment à des tentatives de centralisation de l'enseignement populaire. Grâce à l'influence de pédagogues avant la lettre, tels que Jean-Jacques Rousseau, John Helder, Pestalozzi et d'autres, l'enseignement prend sensiblement un autre visage.

² *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, p. 18.

³ *Idem*, p. 8.

L'École est censée éduquer les enfants pour en faire des citoyens à part entière. La qualité des livres scolaires, désormais illustrés, s'améliore, et l'enseignement individuel perd constamment du terrain au profit du système collectif.⁴

Condorcet, le seul philosophe reconnu sous l'Ancien Régime à prendre part à la Révolution française, est considéré par de nombreux auteurs comme le père de l'école démocratique dans ses aspects sociaux et politiques avec la publication du *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique* (présenté en avril 1792 à l'Assemblée législative). Il pense que tous, y compris les femmes, ont droit aux « Lumières » et à l'exercice de la raison et que seule une instruction publique peut modifier le statut du savoir comme privilège.⁵

2. La période française

La célèbre ordonnance de Marie-Thérèse de 1774 sur l'enseignement primaire n'a pas été mise à exécution dans les Pays-Bas autrichiens. Cet enseignement est donc resté une matière locale. La période française y apporte du changement. Le pouvoir central intervient alors dans le but de créer un nouveau système d'enseignement qui ne serait plus contrôlé par le clergé, mais uniquement par les autorités civiles. Les dirigeants républicains fustigent les écoles existantes, foyers de conservatisme et de fanatisme. Pour le bien-être et la gloire de la République, ils veulent ériger de nouvelles écoles qui propageraient les principes de liberté et d'égalité, et où la morale républicaine se substituerait au catéchisme.

Bien avant la création de nouveaux établissements, l'enseignement existant est désorganisé sous l'effet de plusieurs facteurs. Les ordres religieux sont supprimés et leurs biens confisqués. Les ecclésiastiques doivent faire vœu d'allégeance à la République, voire crier leur haine de la royauté. Beaucoup ont fait l'école, surtout dans les provinces wallonnes et au Luxembourg. Ils doivent désormais cesser leurs activités. Aux enseignants laïcs, on impose non seulement le serment, mais aussi l'obligation d'enseigner la « Déclaration des droits de l'homme et du citoyen » et les principes républicains, de respecter les décades et de participer avec leurs élèves aux fêtes décadaires. Les autorités locales doivent surveiller le respect de ces obligations et peuvent, en cas d'infraction, fermer des écoles. En fait, cela ne s'est pas produit souvent. C'est qu'un fossé séparait l'esprit républicain des instances départementales de la mentalité des autorités locales, certainement à la campagne. Par ailleurs, il était impossible de contrôler, voire de fermer toutes les écoles des villes et des villages.

De nouvelles écoles primaires, une ou plusieurs par canton, doivent être créées aux termes de la loi de 3 brumaire an IV (25 octobre 1795), qui entre en vigueur en janvier 1797 dans les départements annexés. Elles comportent deux sections : une pour les garçons et une pour les filles. Les enseignants, après un examen présenté devant un jury d'enseignement, sont nommés par les autorités départementales sur proposition des municipalités. Ils ne reçoivent pas de traitement, mais un local avec logement et jardin ou une indemnité en tenant lieu. En outre, ils ont droit aux frais de scolarité. Un quart des élèves peuvent en être dispensés. La matière enseignée doit comprendre la lecture, l'écriture, le calcul et la morale républicaine, ainsi que, pour les filles, les travaux d'aiguille.

⁴ *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, p. 3.

⁵ BECKERS J., *Enseignants en Communauté française de Belgique*, pp. 89-90.

L'exécution de la loi ne va pas tout à fait comme sur des roulettes. La constitution de jurys d'enseignement dans un département s'avère souvent difficile et, surtout, le nombre de candidats enseignants est très faible. Il est vrai que les conditions matérielles sont loin d'être attrayantes et que l'animosité est grande parmi la population attachée à l'ancien système, à une époque où le clergé est poursuivi. Dans tous les départements pris ensemble, quelque 350 enseignants sont nommés. On leur demande de faire preuve de talent et de patriotisme républicain, l'un et l'autre faisant défaut chez beaucoup d'entre eux. Là où c'est possible, des presbytères ou des vicariats confisqués ou non encore vendus sont mis à leur disposition, une raison supplémentaire pour les parents de ne pas envoyer leurs enfants dans les nouvelles écoles. Aussi, la plupart d'entre elles – n'ont pas ou presque pas d'élèves. En fait, dans plus d'une région, par exemple au Limbourg ou au Luxembourg, l'enseignement primaire officiel n'existe pas. Entre-temps, les anciens maîtres poursuivent leurs occupations comme des particuliers, ou de nouveaux apparaissent, qui travaillent, cependant, plutôt à l'ancienne manière.

La situation se modifie dès 1802 grâce aux nouvelles circonstances politiques et religieuses. Après la conclusion du concordat, le culte est restauré. Sous le Consulat et l'Empire, le clergé, contrôlé par l'Etat, reçoit à nouveau la tâche de veiller à la religion et aux mœurs, ce qui doit servir au maintien de l'ordre public. Les maîtres se voient attribuer le rôle de soutien du clergé dans cette mission. Néanmoins, la nouvelle loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) n'inscrit pas la religion au programme enseigné dans les « écoles primaires » officielles, et les ecclésiastiques n'ont pas le contrôle de ces écoles. Il échoit, sous les préfets et sous-préfets, aux autorités civiles locales également investies du pouvoir de nomination des enseignants. Par ailleurs, l'administration communale est tenue de mettre une habitation à leur disposition ou, à défaut, de les indemniser. Les revenus de l'enseignant se composent donc exclusivement des frais de scolarité différant d'une région à l'autre.

Le rétablissement du culte et le retour à l'autorité locale expliquent, après 1802, l'afflux supplémentaire d'élèves vers les écoles publiques encore existantes et la création d'écoles nouvelles. Mais le développement de l'enseignement primaire officiel est entravé par le manque de locaux, par le mauvais état des finances communales et par la concurrence que font à l'enseignement officiel d'innombrables maîtres d'écoles libres, souvent des aventuriers. Ils peuvent, en fait, agir à leur guise.

L'Université impériale est néanmoins érigée en 1808. Cet appareil étatique centralisateur, dirigé par un Grand-Maître et divisé en académies avec chacune un recteur à sa tête, traite en théorie de l'ensemble des matières d'enseignement. Tous les enseignants, y compris les maîtres d'écoles primaires, doivent s'y inscrire s'ils veulent être autorisés à poursuivre leur profession. En fait, l'Université se préoccupe surtout de l'enseignement supérieur et secondaire.

Seule une commune sur trois contribue aux finances de l'école publique. Outre des indemnités de logement, des traitements sont également octroyés, dont le montant varie très fortement d'un endroit à l'autre. Les frais de scolarité, qui dépendent dans leur totalité du nombre d'élèves, représentent aussi un certain revenu pour les enseignants. Toutefois, en général, celui-ci ne suffit pas pour vivre. Les particuliers qui font l'école doivent s'en sortir avec les seuls frais de scolarité. Ainsi, hormis un certain nombre d'exceptions en milieu urbain, faire l'école ne peut être différent de ce que cela avait été sous l'Ancien régime : une source complémentaire de revenus. Les maîtres ont

donc une autre profession : sacristain, aubergiste, artisan, journalier et autres. A la campagne, ils ne font l'école que pendant les mois d'hiver.

Rien d'étonnant dès lors que la plupart d'entre eux soient peu instruits. Faire l'école est encore une entreprise artisanale qu'on finit par connaître par la pratique, après un apprentissage chez un « maître ». Il n'existe pas d'établissements qui dispenseraient une formation spécifique.

Toutefois, le fait que les maîtres aient pourtant des élèves indique que l'enseignement qu'ils dispensent suffit aux yeux des parents. Car ceux-ci ne demandent pas plus qu'autrefois. Il s'agit principalement d'apprendre le catéchisme, l'orthographe et la lecture, en suite, si possible, l'écriture. Le calcul est plutôt rare, ce qui complique l'instauration du système décimal.

Les connaissances des maîtres sont donc limitées. En outre, ils ne donnent pas cours par classe mais individuellement. Les élèves, tous réunis dans un local malgré la différence d'âge et de progrès, reçoivent chacun un devoir, sont interrogés et peuvent alors recommencer ou entamer un nouveau devoir. Le maître dirige les activités depuis son siège. Férule et verge restent ses principaux instruments pédagogiques.⁶

3. La période hollandaise

C'est à partir de 1815, sous le régime hollandais, que se développent les premières écoles primaires dignes de ce nom. L'Etat prend l'instruction à sa charge, la réorganise et applique de nouveaux règlements : bâtiments appropriés, diplôme de capacité obligatoire et traitement convenable pour les instituteurs.

L'Instruction publique est confiée aux soins du gouvernement qui reconnaît le principe de la liberté d'enseignement, mais l'assortit d'un tel contrôle qu'il y a risque de monopole de l'Etat.

Quand ce qui deviendra la Belgique a été rattaché au royaume des Pays-Bas (1815, Congrès de Vienne), le nouveau pouvoir débloque, en effet, des moyens financiers pour développer un enseignement public. De nombreux locaux scolaires sont construits ou rénovés, ainsi que des logements pour les instituteurs dont les conditions matérielles s'améliorent lentement : les enseignants formés touchent, en plus des frais de scolarité payés par les parents, une rémunération de l'Etat. Bon nombre d'initiatives sont prises aussi pour améliorer la formation des jeunes instituteurs (ouverture d'écoles normales) et pour recycler ceux qui sont déjà en place (organisation de cours normaux en sessions de quelques semaines).⁷

Les autorités néerlandaises développent l'enseignement officiel pour des raisons tant de principe que pragmatiques : l'enseignement est une affaire d'intérêt général, donc de l'Etat. Seuls des établissements publics peuvent en assurer la continuité. A noter que Guillaume I^{er} entra en conflit ouvert avec l'épiscopat. Sa politique scolaire est un des griefs qui poussent les catholiques à participer à la Révolution de 1830.

Dans une première phase s'étendant jusqu'au début des années 1820, les instances politiques, prudentes, veulent surtout se donner une mission de conseil et d'encouragement. Sous la conduite

⁶ *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, pp. 116-119.

⁷ BECKERS J., op. cit., pp. 43-44.

de l'inspecteur en chef, Adriaan van den Ende, le développement de l'enseignement primaire est confié, en 1817, dans chaque province, à un jury provisoire pour l'enseignement primaire et moyen, présidé par le gouverneur et composé de notables. Dans presque chaque jury, siège aussi un ecclésiastique. Le gouvernement recherche, en effet, non seulement la collaboration de la bourgeoisie, mais aussi celle du clergé qui doit, il est vrai, être disposé à admettre sa direction. Les jurys doivent aider à gagner cette collaboration, stimuler les administrations communales à prendre des mesures au profit de l'enseignement, examiner et encourager les maîtres. De son côté, le gouvernement non seulement diffuse de la littérature de propagande, mais érige des écoles pilotes qui montrent, en pratique, de quoi est fait un enseignement primaire amélioré. Pour ce faire, il recourt à des enseignants des Pays-Bas du Nord. En outre, il dispose, dans chaque province, d'un certain nombre de traitements d'Etat pour les enseignants d'une commune prête à faire le nécessaire pour améliorer la situation matérielle de l'école.

Les conditions matérielles des enseignants s'améliorent aussi. Les traitements payés par l'Etat représentent un supplément de revenu, mais ils ne profitent qu'à une minorité. Des enseignants méritants reçoivent une gratification des instances politiques centrales. Mais, le plus important, c'est la politique volontariste visant à obtenir des communes qu'elles accordent des traitements plus élevés. Globalement, ceux-ci sont multipliés par trois entre 1817 et 1828. Le montant varie fortement d'un endroit à l'autre. Cumulés aux frais de scolarité, ils sont en général encore insuffisants pour permettre à une personne d'en vivre par sa seule activité d'instituteur. Ce n'est possible que dans de rares cas. Aussi, l'immense majorité des enseignants exerce un autre métier souvent plus lucratif. La combinaison avec l'activité de sacristain est la plus fréquente. Ainsi, en 1824 par exemple, les arrondissements d'Anvers et de Malines dénombrent respectivement 74 et 69% de sacristains parmi les enseignants.

En 1826, le gouvernement néerlandais dépense, pour l'enseignement primaire, de onze à douze fois plus que le gouvernement français en son temps.

L'enseignement de la religion catholique est resté prioritaire dans les écoles communales. Néanmoins, une école renouvelée différait fondamentalement de l'ancienne dans toute son approche. Le vieux routinier scolaire doit faire place à l'enseignant qui table sur le cœur et la raison de l'élève. L'enseignement individuel est donc supplanté par l'enseignement collectif. Les élèves, répartis en groupes, reçoivent une instruction simultanée et frontale, où le tableau noir fait son entrée. Les pouvoirs publics encouragent cette méthode et ne veulent pas de l'enseignement dit mutuel.

Des efforts sérieux sont consentis pour introduire des manuels uniformes, ce qui requiert l'enseignement collectif. La lecture s'apprend par la méthode des sons et à l'aide d'une table de lecture, provenant toutes deux du Nord.

Les instances politiques établissent immédiatement un rapprochement entre la qualité de l'enseignement prodigué et celle du personnel enseignant. D'où les nombreuses initiatives pour former de jeunes instituteurs compétents et recycler ceux déjà en activité. Liège voit une école normale de l'Etat ouvrir ses portes en 1818. Elle produit les meilleurs enseignants de cette époque, mais elle est loin quantitativement de répondre aux besoins. Pas mal d'écoles pilotes, créées d'ailleurs inégalement dans les différentes provinces, ne permettent pas seulement aux enseignants en fonction de se mettre au courant de l'enseignement amélioré, mais se développent aussi en

établissements de formation pour instituteurs en herbe. De plus, des cours normaux sont organisés, avant 1825 au Luxembourg, dans le Hainaut, à Namur et en Flandre occidentale, plus tard dans toutes les provinces, à l'exception d'Anvers. Ces cours sont une initiation à la théorie et à la pratique, mais ne durent que quelques semaines. Plus d'un candidat, cependant, en suit deux ou plusieurs. Ils comblent quelque peu la pénurie d'écoles normales. Enfin, il y a des sociétés d'instituteurs dont le nombre atteint plus de 150 et qui associent à leurs activités la majorité des enseignants en fonction. Dirigées par les inspecteurs scolaires, ces sociétés sont entièrement orientées vers la théorie et la pratique de l'enseignement primaire. Des jeunes y reçoivent aussi, dans certaines limites, une formation.

L'étude est une nécessité vitale. En effet, celui qui veut obtenir un traitement de l'Etat, changer de poste, concourir à un emploi vacant ou ouvrir une école, doit avoir prouvé ses capacités en présentant avec succès un examen devant une des Commissions de l'enseignement. La Commission délivre un brevet de 4^e, 3^e ou 2^e rang – le 1^{er} rang n'est jamais délivré – selon le degré de difficulté de l'examen. En 1828, six instituteurs sur dix ont déjà obtenu un tel brevet. Signe que l'effectif des enseignants se transforme progressivement avec l'arrivée de nombreux jeunes. Nombreux sont d'ailleurs les maîtres dont l'âge avancé ou l'insuffisance des possibilités personnelles empêchent de suivre le renouveau. S'ils remplissent les formalités requises, ils se voient attribuer un certificat d'admission générale.

Les titulaires d'un brevet ou d'un certificat sont les maîtres d'école légitimes. Mais d'autres, illégitimes ceux-là, existent également. Malgré les mesures sévères prises par le gouvernement à leur encontre, ils ne peuvent être complètement éliminés. Il est vrai que certaines autorités locales, civiles ou religieuses, leur prêtent assistance de temps à autre. De la sorte, elles manifestent leur résistance à la politique en matière d'enseignement.⁸

4. Situation sociale, économique et intellectuelle à l'aube du XIX^e siècle

Majoritairement assumée par l'Eglise et les congrégations religieuses, l'Ecole est restée longtemps (pendant le Moyen Age et l'Ancien Régime) l'apanage d'une minorité. Dans l'immobilisme économique, social et intellectuel qui caractérise largement le monde traditionnel, une série de facteurs vont faire rupture. Parmi ces facteurs, on retient certes des mouvements d'idées (les encyclopédistes, les philosophes des Lumières), une révolution politique qui conduit à la disparition des institutions de l'Ancien Régime et à la laïcisation de la société, mais aussi de profondes modifications dans les structures économiques de production et dans les structures sociales, une révolution industrielle signant la naissance d'une tension capital-travail.

Le développement des usines, grandes consommatrices de main-d'œuvre, provoque un important exode rural. Hommes, femmes et enfants se retrouvent déracinés, affranchis du contrôle social important qu'exerçait sur chacun la famille élargie d'antan, abrutis par des conditions de travail inhumaines, vivant dans la misère sans soutien et sans solution de garde des enfants abandonnés à eux-mêmes, quand ils ne sont pas au travail.

Au XIX^e siècle, en raison de l'industrialisation de plus en plus poussée, du paupérisme dont ce phénomène s'accompagne, et du fait qu'il n'y a aucune obligation scolaire, l'Europe, et forcément

⁸ *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, pp. 119-124.

aussi la Belgique, connaissent une véritable flambée de criminalité juvénile. Les ouvriers vivent dans des taudis sordides où les enfants traînent à longueur d'année.

Dans notre pays, environ la moitié de la population flamande vit de mendicité, de vagabondage et de rapines. Les enfants sont obligés de travailler ou de mendier dès l'âge de 8 ans.

La nécessité de scolariser l'enfant pauvre, déjà apparue aux siècles précédents pour lutter contre le vagabondage et la mendicité, se voit progressivement renforcée, justifiée par les mêmes raisons et par la volonté d'inculquer à cet enfant les valeurs morales qui feront de lui un ouvrier assidu, honnête, obéissant.

Chez les plus progressistes, cette situation sociale suscite la volonté de réformes, confiant à l'Etat le devoir de limiter les excès entraînés par un libéralisme économique intégral : réglementation des conditions de travail, assurance des travailleurs en cas de maladie, instruction obligatoire et suffrage universel sont leurs grands enjeux.

CHAPITRE II : 1830, l'indépendance de la Belgique

En 1830, la Belgique acquiert son indépendance. Le système scolaire du Royaume des Pays-Bas est largement démantelé. Par les arrêtés des 12 et 16 octobre 1830, le gouvernement provisoire abroge les mesures qui entravaient la liberté d'enseignement : celle-ci est aussitôt consacrée dans le droit public du nouvel Etat. La Constitution belge du 7 février 1831 reconnaît, en effet, la liberté d'opinion et, dans la foulée, décrète le principe de la liberté d'enseignement. « *L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite.* »

Bien que l'instruction ne soit pas obligatoire dans la Belgique indépendante, le nombre d'écoles dans les années 1830 augmente considérablement. De une pour 1 007 habitants en 1830, il est de une pour 785 en 1840. Mais les écoles communales diminuent en nombre. En effet, le lendemain de la révolution, les administrations communales licencient leurs instituteurs dans de nombreux villages, ainsi que dans quelques villes. Ou bien elles procèdent à la suppression ou à la réduction de leurs émoluments. C'est en fait l'expression de la réaction contre ce qui a été ressenti comme une pression sous la domination néerlandaise.

En matière d'enseignement, le pouvoir central ne peut plus rien imposer aux administrations communales. Des enseignants communaux doivent d'ailleurs abandonner leur emploi, victimes de la concurrence des maîtres privés. Ceux-ci ne prodiguent pas un enseignement de meilleure qualité, mais demandent des frais de scolarité moins élevés.

Qualitativement, l'enseignement régresse sensiblement. Le secteur privé compte une foule d'incapables, mais les établissements communaux, aussi, font marche arrière. L'enseignement collectif cède le pas, dans beaucoup de cas, à l'enseignement individuel. Plus aucune preuve d'aptitude n'est exigée du personnel enseignant. Les examens sont supprimés. L'école normale de Liège est fermée. Les cours normaux ne sont plus organisés et les sociétés d'instituteurs sont liquidées. Les bons enseignants sont devenus une denrée rare.

Un tournant intervient en 1836. Les évêques prennent l'initiative de créer des écoles normales. On en ouvre sept les années qui suivent. A Namur, dans le Brabant, en Flandre orientale, à Liège et au Luxembourg, des cours normaux sont à nouveau organisés par des instances provinciales ou communales. Grâce à des enseignants qui ont survécu à la tempête, des sociétés d'instituteurs sont remises sur pied, surtout à la campagne. Leur nombre atteint la quarantaine.⁹

En 1840, la moitié des écoles primaires belges appartiennent à l'Eglise ; les autres sont communales. L'enseignement secondaire est quasi exclusivement constitué de collèges catholiques (collèges épiscopaux, petits séminaires et collèges de jésuites). A partir de 1836, les évêques prennent l'initiative de créer des écoles normales.

Le parti libéral, dont l'influence est grandissante depuis 1839, s'oppose progressivement au rôle prépondérant joué par l'Eglise catholique dans l'enseignement. Il considère l'Ecole comme un moyen de lutter contre la suprématie cléricale.

C'est dans ce contexte qu'est votée, en 1842, la première grande loi organique sur l'enseignement.

⁹ *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, pp. 124-125.

CHAPITRE III : Les grandes lois scolaires au XIX^e siècle

1. La loi organique du 23 septembre 1842, dite Loi Nothomb

La première loi organique de l'enseignement primaire est votée en 1842, dans l'esprit de l'unionisme qui prévaut encore entre les partis catholique et libéral. Elle oblige les communes à entretenir une école, cette dernière pouvant être une école libre subsidiée ou « adoptée ». L'enseignement de la religion est inscrit dans toutes les écoles communales. Un arrêté gouvernemental accorde d'ailleurs aux ministres du culte un rôle important dans l'administration de ces écoles.¹⁰

Si à la suite de la loi de 1842, la fréquentation scolaire progresse, le travail des enfants (et leur salaire) représente un obstacle majeur à cette fréquentation, même si certains bénéficient parfois des écoles créées par les patrons près des usines. Ce n'est pourtant qu'en 1889 que la loi du 31 décembre de cette même année interdira le travail des enfants de moins de 12 ans, limitera la durée du travail des jeunes de 12 à 16 ans (21 ans pour les filles) à douze heures par jour, interdira, sauf dérogation, le travail de nuit pour les jeunes de moins de 16 ans et pour les filles de moins de 21 ans.

Le congrès libéral du 10 juin 1846 marque une étape importante dans la polarisation de la politique : l'indépendance du pouvoir temporel, l'organisation d'un enseignement public à tous les degrés, sous la direction exclusive de l'autorité civile, et le rejet de toute intervention du clergé à titre d'autorité dans les écoles officielles deviennent les leitmotivs de la politique scolaire libérale. L'unionisme est rompu.¹¹

Le parti libéral mène alors campagne pour mettre en place un enseignement moyen laïque. La loi du 1^{er} juin 1850 permet de l'organiser aux frais de l'Etat. Alors qu'au niveau de l'enseignement primaire, l'Etat belge ne fait que suppléer l'initiative privée ou communale, au niveau moyen, cette loi de 1850 crée d'emblée des écoles de l'Etat et prévoit des subsides pour les écoles provinciales et communales, dont les programmes, règlements et comptes sont approuvés par le gouvernement.

2. La loi du 1^{er} juillet 1879, dite Loi Van Humbeeck ou « Loi de malheur »

Les élections législatives du 11 juin 1878 mettent fin à huit années de gouvernement catholique. Le cabinet Frère-Orban, formé cinq jours plus tard, comprend un ministère de l'Instruction publique confié à Pierre Van Humbeeck, un anticlérical notoire. Ce dernier élabore une nouvelle loi organique de l'enseignement primaire, modérément laïque, fort centralisatrice et assez novatrice au plan pédagogique.

Cette deuxième loi organique de l'enseignement primaire (la loi Van Humbeeck du 1^{er} juillet 1879) précise l'obligation pour chaque commune d'avoir une école neutre et laïque, dont les instituteurs seront diplômés d'une école normale de l'Etat. Les programmes et les livres scolaires doivent être approuvés par le ministère de l'Instruction publique. Les cours de religion sont donnés en dehors des heures de classe. Les écoles libres ne sont plus reconnues, tandis que les écoles sont soustraites au pouvoir communal et à l'autorité religieuse. C'est à ce moment que la situation de l'enseignement primaire belge a été la plus proche de l'école républicaine française, issue des acquis de la Révolution, mais qui ne sera concrétisée par Jules Ferry qu'en 1882.

¹⁰ *Rue des écoles*, Archives de Wallonie, p. 18.

¹¹ GROOTAERS D. (sous la direction de), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, p. 24.

Comme auparavant, le personnel enseignant est nommé par le conseil communal, mais avec la loi de 1879, seuls les candidats titulaires d'un diplôme délivré par un établissement de l'Etat peuvent être pris en considération. Faute de candidats appropriés, un enseignant diplômé de l'enseignement moyen ou un candidat non diplômé peut être recruté, après avoir fourni, devant une commission, la preuve de ses capacités. La loi s'attache en particulier à définir la situation juridique des enseignants dans les écoles communales. Anticipant sur d'éventuelles représailles de la part des pouvoirs communaux catholiques, le gouvernement est seul habilité à pouvoir infliger les sanctions disciplinaires les plus lourdes, après avoir entendu toutes les parties. Il a le droit d'annuler les mesures disciplinaires prises par les conseils communaux.¹²

Cette loi de 1879 provoque la première guerre scolaire centrée essentiellement sur l'enseignement primaire, alors que la seconde concernera aussi l'enseignement moyen. La réaction du clergé est violente : boycott des écoles communales, excommunications, création d'écoles privées concurrentes... La guerre scolaire divise alors profondément la société belge. Le conflit ne prend fin qu'en 1884 avec une nouvelle loi, dictée cette fois par un gouvernement catholique, qui reconnaît les écoles libres, l'enseignement de la religion et restaure l'autonomie des communes. Les apports de la loi Van Humbeeck ne sont plus qu'un souvenir.

« Au-delà des luttes politiques, il est frappant de remarquer que l'intérêt de l'enfant est subordonné à l'intérêt que la société peut tirer de son contrôle et la mission de l'école n'est pas tant d'instruire que d'encadrer. Les problèmes politiques et idéologiques l'emportent sur les problèmes pédagogiques. La lutte pour le contrôle de l'école paraît plus importante que le sort de l'enfant, pratiquement absent du débat. »¹³

D'un certain point de vue, libéraux et catholiques se rejoignent sur l'importance de l'éducation, mais sur le fond, ils divergent radicalement.

Les jeunes libéraux démocrates, minoritaires dans leur parti, jouent un rôle moteur dans la revendication de réformes sociales face aux conditions de vie précaires de la classe ouvrière. Dès le milieu du XIX^e siècle, ils s'allient à des intellectuels socialistes qui seront à la base du Parti ouvrier belge. Celui-ci se met en place à partir de 1885 : les premières actions du mouvement ouvrier portent sur la constitution de sociétés mutualistes qui ont reçu un cadre légal avant les syndicats. L'instruction et l'éducation leur apparaissent aussi comme des moyens efficaces dont peut disposer le gouvernement pour lutter contre le paupérisme. Libéraux progressistes et socialistes vont militer ensemble pour l'instruction obligatoire, et, par conséquent, pour la limitation du travail des enfants, mais aussi, c'est un objectif prioritaire du POB, pour le suffrage universel.

Les catholiques belges de l'époque, par contre, se préoccupent surtout d'éduquer chrétiennement les jeunes et les adultes ; ils créent, par exemple, des mouvements de jeunesse (les « patronages ») et des sociétés ouvrières catholiques. La majorité catholique craint, en effet, que le mouvement en faveur d'une instruction obligatoire ne provoque le développement d'un enseignement public et laïc qui ferait concurrence aux écoles confessionnelles.¹⁴

¹² GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., p. 135.

¹³ *Rue des écoles*, Archives de Wallonie,, p. 18.

¹⁴ BECKERS J., op. cit., p. 91.

La position des laïcs radicaux est de réclamer la priorité, si pas le monopole, d'un enseignement organisé par des pouvoirs publics et neutres, et de s'opposer à l'octroi de subventions à l'enseignement libre. A l'inverse, considérant que l'initiative privée doit avoir la priorité dans les domaines où les valeurs comptent beaucoup – l'enseignement comme la culture en font partie – la position des catholiques est de réclamer le droit pour l'Eglise d'organiser un enseignement et d'être subsidié pour le faire. L'Etat doit se limiter à suppléer d'éventuelles carences dans l'initiative privée. Les catholiques défendent donc un principe de subsidiarité, selon lequel les autorités jouent le rôle subsidiant de soutenir financièrement l'initiative privée, et éventuellement de la compléter.

Rétrospectivement, la violence du conflit scolaire impressionne. Les parents qui mettent leurs enfants dans une école publique sont excommuniés ! Et les catholiques développent un réseau alternatif d'écoles privées pour contrer l'enseignement non confessionnel. A partir de 1884 et jusqu'à la guerre, les gouvernements sont catholiques. Les oppositions dans le camp libéral entre doctrinaires et radicaux font, en effet, le jeu des catholiques qui remportent les élections de juin 1884. La situation antérieure à la loi Van Humbeeck retrouve son plein droit. Comme on va le voir, la réaction catholique est violente.

3. La loi du 20 septembre 1884, dite Loi Jacobs

Détenant le pouvoir sans partage pendant trois décennies, les catholiques mènent d'abord une politique de restauration au niveau primaire. Décentralisatrice, la loi du 20 septembre 1884 permet de multiplier les décisions partisans : démantèlement d'écoles communales, suppression de postes d'instituteurs et d'institutrices officiels avec mise en disponibilité de ce personnel, adoption de nombreuses classes confessionnelles, rechristianisation de maints établissements publics à l'initiative des édiles. Un réseau neutre se maintient toutefois dans les bastions libéraux. Dans les localités idéologiquement divisées, la lutte scolaire se perpétue de manière endémique.¹⁵

Avec la loi de 1884, sur le papier, le régime de subvention est simple et transparent. Chaque commune doit réserver un pourcentage fixe de la recette des impôts directs à l'enseignement primaire. Ce montant est destiné à la construction ou à l'entretien du bâtiment scolaire, à l'achat du mobilier et des livres, aux traitements du personnel, le cas échéant à une indemnité de logement, et aux allocations scolaires des enfants nécessiteux. Si les ressources communales ne suffisent pas, les autorités provinciales et le gouvernement peuvent intervenir financièrement.

La clé de voûte du cadre juridique est le corps d'inspection. La loi de 1842 instaure une double inspection : une inspection civile et une inspection diocésaine. L'Eglise catholique romaine, au même titre que le Synode protestant et le Consistoire israélite, a le droit d'inspecter l'enseignement de la religion et de la morale dans les écoles publiques si une majorité de la population scolaire suit les cours de sa confession. Les inspecteurs diocésains contrôlent l'enseignement de la religion catholique, en ce compris l'usage des manuels scolaires.¹⁶

En réaction à la politique centralisatrice menée sous Van Humbeeck, la loi Jacobs met l'accent sur l'autonomie communale.

¹⁵ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., p. 29.

¹⁶ Idem, p. 133.

Pour les instituteurs de l'enseignement officiel, la loi de 1884 permet aux communes de mettre ceux-ci en disponibilité d'emploi par suite de l'adoption d'une école privée. Des milliers d'instituteurs voient leurs traitements réduits. Certains vont se trouver devant des difficultés financières catastrophiques. Ceux qui ont charge d'une nombreuse famille se trouvent subitement réduits à un état voisin de la misère. Désespérés, les instituteurs s'adressent en masse à la Ligue de l'Enseignement afin d'obtenir de celle-ci une aide financière momentanée, mais aussi et surtout afin d'obtenir des consultations et des avis concernant : la légalité des délibérations des conseils communaux supprimant des écoles, le paiement des traitements arriérés, les refus de traitements d'attente, l'expulsion des instituteurs des bâtiments scolaires.

Instituteur à l'école communale de St. Martens-Leerne, près de Gand, pendant plus de trente ans, Frederik De Pestel est encore en fonction en 1879 lorsque les libéraux arrivent au pouvoir. Surnommé « Geuzenmeester » et stigmatisé par les catholiques, il se retrouve devant une classe vide à la rentrée. Confronté à cette hostilité, De Pestel demande sa mutation à Drongen. En 1884, avec le retour des catholiques au gouvernement, il est, comme de nombreux autres instituteurs, licencié et sans emploi. Il meurt déprimé en 1886. Sur sa tombe, au « Oud kerkhof Overpoort » de Gand, son ami M. Loveling a fait graver une épitaphe qui le dit *martyr de l'enseignement officiel*. Son histoire rappelle celle d'un personnage, Meester Ottevaere, du roman de V. Loveling, qui meurt de chagrin à cause du boycott de son école par le clergé local.¹⁷

Bon nombre d'enseignants communaux sont donc victimes des mesures d'austérité prises par des administrations communales catholiques. Entre l'entrée en vigueur de la loi et le 4 novembre 1885, le traitement de 3 316 enseignants est réduit et 800 membres du personnel enseignant sont mis en disponibilité. On supprime 877 écoles primaires communales, de même que 228 écoles maternelles et 1 079 écoles d'adultes. Le 20 novembre 1885, l'administration compte encore 3 994 écoles primaires communales, avec 7 838 enseignants. Face à cela, les communes ont adopté, au 20 décembre 1885, 1 473 écoles primaires libres.

Les diplômés des écoles normales de l'Etat perdent eux aussi leur situation privilégiée. La loi de 1884 précise que quiconque a obtenu, sous le régime de 1879, le diplôme d'une école normale libre après des études d'au moins deux ans, peut également être nommé instituteur communal. La seule condition est l'homologation du diplôme par une commission d'examen nommée par le gouvernement. A cet effet, la commission doit vérifier que l'école normale libre a formé des instituteurs compétents, selon les exigences de la nouvelle loi. Elle peut, le cas échéant, soumettre les enseignants concernés à une épreuve complémentaire. Ce certificat de capacité (ou un diplôme d'instituteur, ou encore le diplôme de l'enseignement moyen du second degré) est requis, de même que la nationalité belge, pour pouvoir être nommé comme instituteur communal. Dans les écoles adoptées, la moitié du personnel doit être titulaire d'un diplôme. De ce fait, à la fin de 1885, on ne trouve dans les écoles adoptées que 1 241 enseignants diplômés face à une majorité de 1 517 enseignants non diplômés, dont 1 071 religieux. A la même époque, 939 diplômés des écoles normales de l'Etat sont sans travail.¹⁸

¹⁷ DEFOSSE P. (sous la direction de), *Dictionnaire historique de la laïcité en Belgique*, p. 93.

¹⁸ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., pp. 138-139.

Les conditions de recrutement des instituteurs se modifient donc considérablement au profit des instituteurs promus des écoles normales du clergé. Ceux-ci verront leurs diplômes entérinés sans qu'ils aient à faire preuve de capacité.

Pour faciliter la tâche des futurs instituteurs des écoles normales catholiques, le gouvernement décide d'abaisser les exigences aux examens. D'après le programme Jacobs, un étudiant peut obtenir son diplôme pédagogique en ayant, en moyenne, moins de la moitié des points sur la totalité des branches.

Le niveau du programme de l'école primaire se trouve lui aussi modifié. La loi prévoit la suppression de l'enseignement des formes géométriques, du dessin, des notions élémentaires de sciences naturelles, du chant, de la gymnastique pour filles. Ces mesures semblent liées à la formation simpliste des futurs instituteurs. Le personnel enseignant des écoles libres, susceptible de reprendre l'enseignement public en main, est bien souvent incapable d'enseigner ces différentes matières.¹⁹

4. Les lois de 1842, 1879 et 1884 vues par la Ligue de l'Enseignement

Dans un Document de 1888, la Ligue de l'Enseignement compare la loi du 20 septembre 1884 aux lois scolaires de 1842 et de 1879, sur la question de la nomination des instituteurs.

« Le principe de la compétence des conseils communaux n'a pas varié. Mais il n'en est pas de même des conditions requises pour être nommé.

La loi de 1842 (à part la période transitoire des quatre premières années, où l'agrégation du gouvernement suffisait, et la réserve de l'article 10) mettait sur la même ligne les élèves sortis des écoles normales de l'Etat, ou ayant suivi les cours normaux annexés à une école primaire supérieure ; et ceux qui avaient suivi avec fruit, pendant deux ans au moins, les cours d'une école normale privée, soumise à l'inspection.

La loi de 1879 chercha, avant tout, à assurer la nomination, dans les écoles publiques, de candidats ayant fait leurs études dans les écoles normales de l'Etat. Le diplôme d'instituteur devenait, dès lors, la condition nécessaire. Comme équivalent, était admis le diplôme de professeur de l'enseignement moyen du deuxième degré.

Une exception était prévue, dans le cas où il y aurait pénurie de candidats. Toutefois, pour ne pas léser les droits acquis de ceux qui avaient obtenu, sous la législation précédente, un diplôme dans une section normale annexée à une école primaire supérieure ou à une école moyenne, ou dans une école normale privée placée sous le régime de l'inspection, assimilation des personnes se trouvant dans ce cas était faite avec les porteurs du diplôme prescrit pour l'avenir, mais pour autant que les études eussent été terminées avant 1879. Les élèves des écoles normales privées et inspectées furent même autorisés à se présenter devant un jury nommé par le gouvernement jusqu'à la fin de 1883 : ainsi étaient pleinement garantis les droits de ceux mêmes qui étaient sur le point d'entreprendre leurs études dans une école du clergé lors de la promulgation de la loi de 1879.

La loi de 1884 est également venue renverser ces dispositions, qui tendaient à former dans les écoles publiques un personnel instruit et capable.

¹⁹ La Ligue de l'Enseignement et la défense de l'Ecole publique avant 1914, pp. 59-60.

Par son article 8, cette loi met sur la même ligne les candidats sortis des écoles de l'Etat et ceux qui sont sortis des écoles adoptées. De plus, elle permet de choisir les instituteurs parmi les candidats qui auront subi avec succès l'examen prescrit devant un jury à organiser par le gouvernement. De plus encore, dans son article 17, elle déclare aptes à être nommés tous ceux qui, pendant le temps où la loi de 1879 a été en vigueur, ont obtenu d'une école normale privée (pas même inspectée !) un diplôme d'instituteur primaire, à condition que ce diplôme soit entériné par un jury à nommer par le gouvernement.

Le jury peut subordonner cet entérinement à un examen complémentaire portant sur certaines branches, et le candidat aura un an pour se préparer à cet examen. En attendant, il peut entrer en fonctions.

C'est ici que des abus scandaleux ont été commis. Des journées entières d'ignorants et d'incapables se sont présentés et ont été admis, à seules fins de permettre l'adoption des écoles du clergé. »²⁰

La Ligue de l'Enseignement, toujours en comparant ces différentes lois, aborde aussi la question des traitements des instituteurs.

« D'après la loi de 1842, l'instituteur avait droit à un traitement minimum de 200 francs, outre le logement ou une indemnité de logement.

Cette rémunération était réellement dérisoire. Il est vrai qu'elle était quelque peu augmentée par les rétributions des élèves. (...) Aussi les instituteurs ruraux étaient-ils obligés, pour vivre, d'accepter les présents en nature que leur offraient les parents des élèves. Ils en étaient ainsi réduits à considérer comme une bonne aubaine le don d'un morceau de porc, d'une tranche de lard, de quelques kilogrammes de pommes de terre.

Cette situation était si peu digne, que le ministère qui gouvernait la Belgique de 1870 à 1878 (ministère Malou-Delcour-Delantsheere), bien que catholique, proposa de porter le minimum des traitements à 1000 francs, casuel compris (loi du 16 mai 1876).

Depuis longtemps, du reste, le gouvernement s'était réservé le droit d'augmenter les traitements des instituteurs contre le gré des administrations locales, même quand ces traitements atteignaient le maximum légal : en vertu du règlement général du 10 janvier 1863, en effet, le gouvernement, dans chaque province, devait s'assurer que la rémunération des membres du personnel enseignant était en rapport avec leurs fonctions et avec les exigences de la vie matérielle. La loi de 1876 ne vint donc que régulariser une situation existant déjà en fait.

La loi de 1879 releva le minimum, pour les instituteurs, à 1 200 francs, casuel compris, et elle étendit le recours au roi en cas de dissentiment pour la fixation de l'indemnité de logement. Afin de ne léser aucun droit acquis, elle stipulait, en outre, que les traitements ne pourraient descendre au-dessous de ceux alloués en 1878. De plus, cette loi fixait les augmentations auxquelles auraient droit les instituteurs après un certain nombre d'années. Ces augmentations n'étaient certes pas exorbitantes, et il n'était que juste de prévoir une légère majoration de traitement pour ceux qui auraient rempli leurs fonctions, pendant de longues années, d'une façon consciencieuse et sans avoir été l'objet d'aucune peine disciplinaire.

²⁰ Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Bruxelles, 1888-1904, pp. 102-103.

Sous la loi de 1884, il fallait, pour révoquer un instituteur, l'avis conforme de la députation permanente et du conseil communal ; avec la loi de 1895, il suffit désormais d'un simple arrêté royal, ce qui permet au gouvernement d'exercer plus facilement son intolérance à l'égard du personnel enseignant, de le tenir directement sous sa férule. »²¹

« La loi de 1895 assure aux instituteurs un très modeste barème de traitements, lesquels ne répondent nullement à la situation sociale du personnel enseignant, aux services rendus, et sont de beaucoup inférieurs à ceux qu'on accorde à la plupart des autres fonctionnaires.

(...) La loi de 1884 reprit les traitements minimum de la loi de 1879, mais elle supprima la mention 'sauf recours au roi', ce qui interdit absolument à l'autorité supérieure de majorer le traitement fixé au minimum par le conseil communal. Ce n'est là que demi-mal. Ce qui est pis, c'est que les droits acquis des instituteurs n'ont pas été respectés.

Le traitement d'activité, en effet, peut être réduit de la même manière que le traitement d'attente. La loi se borne à dire que 'ce dernier traitement ne pourra être inférieur à la moitié du traitement d'activité, casuel compris, ni descendre au-dessous de sept cent cinquante francs'. Donc, réduction autorisée de la moitié ! C'est là un fait sans précédent en Belgique. »²²

5. Caractéristiques générales de l'instruction après la première guerre scolaire

La première guerre scolaire en Belgique, opposant catholiques et libéraux, et qui a pour enjeu l'enseignement primaire, a donc essentiellement porté sur la définition des rôles respectifs de l'Etat et des organisations religieuses dans la prise en charge de l'instruction et de l'éducation. Un premier compromis répartit cette mission entre des pouvoirs publics (les communes, les provinces et, de façon plus limitée, l'Etat lui-même) et des personnes privées, ici religieuses.²³

Dans un rapport de la Ligue de l'Enseignement, on peut lire : les « *autorités directrices exercent sur le personnel enseignant les pouvoirs les plus absolus. Tout d'abord, plus des deux tiers de celui-ci (4 633 membres sur 6 726) se composent de religieux, qui se trouvent donc assujettis aux règles d'obéissance passive imposées par la discipline ecclésiastique ou les vœux monastiques. Quant au personnel laïc, il ne jouit d'aucune des garanties que la loi accorde aux instituteurs communaux : ceux-ci ne peuvent être suspendus ou révoqués par l'autorité communale qu'avec l'approbation de la députation permanente et sauf recours au Roi ; l'instituteur libre, au contraire, est révocable ad nutum, et la moindre velléité d'indépendance peut être réprimée par une mesure de rigueur immédiate et sans appel.* »²⁴

L'expansion quantitative de l'enseignement primaire s'observe par le nombre d'écoles qui, de 1843 à 1878, a progressé de 18,5% et de 32,5% entre 1878 et 1911.

Le nombre d'enseignants s'accroît lui aussi considérablement : de quelque 5 000 à 21 000. Il double de 1840 à 1878 et augmente de 79% entre 1878 et la Première Guerre mondiale. Au début, on dénombre plus d'enseignants que d'enseignantes : 57% contre 43%. Ces chiffres respectifs se rapprochent progressivement pendant la seconde moitié du XIX^e siècle, de sorte qu'à la fin de ce

²¹ Archives de la Ligue de l'Enseignement, Documents 1, p. 10.

²² Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Bruxelles, 1888-1904, pp. 130-132.

²³ BECKERS J., op. cit., pp. 44-46.

²⁴ Archives de la Ligue de l'Enseignement, Documents 3, p. 6.

siècle, le rapport quantitatif entre instituteurs et institutrices est égal. Ce rapport s'inverse au début du XX^e siècle. En 1911, le corps enseignant compte 54% de femmes pour 46% d'hommes. Sur la totalité, le nombre de religieux appartenant à des congrégations de sœurs ou de frères est considérable : 28% en 1851, 32% soixante ans plus tard.

La progression rapide du nombre d'enseignants par rapport à la quantité d'écoles a pour effet que les écoles occupent davantage d'enseignants. La moyenne du personnel enseignant par école évolue de 1,61 en 1851 à 2,06 en 1878 et 2,77 en 1911. Les écoles des villes comptent en général plus d'enseignants que les écoles des villages. Plus du double en 1866.

La population scolaire augmente aussi fortement. Proportionnellement, l'accroissement du nombre d'enseignants est néanmoins plus fort que celui du nombre d'élèves. Ainsi, le nombre d'élèves par enseignant diminue. De 60 encore, en moyenne, pendant les années 1860, ce chiffre chute à 44 en 1911. Il s'agit ici de moyennes. Dans des cas concrets, il arrive qu'un seul instituteur doive s'occuper de beaucoup plus d'élèves : parfois plus de 100 encore pendant les années 1860. La population moyenne par classe baisse plus rapidement en ville qu'à la campagne. On constate, au fil des années, des différences entre les écoles communales, adoptées et libres. Avant la guerre scolaire des années 1880, la proportion d'enseignants par rapport aux élèves est plus favorable dans les écoles libres que dans les écoles communales. Elle s'équilibre quelque peu par la suite.

A remarquer que la réduction du nombre d'élèves par enseignant n'a pas correspondu à une augmentation proportionnelle du nombre de classes dans les écoles. Le phénomène de l'école primaire à 6 classes ne s'est certainement pas généralisé avant 1914. Certes, on relance, après 1842, la campagne de propagation de l'enseignement collectif et de bannissement de l'enseignement individuel ou mutuel. Cette action connaît un succès. Toutefois, les tentatives de répartition rationnelle et ordonnée des élèves n'amènent pas l'uniformité sur le plan organisationnel. Les écoles primaires d'avant 1880 présentent une structure bigarrée, comme elles diffèrent aussi entre elles par la matière qui y est enseignée. Sous le gouvernement libéral, la répartition en trois degrés est considérée, en 1880, comme une formule idéale : le premier degré pour les 6 à 8 ans, le moyen pour les 8 à 10 ans et le supérieur pour les 10 à 12 ans. Elle est idéalement maintenue après 1884 sous le gouvernement catholique. De fait, avant la fin du siècle, on peut déjà distinguer trois classes dans la presque totalité des écoles, ce qui ne signifie pas pour autant trois enseignants. De nombreuses écoles de campagne ne comptent qu'un ou deux enseignants, de sorte que s'y constituent des classes de degré, qui permettent du reste une flexibilité des passages. Dans un certain nombre d'écoles, surtout en ville, le programme est, au contraire, fractionné sur six années d'études et chaque degré est divisé en deux. On obtient ainsi six classes d'âge distinctes. Mais l'évolution vers le système des classes d'âge ne se généralise pas, non seulement par insuffisance d'enseignants et de locaux, mais aussi en raison de la fréquentation irrégulière et incomplète de nombreux élèves.²⁵

Pour ce qui est de l'enseignement secondaire, trois lois organiques sont adoptées dans la seconde moitié du XIX^e siècle : celle de 1850 prévoit la reprise ou la création par l'Etat de 10 athénées royales et de 50 écoles moyennes ; celle de 1881 impose la gestion par l'Etat de minimum 19 athénées et d'environ 100 écoles moyennes pour garçons et 50 pour filles ; celle de 1884 limite le nombre d'athénées gérés par l'Etat à 20, les écoles moyennes pour garçons à 100 maximum et celles pour filles à 50 au plus.

²⁵ *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, pp. 73-74.

6. La loi du 15 septembre 1895, dite Loi Schollaert

La Loi du 15 septembre 1895 rétablit le cours de religion obligatoire, ainsi que l'inspection ecclésiastique. Elle permet surtout de consacrer la subsidiarité par l'Etat des écoles privées adoptables, pratiquée dès 1894, dans les communes où ces établissements se heurtent à des autorités locales hostiles.

La même évolution s'observe dans l'enseignement moyen. Les catholiques y bloquent presque complètement la création d'établissements officiels.

Les sanctions disciplinaires à infliger à un enseignant communal relèvent désormais également des compétences du gouvernement. Parmi les instituteurs socialistes, en particulier, cette disposition est interprétée comme un avertissement destiné à empêcher qu'ils ne manifestent trop ouvertement leurs opinions.

La différence principale avec la loi de 1884 est que le pouvoir communal peut dorénavant financer des écoles libres dites adoptables. Le budget du ministère de l'Intérieur et de l'Instruction publique doit prévoir chaque année des crédits de fonctionnement.

Pendant ce temps, les collèges épiscopaux et les instituts dirigés par les religieux poursuivent leur expansion, tandis que les pensionnats congréganistes consolident leur prééminence sur les écoles moyennes officielles de filles.²⁶

²⁶ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., p. 30.

CHAPITRE IV : Les conditions d'exercice du métier au XIX^e siècle

1. L'instituteur, l'élève et la classe

L'école, qui matérialise le sort fait par la commune à l'instruction primaire et à l'instituteur, doit être, idéalement, au cœur du village, voisine de l'église et de la mairie. L'instituteur y réside, quand il en existe une.

« Pour le moment, au hasard des régions, la salle de classe est parfois la pièce à vivre – le fricot du maître mijote sur le poêle et il arrive même que sa femme, accouchée de la veille, occupe le lit -, parfois l'écurie ou l'étable – où 'la science se donne en présence des animaux' -, parfois la grange. Pas de préau, pas de cour de récréation, la fin de la classe décharge brutalement la troupe enfantine dans les champs trempés ou la poussière des rues. L'école n'est pas encore tout à fait un lieu fixe. Ni du reste un temps fixe. Car les travaux des champs en raccourcissent la saison, les cérémonies religieuses en bousculent les horaires, l'absence, la maladie, la mort ou plus simplement les occupations du maître en ferment sans préavis les portes, rendant les élèves à une liberté inopinée et précaire. Pas d'objet scolaire non plus, rien qui ressemble aux 'fournitures', ce petit trésor de l'écolier. Aucune image aux murs pour nourrir le rêve, aucune carte pour voyager en esprit. En revanche, la férule, le martinet, la brique promise aux dissipés qui devront, à genoux, la tenir au bout du bras tendu, sont sous les yeux de tous. »²⁷

Les conditions dans lesquelles les instituteurs ont à exercer leur métier leur rendent à peu près impossible d'enseigner au-delà des savoir-faire élémentaires, car le mobilier scolaire n'est pas moins pauvre que la maison d'école, pas de tableau noir par exemple... *« De la porte placée dans un angle, je vis en face de moi, au fond de la salle, une grande cheminée où montait le tuyau d'un poêle ; le long des trois autres côtés, les écoliers, assis sur des bancs sans dossiers ni tables, tenaient une planche sur leurs genoux, leur planche à écrire, percée en haut d'un petit trou où passait une ficelle qui la suspendait au mur, la classe finie. Les trois fenêtres – à petits carreaux – étaient placées au côté nord de la salle (...). Les murs étaient de torchis, lavés à la chaux ; le sol, de terre battue, ondulait légèrement. »²⁸*

Le maître occupe la classe de façon à y exercer sa dominance, son contrôle et sa surveillance : sur le flanc et dans la marge du groupe. *« Position latérale qui est position d'emprise : il y tient ceux dont il a la responsabilité sous l'emprise d'une concentration qu'il gère toute la journée. Cette liminalité magistrale se retrouve d'ailleurs à tous les moments et dans tous les lieux où s'exerce le projet scolaire : en classe, mais aussi à la cour de récréation et en promenade. La prédominance du rôle magistral est, encore, accentuée par la surélévation (par l'estrade notamment), le mobilier (cathédre, pupitre, bureau) et un espace de séparation, vide et imaginaire, dont le franchissement signifie pour l'écolier inclusion/exclusion du groupe des élèves. Seul le maître entretient avec tous les autres membres de la classe une relation de face à face. Il est donc le seul qui puisse constamment 'affronter' le groupe dans sa totalité, puisque les élèves se tournent le dos et n'ont droit qu'à la seule relation individuelle avec le maître. »²⁹*

²⁷²⁷ REBOUL-SCHERRER F., *Les premiers instituteurs 1833-1882*, P. 10.

²⁸ Idem, p. 141.

²⁹ *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, p. 18.

L'école n'emploie que fort peu de personnel domestique. Les maîtres sont donc contraints de mettre la main à la pâte, notamment de faire le ménage.

Le problème de l'hygiène est un des plus insolubles, étant donné les contraintes financières et les habitudes en la matière des élèves. Mais il ne faut pas oublier qu'à l'époque, une école pouvait accueillir, dans une salle plus ou moins bien aérée, une quarantaine d'enfants environ, sans la moindre installation sanitaire.

Il est vrai que dans un but d'économie, on laisse un seul instituteur avec 70, 80, 90, 100 élèves et même plus.

Même si toutes les classes ne comptent pas 150 écoliers, l'école élémentaire souffre souvent de surpopulation : malgré l'extension tout à fait réelle du nombre des établissements, malgré l'abstention des parents, malgré l'absentéisme des enfants, beaucoup d'instituteurs doivent faire face à des classes de plus de 50 élèves, disparates d'âge comme de connaissance, et la pratique de l'adjoint – jeune instituteur qui soulage le maître d'école en se chargeant des plus jeunes élèves – est encore très loin d'être répandue, quoique ce soit là un des moyens de formation professionnelle pour ceux qui ne passent pas à l'école normale.

Un des problèmes et non des moindres auxquels se trouve confronté l'instituteur est celui de la discipline dans une classe, on l'a dit, souvent trop petite et inconfortable, où coexistent des enfants de tous les âges, entre 4 et 13 ans, de tous les niveaux scolaires, et qui doivent travailler en même temps. La discipline est d'ailleurs un des critères sur lesquels l'inspecteur juge l'instituteur.

Même si les élèves ne peuvent pas être frappés, les châtiments corporels sont monnaie courante. *« Une allégation très déplacée des mauvais maîtres qui frappent les enfants, c'est qu'ils ne vont jamais assez loin pour leur faire du mal. Si vous leur reprochez d'avoir battu, ils vous disent qu'ils ont poussé ; d'avoir tiré les cheveux, ils prétendent qu'ils ont posé la main sur la tête, et que l'enfant s'est retiré méchamment, tout juste pour laisser une poignée de ses cheveux entre leurs doigts. »*³⁰, témoigne un inspecteur de l'époque.

La discipline de l'école est donc sévère : *« Pour les petites fautes, on était puni par l'agenouillement simple ; pour les grandes, par l'agenouillement avec une main levée portant une brique, ou bien par des coups de baguette, la peine la plus grave : placé près du maître, je voyais la grimace du supplicié qui tendait une main et cachait l'autre derrière son dos, afin d'être tranquille au moins pour celle-là. »*³¹

A l'habitude douteuse de la punition corporelle s'ajoute, à l'inverse, celle des récompenses : des bons points, un billet de satisfaction, une place au banc d'honneur et des prix à la fin de l'année...

Le maître marque la classe de façon prégnante. *« Il en est comme la clé de voûte. Il est le responsable, la tête du groupe 'classique' : il est son autorité. Il y détient l'équivalent de l'autorité parentale dont il est en quelque sorte le substitut durant le temps scolaire. Il y est alors, tout à la fois, le père et la mère. Souvent, la classe adopte son nom. Alors qu'il appartient à la famille par évidence,*

³⁰ REBOUL-SCHERRER F., op. cit., pp. 165-166.

³¹ Idem, p. 166

l'écolier fait partie du groupe 'classique' par devoir. Ses 'devoirs' le lui rappellent d'ailleurs, lorsqu'il rejoint la famille. »³²

On ne peut pas vraiment parler de vocation à cette époque. Ceux qui deviennent instituteurs cherchent bien souvent à fuir les travaux manuels ou à être exemptés du service militaire.

« L'instituteur (...) ne peut, quand il est quatre heures, se reposer de son métier, de ses devoirs, de sa condition : incarner l'instruction primaire au village l'emprisonne dans sa pauvreté autant que dans sa respectabilité et ses fonctions. C'est cette gêne chronique qui le contraint, en dépit d'une économie généralement très stricte, à ajouter à ses activités pédagogiques, celles de secrétaire de mairie, chantre ou bedeau, sinon des métiers complémentaires, arpenteur, apiculteur, voire sabotier, cordonnier, limonadier, ouvrier agricole... à privilégier, quand il se choisit une épouse, les conditions matérielles plus que la stricte affectivité (...), à avoir aussi, face aux autorités locales bien puissantes, en dépit de son appartenance à l'Université, une attitude toute de déférence. »³³

Généralement, et souvent à titre gracieux, l'instituteur sert également d'écrivain public.

2. La formation des instituteurs

Dans la formation du personnel enseignant, l'accent est mis sur ce qu'il doit faire et sur l'attitude à adopter dans cet enseignement. Au milieu du XIX^e siècle, la plupart des enseignants sont encore formés par la pratique, mais un changement va intervenir plus tard.

La loi de 1842 exige, en effet, un diplôme, du moins pour être nommé dans une école communale. Ce diplôme peut être délivré par une école normale de l'Etat ou par une école normale libre agréée. Parallèlement à l'expansion de l'enseignement primaire, l'enseignement normal se développe fortement.

Avant 1879, l'école normale est en réalité une école moyenne avec un cours très élémentaire de pédagogie. Le maître fait acquérir les aptitudes par une servile imitation de ses propres procédés.

L'expansion de l'enseignement normal provoque l'accroissement du nombre des enseignants diplômés. Il n'excède pas les 22% en 1860, mais atteint déjà 59% en 1878, pour grimper jusqu'à 87% en 1911. On l'a vu plus haut, la qualité de la formation et son niveau demeurent très variables. Les non-diplômés sont principalement des religieuses qui enseignent dans des écoles libres.

Instituteurs et institutrices ne sont pas seulement formés, mais aussi recyclés. Après la loi de 1842, les conférences sont en vogue : il s'en tient quatre par an dans chaque circonscription scolaire, sous la direction des inspecteurs cantonaux. On y traite de matières pédagogiques et didactiques, on y donne des leçons-types.

Depuis les années 1860, les préoccupations matérielles des enseignants sont exposées dans plus d'un périodique. Même après la loi de 1842, une discordance générale existe, en effet, entre les exigences sévères réclamées au personnel enseignant en matière d'aptitude, et la rémunération qui leur était allouée. Des associations professionnelles se développent. La plus importante, datant de 1869, est la Fédération générale des instituteurs belges, d'obédience libérale. En 1893, elle a son

³² *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, p. 16.

³³ REBOUL-SCHERRER F., op. cit., p. 173.

pendant catholique : la Fédération des instituteurs chrétiens. Fin 1912 est créée une Centrale du personnel enseignant socialiste.

Le traitement moyen des enseignants communaux ne cesse de progresser jusqu'en 1884. Il stagne pendant la décennie suivante, pour augmenter à nouveau ensuite. Il y a toutefois de nettes différences : entre la ville et la campagne, entre instituteurs en chef et auxiliaires, entre hommes et femmes. Ces différences persistent même après la loi de 1895, qui introduit des barèmes basés sur le nombre d'habitants de la commune où est située l'école. Les enseignants des écoles adoptées et libres sont moins bien lotis, sur le plan des rémunérations et des pensions, que leurs collègues de l'enseignement communal. Quoiqu'il en soit, le revenu lié à la profession d'instituteur augmente globalement de façon telle qu'il permet aux enseignants d'en vivre. Le cumul avec d'autres professions n'a pas disparu pour autant, mais il devient un salaire d'appoint.³⁴

En 1884, le programme des études est réduit. Les écoles normales épiscopales sont favorisées par l'agrégation et par l'entérinement des diplômes qu'elles ont délivrés. La moitié des écoles de l'Etat sont supprimées.³⁵ Les écoles normales dépendant de l'Eglise forment alors trois fois plus d'instituteurs que les écoles de l'Etat.

« (...) les instituteurs sortis des écoles normales de l'Etat sont frappés d'un véritable ostracisme dans l'immense majorité des communes où domine une majorité cléricale. Celles-ci constituent un domaine réservé aux écoles normales catholiques, et pour empêcher toute concurrence gênante, elles se le sont soigneusement partagé. »³⁶

Dans les écoles normales épiscopales, l'enseignement est généralement confié à de jeunes prêtres ayant reçu récemment l'ordination. *« Une place de professeur n'est pour eux qu'un stage, en attendant leur promotion au vicariat. Aussi, le personnel enseignant subit-il de fréquentes mutations ; pour s'en rendre compte, il suffit de comparer, dans l'Almanach royal (qui ne renseigne d'ailleurs ni l'âge, ni la nationalité, ni les diplômes des professeurs), les listes du personnel à deux ou trois années d'intervalle. L'initiative pédagogique de ces professeurs d'occasion est nécessairement nulle ; aussi, la plupart se bornent-ils, dans les cours de pédagogie, à faire lire le manuel mis entre les mains des élèves, en donnant de loin en loin quelques vagues explications. On comprend ce que devient, dans ces conditions, l'éducation professionnelle des normalistes ! Ceux-ci sont d'ailleurs admis à suivre les cours normaux sans préparation suffisante, après un simulacre d'examen n'offrant aucune garantie sérieuse (...). Au cours de l'année, la bonne marche des études est entravée dans la plupart des écoles normales libres par l'encombrement des classes. (...) Enfin, les examens de sortie, ayant pour objet l'obtention d'un diplôme dont la valeur légale est identique à celle des diplômes conférés par les écoles normales officielles, constituent une véritable comédie. »³⁷*

3. Les méthodes d'enseignement

Le XIX^e siècle distingue trois méthodes d'enseignement : mutuelle, individuelle, simultanée. *« Les discussions académiques, pour intéressantes qu'elles puissent être, n'empêchent pas que l'usage de telle ou telle technique soit presque toujours lié à des contraintes économiques ou pratiques :*

³⁴ L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge, pp.80-82.

³⁵ Archives de la Ligue de l'Enseignement, Document 1, p. 9.

³⁶ Archives de la Ligue de l'Enseignement, Document 3, p. 39.

³⁷ Idem, pp. 12-13.

l'absence de manuels uniformes pour toute la classe, quand l'école ne peut en fournir, oblige l'instituteur à se servir des documents que chaque élève lui apporte, vieux livres qui viennent de chez les parents, missels, et même contrats, baux et documents divers, peu adaptés à l'apprentissage essentiel de la lecture. On ne peut donc faire travailler tous les élèves d'un même niveau, d'où l'enseignement individuel : le maître s'occupe successivement de chaque élève, ce qui lui interdit, même quand ils sont peu nombreux, de les faire tous travailler pendant tout le temps qu'ils passent à l'école. Il n'existe pas toujours, on l'a vu, de mobilier scolaire suffisant, donc pas de tableau qui permettrait d'uniformiser le texte à lire. »³⁸

Si l'enseignement mutuel est économique en hommes, il suppose une installation et une discipline particulières, et n'est implanté que dans une très petite minorité d'établissements. « (...) les instituteurs, qui n'ignorent pas que l'enseignement individuel n'est guère en odeur de sainteté auprès de la hiérarchie universitaire, et ne peuvent prétendre, dans une école dénuée de tableau noir et de matériel scolaire le plus rudimentaire, utiliser la méthode mutuelle, répondent à l'inspecteur qu'ils pratiquent la méthode simultanée... »³⁹

« Par une déformation professionnelle, l'instituteur en vient à enseigner les branches profanes par la même méthode que les branches religieuses ; il s'efforce donc de réduire en formules confiées à la mémoire toutes les notions qu'il veut faire pénétrer dans le cerveau des enfants : les règles de grammaire, les définitions de l'arithmétique, de la géographie et les récits de l'histoire sont présentés sous cette forme ; les élèves écoutent et répètent les phrases du maître, les lisent et s'efforcent de les retenir mot à mot. Tout l'enseignement finit donc par se donner au moyen de procédés purement mécaniques et verbaux, qui sont nettement défavorables au développement de l'intelligence, parce qu'ils habituent l'esprit à accepter, sans examen, toutes les affirmations qui ont la forme dogmatique, du moment où elles émanent de ceux que la tradition accepte à titre 'd'autorités'. »⁴⁰

De plus, la dissociation des différents apprentissages correspond souvent à des tarifs d'écolage différents : apprendre à lire coûte moins cher qu'apprendre à écrire, apprendre à compter suppose une dépense supplémentaire... Bien des parents se contentent de payer le taux le moins cher, et bien des enfants ne reçoivent donc qu'un enseignement incomplet.⁴¹

Aux problèmes de l'uniformité et de la quantité suffisante de livres s'ajoute celui de leurs qualités pédagogiques et de leur renouvellement.

Dans un Document datant de 1872-1873, la Ligue de l'Enseignement fait les propositions suivantes concernant les méthodes d'enseignement. Elles sont singulièrement novatrices par rapport aux réalités de l'époque.

« Les méthodes d'enseignement et les moyens employés pour ouvrir l'intelligence des enfants et leur faire acquérir des notions plus nettes et plus complètes, peuvent également influencer sur la fréquentation de l'école, en rendant les études plus faciles et plus attrayantes. Le procédé le plus sûr et le mieux approprié aux forces intellectuelles des élèves des écoles primaires, est celui de l'intuition. L'enfant doit voir les choses pour les comprendre et les retenir : il lui faut des images à l'appui des

³⁸ REBOUL-SCHERRER F., op. cit., p. 145.

³⁹ Idem, pp. 145-146.

⁴⁰ Archives de la Ligue de l'Enseignement, Document 3, p. 17.

⁴¹ REBOUL-SCHERRER F., op. cit., p. 146.

explications, ou mieux encore, il lui faut des objets qu'il puisse percevoir par ses différents sens, qu'il puisse analyser et comparer sous plusieurs rapports, qu'il puisse soumettre enfin à un examen minutieux et détaillé, afin d'en acquérir une notion exacte et suffisante, qui se grave facilement dans la mémoire. Toute leçon doit autant que possible être accompagnée d'intuitions. C'est dans ce but que la Ligue a proposé de former des collections d'objets de science, d'art ou d'industrie, comme musées de l'enseignement populaire, et d'instituer des promenades scolaires, qui rapprochent les enfants des objets, quand les objets ne peuvent être apportés à l'école. Les bibliothèques populaires sont d'autres collections destinées à entretenir et à développer chez les adultes les connaissances acquises à l'école primaire. Toutes les communes ne peuvent pas se procurer un musée complet, mais toutes peuvent commencer une collection d'objets et d'instruments de quelque genre, avec le concours des habitants ; toutes peuvent former un noyau de bibliothèque, avec l'appui des personnes et des institutions dévouées à l'instruction ; toutes peuvent enfin mettre à l'essai, dans un certain rayon, les excursions scolaires. Il appartient aux provinces de créer des musées scolaires accessibles à toutes les écoles et assez riches pour suffire aux besoins de l'enseignement populaire. A chaque établissement de ce genre devrait être attaché un professeur chargé de faire des démonstrations, en présence des élèves et de leurs instituteurs ou institutrices. »⁴²

⁴² Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Tome 8/11, Bruxelles, 1872-1876, p. 29.

CHAPITRE V : Les associations de défense des enseignants

1. La Ligue de l'Enseignement

Fondée en 1864, la Ligue de l'Enseignement, par ses statuts de février 1865, a confié l'exécution de son programme à des sections (centrales) et à des cercles locaux. La première question mise à l'étude par la première section porte sur « *les moyens, actuellement pratiques, d'améliorer le sort des instituteurs communaux, tant au point de vue pédagogique qu'au point de vue pécuniaire* ». ⁴³

« Voyez-vous ce gros petit homme qui va et vient dans l'église vide de monde, balayant la sacristie, époussetant l'autel, frottant les chandeliers pour les faire reluire, rangeant dans les armoires, avec admiration, les chasubles et les étoles. C'est l'instituteur. Vous le verrez tout à l'heure préparer le goupillon et allumer les cierges. Puis il ira au jubé, préludera sur l'orgue par une valse de mauvais goût et entonnera du gosier, un chant semblable à ceux que les charretiers, à côté de leurs chevaux, chantent le long des grandes routes (...). Le maître d'école jouit, dans la commune, de la même considération que le barbier. Comme celui-ci, s'il lit un journal et s'il est fort en politique, c'est pour devenir un de ces pédants, grands parleurs de cabaret, dont les paysans rient aussi bien que les gens de la ville. »

Cette image, esquissée en 1865 par Pierre Tempels, illustre assez bien les conceptions qui semblent régner au sujet de l'instituteur dans les cercles libéraux-radicaux des villes. Elle répond en fait à l'idée que la Ligue de l'Enseignement propage pendant des années : un sacristain-maître d'école de village, travaillant sous le knout du clergé, parfois pédant, mais incompetent dans le domaine pédagogique.

Dès sa fondation, la Ligue veut modifier cet état de choses. Un point important de son programme est donc l'élévation de la position sociale et morale de l'instituteur. L'association va s'engager fortement dans cette voie et, par exemple, aller parfois sensiblement plus loin que les associations d'instituteurs en ce qui concerne les revendications visant à améliorer la situation matérielle des enseignants. ⁴⁴

« La situation morale du personnel enseignant est déplorable. Il est sous la dépendance directe de conseillers communaux, dont la plupart sont ignorants et fanatiques, et subissent la pression totale du clergé. Les nominations se font parfois au prix des conditions les plus inattendues : un conseiller cabaretier déclarait avoir voté pour un candidat instituteur parce que celui-ci savait bien boire ! Un autre candidat devait, pour réussir, épouser la fille de son prédécesseur ! Nombreux sont ceux qui ont dû faire des sacrifices d'argent pour s'assurer des voix ! Voilà ce que la loi de 1895 n'a pas prévu, mais voilà le régime qu'elle a instauré.

C'est généralement le curé, cela va de soi, qui dit le mot suprême en ce qui concerne les candidatures : il s'agit avant tout d'être bien côté au point de vue de l'orthodoxie.

Le gouvernement a d'ailleurs pris ses mesures pour empêcher qu'il y ait trop de candidats non orthodoxes. » ⁴⁵

⁴³ Histoire de la Ligue de l'Enseignement 1864-1989, p. 14.

⁴⁴ La Ligue de l'Enseignement et la défense de l'École publique avant 1914, p. 23.

⁴⁵ Archives de la Ligue de l'Enseignement, Document 1, p. 11.

Des quatre associations d'instituteurs qui existent déjà lors de sa fondation, la Ligue ne va entretenir de relations qu'avec l'*Onderwijzersbond* (Ligue des instituteurs). Cette association est fondée en 1857 ; elle recrute exclusivement en Flandre et déploie essentiellement ses activités dans le Brabant flamand. Par ses dirigeants les plus importants, elle est étroitement apparentée à la société bruxelloise des *Vlamingen Vooruit* et au *Vlaemisch Verbond*, deux associations démocrates flamingantes, anticléricales, opposées à l'Etat central et méfiantes envers les gouvernements libéraux doctrinaires. Au sein de la constellation politique de l'époque, les flamingants de Bruxelles ont des liens avec l'aile radicale des libéraux, qui défend une conception bien définie de l'enseignement et exige la révision de la loi de 1842 en vue de laïciser l'école, de la rendre obligatoire et gratuite. Par le canal des libéraux radicaux, les exigences des instituteurs aboutissent d'ailleurs au Parlement.

Il n'est par conséquent pas surprenant de voir la Ligue et l'*Onderwijzesverbond* prendre immédiatement contact l'une avec l'autre.

La Ligue s'engage donc en faveur du personnel enseignant. Par une enquête, elle les intéresse à ses efforts pour améliorer la situation de l'enseignement et du personnel ; elle organise une pétition demandant la hausse des traitements, entreprise à laquelle les membres de l'*Onderwijzersverbond* participent ; elle réussit enfin à arracher une somme d'argent à certains conseils provinciaux en faveur des caisses provinciales de prévoyance des enseignants de primaire.

Le *Bulletin* n°3 (1866-1867) de la Ligue de l'Enseignement rapporte une déclaration, à la Chambre, du ministre de l'Intérieur : « *Les communes ont parfaitement le moyen d'améliorer la position de leurs instituteurs, et le concours du gouvernement dans ce but, ne leur a jamais fait défaut. Ce moyen consiste tout simplement à modifier le taux de la rétribution scolaire. Si l'on a indiqué la somme de 50 centimes à payer par mois et par enfant pauvre, cette somme de 50 centimes n'est qu'un minimum, et tout conseil communal qui en a le désir peut parfaitement fixer le taux de cette indemnité à un chiffre plus élevé. Il peut le faire même sans grand danger pour ses finances, puisque, en cas d'insuffisance des ressources communales, le gouvernement, sur la proposition de la députation permanente, accorde les subsides qui lui sont demandés, et, jusqu'à présent, je puis le dire, il n'a jamais refusé son intervention.* »⁴⁶

D'autre part, il convient de mentionner que les relations entre la Ligue et l'*Onderwijzersverbond* sont très tôt assombries par l'immobilisme manifesté par la première dans la défense des intérêts flamands. La section de la Ligue qui doit se consacrer à cet objectif ne voit pas le jour.

Fin 1867, l'*Onderwijzersverbond* entre en négociation avec des personnes désireuses de fonder une association d'instituteurs vraiment nationale. A cette occasion, le *Bond* essaie bien de sauvegarder sa spécificité flamande en se faisant l'âme d'une section flamande de la nouvelle association. En conséquence, en septembre 1868, naît la *Fédération générale des instituteurs belges* (FGIB).

La FGIB, qui a en vue les intérêts de l'enseignement, qui veut relever l'estime à l'égard des instituteurs et souhaite renforcer la fraternité entre les enseignants, affiche une attitude politiquement neutre.

⁴⁶ Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Tome II/III, Bruxelles, 1866-68, p. 51.

Néanmoins, du fait qu'un certain nombre d'instituteurs, membres de la Ligue, sont impliqués dans la naissance et dans la première organisation de la FGIB, l'influence doctrinale de la première sur la seconde se manifeste à différentes occasions. Ainsi, par exemple, lors de la réunion convoquée, le 19 avril 1870, par le Comité de rédaction de la revue pédagogique *La Tribune des instituteurs belges*, paraissant à Bruxelles, 27 instituteurs décident d'introduire une pétition pour obtenir des modifications de la loi de 1842 dans le sens d'un enseignement gratuit et obligatoire et d'un cours de religion facultatif.

En ce qui concerne les relations avec le personnel enseignant, la première moitié des années 1870 n'est pas facile pour la Ligue. Les réactions à son projet sur l'enseignement primaire ne laissent aucune illusion. Cependant, le travail de la Ligue, présenté pour la première fois le 28 octobre 1871, offre quelques belles perspectives pour l'instituteur, telles qu'un salaire minimum de 1 500 F, une norme de 50 élèves maximum par enseignant et un congrès à instituer par le gouvernement, qui aurait pu faire entendre sa voix lors des décisions pédagogiques ainsi que lors des nominations au grade d'inspecteur. Mais le soutien de la Ligue ne porte pas seulement sur l'amélioration de la condition sociale des instituteurs. Il porte aussi sur leurs conditions de travail et sur les moyens didactiques dont ils disposent. Ainsi, les instituteurs qui désirent fonder une bibliothèque peuvent immédiatement compter sur 50 F de subsides fournis par la Ligue.

D'une façon générale, l'implication des enseignants dans les activités de la Ligue est faible.

Sous le gouvernement libéral homogène de Frère-Orban, les relations de la Ligue avec la FGIB deviennent plus solides et sont établies sur une base plus formelle. Mais c'est avec la défense des enseignants du primaire touchés par la guerre scolaire, qu'une collaboration authentique et profonde va se manifester.

En octobre 1884, la Ligue de l'Enseignement constitue un comité de défense des instituteurs victimes de la loi scolaire et un comité chargé de recueillir les fonds destinés à venir en aide aux instituteurs mis en disponibilité.

« La vengeance cléricale s'exerça d'une façon terrible à l'égard des instituteurs. Les petites communes, abusant de l'autonomie que leur conférait la loi, réduisirent au minimum l'enseignement public, supprimant les écoles officielles, adoptant des écoles libres, réduisant les traitements des instituteurs, les tracassant de toutes manières, les chassant lorsqu'il y avait moyen. Le clergé triomphant redoubla d'ardeur dans sa lutte contre l'école publique. »⁴⁷

Dans un de ses Bulletins, la Ligue publie le discours de M. Vanderkindere : *« On a vu à l'œuvre la vengeance cléricale : elle s'est abattue, pesante et meurtrière, sur ses victimes choisies, l'école et l'instituteur, - et ce que nous redoutions se trouve dépassé par la réalité : c'est sans pitié que l'on frappe, c'est sans pudeur : les exécutions se succèdent, et les ruines s'entassent irréparables. Chose singulière et douloureuse ! L'opinion publique, en face de ces attentats monstrueux, est restée distraite, sinon indifférente. La Belgique n'a-t-elle plus de cœur ? A-t-elle perdu le sentiment de ses intérêts les plus chers et de ses plus hauts devoirs ? Le souci des choses matérielles l'a-t-il rabaissée au niveau des peuples qu'un maître écrase d'un coup de talon ? »⁴⁸*

⁴⁷ Archives de la Ligue de l'Enseignement, Document 1, p., 9.

⁴⁸ Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Bruxelles, 1886-1890, p. 7.

2. Quelques autres associations

2.1. La Fédération générale des instituteurs belges

Créée en 1857 à Schaerbeek par J. Blockhuys, la FGIB se veut politiquement neutre, ne revendiquant, pour les enseignants, qu'une amélioration pécuniaire et morale des conditions de travail. Elle entretient cependant, on l'a vu plus haut, des liens avec la Ligue de l'Enseignement dont plusieurs membres ont contribué à sa fondation.

Peu à peu, la FGIB s'engage dans une voie de plus en plus libérale. En 1875, elle affirme ses objectifs : défense de l'enseignement public, obligation scolaire, ce qui signifie laïcisation de l'enseignement, suppression de l'enseignement de la religion, révision de la loi de 1842 et propagation des méthodes pédagogiques de l'Ecole modèle.

Pendant la première guerre scolaire, la FGIB s'efforce, en étroite collaboration avec la Ligue de l'Enseignement, le Denier des instituteurs et, dans un premier temps le GOB, d'apporter une aide aux enseignants qui ont été victimes de la loi Jacobs de 1884. Jusqu'en 1914, la FGIB a compté de 30 à 50% de membres parmi les instituteurs communaux.⁴⁹

La FGIB cesse ses activités en 1924.

2.2. Le Denier de l'Enseignement

En 1867, le Conseil général de la Ligue de l'Enseignement vote la fondation d'une nouvelle association : le « Denier de l'Enseignement ». Elle a pour but de lutter contre les « sources mêmes de la misère » et doit fonctionner grâce à des collecteurs. Au même moment, au début de l'hiver 1867-1868, se crée, au sein de la Ligue de l'Enseignement, une Ligue Ouvrière destinée à assurer des conférences et des cours réguliers aux ouvriers. Cette association très active est pourtant dissoute dès le mois de juin 1868 par manque d'un local convenable.

Le projet du « Denier de l'Enseignement » se concrétise en fait en 1872 sous l'appellation du « Denier des Ecoles ». Le Denier est né grâce à un article paru en juin 1872 dans le journal « La Gazette » et à la suite d'une motion qui a été faite à une réunion de l'Association Libérale pour laquelle l'auteur – Lechein – adresse un vigoureux appel aux libéraux en faveur de l'enseignement laïque face à la générosité déployée, dans leur domaine correspondant, par les catholiques.⁵⁰

2.3. Le Denier des Instituteurs⁵¹

La défaite libérale aux élections du 10 juin 1884 a des conséquences désastreuses pour le personnel enseignant communal. Le gouvernement catholique doit brutalement mettre fin aux dépenses d'enseignement jugées vertigineuses sous le pouvoir libéral, et les enseignants officiels se trouvent les premiers dans le collimateur.

C'est dans ce contexte que naît le Denier des Instituteurs. Celui-ci se charge également d'aider financièrement les victimes de la loi de 1884. Il est fondé par la Ligue de l'Enseignement, la FGIB et le Denier des Ecoles. Le Denier des Instituteurs est initialement une « association de secours mutuel »

⁴⁹ DEFOSSE P. (sous la direction de), *Dictionnaire* op. cit., p. 125.

⁵⁰ *Histoire de la Ligue de l'Enseignement 1864-1989*, p. 67.

⁵¹ *La Ligue de l'Enseignement et la défense de l'Ecole publique avant 1914*, pp. 29-31.

créée en 1884 au sein de la FGIB pour « aider ceux d'entre eux qui seront mis en disponibilité ou dont les traitements seront réduits en vertu de la loi du 20 septembre 1884 ». Les membres de l'association doivent payer une cotisation annuelle d'un franc pour alimenter la caisse de secours. Le secrétariat du Denier est confié à Alexis Sluys, qui est à l'origine de l'entreprise. Par ses liens avec la Ligue de l'Enseignement, il est chargé de coordonner l'ensemble de la répartition des aides recueillies, tant par le Denier que par la Ligue.⁵²

L'heure est grave et la mobilisation est à la hauteur de l'enjeu : une nouvelle loi organique de l'enseignement primaire, on l'a dit, est votée le 20 août 1884 et les tristes séquelles de la guerre scolaire ne se font pas attendre : entre le vote de la loi organique le 20 août 1884 et le 4 novembre 1885, 3 316 enseignants subissent une diminution de traitement pour un montant total de 959 220, 81 F ; aux environs du 31 décembre 1890, 752 instituteurs et institutrices communaux se trouvent en disponibilité.

Après l'entrée en vigueur de cette nouvelle loi scolaire, la Ligue, la FGIB et les groupements du Denier des Ecoles s'unissent étroitement. Un programme d'aide de grande envergure en faveur des enseignants mis en disponibilité et au traitement diminué est à la base de cette action concertée. En plus d'un soutien pécuniaire aux instituteurs et aux institutrices en question, ou d'une aide visant à leur fournir un nouvel emploi ou des informations quant à leur statut personnel, les promoteurs de cette initiative envisagent de porter des accusations dans la presse contre toutes sortes d'abus, de maintenir – éventuellement avec un appui financier – ou de créer une école communale. Des comités locaux sont créés dans les principales villes belges.

Le Denier des Instituteurs est soutenu par le journal libéral *L'Etoile belge* qui lance une souscription en faveur des instituteurs, et par une association paramaçonnique et libérale, l'« Œuvre nationale de la défense scolaire ».

Au cours de ses premières années d'existence, le Denier des Instituteurs collecte 78 137,80 F, dont presque la moitié provient du Denier des Ecoles. La somme est partagée entre 411 instituteurs et institutrices des provinces de Flandre occidentale, de Limbourg, de Luxembourg, de Namur, de Hainaut, de Liège et de l'arrondissement de Nivelles.

Les versements des enseignants des villes et des associations extrascolaires donnent la possibilité au Denier des Instituteurs de continuer péniblement son action jusqu'en 1890. A. Bronckart doit alors signaler que la caisse est vide. Un nouvel appel à la solidarité ne réussit plus à susciter l'enthousiasme. Au moment de sa disparition, près de 125 000 F ont été versés au Denier. Plus de 800 instituteurs et institutrices ont reçu de l'aide. La Ligue elle-même se trouve alors presque à sec. En 1892, elle doit elle-même cesser de distribuer des aides.

2.4. Le Cercle « Le Progrès – Ecoles laïques »

Créé en juillet 1879, le Cercle a comme objectif la défense de l'école publique et des enseignants, l'organisation et le financement des œuvres parascolaires. Sous son impulsion est fondée, en 1884, l'« Œuvre nationale de la défense scolaire », un organisme libéral et paramaçonnique dont le

⁵² *Histoire de la Ligue de l'Enseignement 1864-1989*, p. 24.

président est Pierre Van Humbeeck. Cette dernière association entreprend, avec le journal *L'Etoile belge* qui ouvre des listes de souscription, de venir en aide aux instituteurs victime de la loi de 1884.

Divers comités sont constitués dans les principales villes du pays (Anvers, Arlon, Bruges, Gand, Namur, Mons, Verviers, Louvain, Huy, Tournai, etc.) qui se proposent de « mettre en relation ces instituteurs congédiés avec ceux de nos concitoyens qui auraient quelque emploi ou quelque besogne à leur procurer ». Les fonds récoltés sont distribués par la Ligue de l'Enseignement.⁵³

⁵³ DEFOSSE P. (sous la direction de), op. cit., p. 58.

CHAPITRE VI : Après la Première Guerre mondiale

La Première Guerre mondiale entraîne une évolution sensible du système politique. A la suite de l'invasion allemande, catholiques, libéraux et socialistes scellent une « union sacrée », avec l'entrée de l'ancienne opposition dans le gouvernement (1916).

Depuis lors, la Belgique est dirigée par des coalitions au sein desquelles les catholiques occupent une position centrale. La démocratie de pacification s'installe : les exigences des acteurs présents sur le terrain scolaire sont relayées par les grands partis, dont les élites concluent pragmatiquement des compromis, parfois en s'écartant sensiblement des positions adoptées par leur base.

Les catholiques, présents dans tous les gouvernements, poursuivent la réalisation de leur programme scolaire, mais ils doivent faire des concessions à leurs partenaires.⁵⁴

La loi de 1914 sur l'enseignement obligatoire est appliquée pendant la Première Guerre mondiale en Belgique occupée, ainsi qu'en territoire libre à partir du 1^{er} février 1917. Les circonstances font néanmoins surgir pas mal de difficultés et, même après l'armistice, la mise à exécution de cette loi ne fonctionne pas directement. Cependant, le contrôle de l'application est renforcé par une loi du 18 octobre 1921, si bien que, pendant les années 1920, la scolarité se généralise jusqu'à 14 ans.

La loi de 1914 impose à tous les enseignants nouvellement engagés d'être titulaires d'un diplôme d'une école normale ou du jury central et ce, pour tous les réseaux. Neuf enseignants sur dix sont diplômés. Les non-diplômés se retrouvent exclusivement dans l'enseignement libre.

En 1914, l'intention du législateur est de généraliser le quatrième degré de l'enseignement primaire. De futurs ouvriers y trouveraient une meilleure formation, une préparation à la formation professionnelle.

Un arrêté de pouvoirs spéciaux du 31 juillet 1935 institue une prolongation partielle de l'obligation scolaire : il rend obligatoire l'enseignement de jour à temps plein dans les régions ou les centres industriels pour les jeunes de 14 à 16 ans qui ont interrompu leurs études et n'ont pas trouvé d'emploi stable.

Marquées par la continuation de « l'union sacrée », les années 1919-1921 permettent aux catholiques d'engranger certains succès. La loi du 13 novembre 1919 instaure le paiement direct par l'Etat des traitements de base à tous les instituteurs : elle améliore substantiellement la rémunération des enseignants attachés aux établissements adoptables.

Désormais, l'Etat subventionne l'entièreté des traitements du personnel enseignant des écoles adoptables selon les barèmes légaux. En échange, l'épiscopat donne son assentiment, au printemps 1921, à une circulaire du ministre Destrée orientant la tâche éducative de l'enseignement primaire dans un sens civique. Il n'est pas encore question d'un cours de morale neutre dans l'enseignement public, comme le souhaitent les milieux socialistes et libéraux.

Jules Destrée, premier laïque en charge de l'enseignement depuis 1884, fait passer la démocratisation de l'instruction avant les antagonismes philosophiques. C'est lui qui instaure la loi du 18 octobre 1921 renforçant l'obligation scolaire de l'enseignement primaire, tandis que la loi du

⁵⁴ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., p. 32.

25 octobre 1921 augmente les contrôles de fréquentation et limite les dérogations accordées jusqu'alors pour les travailleurs de 13 ans pour les travaux saisonniers ou encore pour les jeunes de 13 ans ayant obtenu le certificat d'école primaire. Il faudra encore attendre la loi du 4 août 1930 qui instaure le système des allocations familiales accordé à l'ensemble des salariés, pour assister à une diminution du nombre d'enfants mis au travail par leurs parents.⁵⁵

La période 1921-1937 se caractérise par un statu quo relatif. Celui-ci est obtenu par un gel de processus de décision politique, réalisé à l'aide de techniques de *non decision making*. L'immobilisme convient plutôt aux catholiques : il leur permet de consolider la subsidiation de leurs écoles primaires, obtenue en 1919. Il gêne davantage les socialistes et les libéraux : le contingentement, qui bloque l'expansion du réseau moyen officiel, est maintenu jusqu'en 1934.⁵⁶

L'immobilisme n'est cependant pas absolu. Laïques et catholiques réalisent, en effet, l'une ou l'autre avancée. En 1924, un cours de morale non confessionnelle est introduit dans l'enseignement secondaire officiel, pour les élèves dispensés de la religion. Il apparaît dans les régendats en 1927, dans leurs sections préparatoires en 1928. A partir de 1927, l'accès aux athénées et aux écoles moyennes de l'Etat est démocratisé par une uniformisation du minerval et par des exonérations, au grand dam de l'Eglise, qui sent la suprématie de son réseau menacée.

La loi du 12 juillet 1934 fait sauter le plafond bloquant l'expansion de l'enseignement moyen de l'Etat : le gouvernement peut créer de tels établissements « dans les localités où le besoin s'en fait sentir ».⁵⁷

Le *statu quo* global prend fin au cours de l'année 1937, sous le gouvernement d'union nationale Van Zeeland II. Un compromis, qui préfigure le Pacte scolaire de 1958, est négocié par une commission avant que les décisions soient adoptées formellement par les Chambres, puis appliquées par l'exécutif. La technique du couplage des dossiers permet de régler plusieurs problèmes en parallèle, par concessions réciproques entre partis. La loi Marck réalise l'égalité de traitement en matière de pensions, au bénéfice du personnel des écoles adoptables et des froebéliennes. En contrepartie, les lois Missiaen et Vanderpoorten doivent favoriser une extension de l'enseignement officiel.

Après la Première Guerre mondiale, sous les gouvernements de coalition tripartites, les compromis sont donc de rigueur et l'octroi de nouvelles subventions aux écoles primaires libres est approuvé par les libéraux et les socialistes ; elles sont annoncées comme provisoires, ce qu'elles ne seront pas... Selon certains historiens, ce subventionnement accru aurait été échangé, de manière informelle, avec certains milieux épiscopaux contre un soutien au suffrage universel souhaité par la gauche.

Deux blocs sont donc en présence. Le pilier catholique regroupe des individus appartenant aux diverses classes sociales et garantit la cohésion de cet ensemble hétérogène par l'adhésion philosophique au catholicisme. Sur le plan de l'enseignement, ce bloc est très organisé, ses intérêts sont notamment défendus par l'Office central de l'enseignement catholique. L'école technique, par exemple, représente un enjeu majeur car elle permet d'attacher au parti catholique une population de futurs ouvriers, qui risqueraient de s'affilier au parti ouvrier belge. Ainsi la bataille est serrée,

⁵⁵ *Rue des écoles*, Archives de Wallonie, p. 24.

⁵⁶ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., p. 33.

⁵⁷ Idem, pp. 34-35.

dans l'entre-deux-guerres, pour l'octroi de subventions supplémentaires, par l'Etat central, à l'enseignement technique confessionnel qui ne bénéficie pas du support des administrations provinciales.

Par contre, les laïcs qui défendent l'enseignement officiel sont structurés selon des idéologies de classe (famille libérale et famille socialiste). Leur enjeu commun en matière d'enseignement ne parvient pas nécessairement à contrebalancer leurs profondes divergences sur d'autres plans.⁵⁸

D'un point de vue pédagogique, la percée des sciences nouvelles se fait sentir dans les écoles. Une connaissance plus vaste de l'enfant est de nature à stimuler l'approche individualisée et le mouvement vers une école active. Cette tendance est appuyée dans les années 1920 et 1930.

Le système par classes d'âge ne se généralise pas dans l'entre-deux-guerres. Fin 1927, 31% de l'ensemble des écoles primaires ne se composent que d'une seule classe ; plus de 20% en comptent deux et près de 15%, trois. Seuls 24% des écoles sont divisés en cinq classes et plus. Discipline et réglementation stricte restent la règle. Les enseignants travaillent avec le programme-type de 1922, qu'une petite équipe d'instituteurs détaille dans des fascicules périodiques et applique à tous les degrés. Pour le contenu, ce programme se rattache à celui de 1897, mais il renferme aussi des remarques et des directives didactiques. Il met l'accent sur le travail personnel de l'élève. Il se rallie également au principe de la concentration et qualifie les centres d'intérêt de meilleurs moyens pour appliquer ce principe. Mais la prudence est de mise : on ne peut perdre de vue la nécessaire continuité et la cohérence dans certaines disciplines.⁵⁹

Des supports didactiques nouveaux apparaissent également sur le marché, comme le film, le disque, la radio, etc. Toutefois, l'usage que les écoles primaires en ont réellement fait est toujours inconnu. Cela exige, il est vrai, des investissements que la crise des années 1930 n'est pas de nature à faciliter. Elle n'est pas non plus favorable aux enseignants eux-mêmes.

La liquidation directe, depuis 1918, des traitements par l'Etat (par le biais des écoles) et l'équivalence pécuniaire entre hommes et femmes en 1920 marquent un important pas en avant. Dès le lendemain de la guerre, les rémunérations sont, cependant, cruellement insuffisantes. La hausse du coût de la vie provoque une régression du pouvoir d'achat. L'adaptation des salaires est inéluctable. Elle est appliquée à maintes reprises entre 1919 et 1928, mais, en fait, les traitements ne suivent pas la hausse du coût de la vie. Pourtant, vers la fin des années 1920, le niveau d'avant-guerre se profile à nouveau à l'horizon. Mais la crise mondiale éclate alors et ses effets se font également sentir durement en Belgique au cours des premières années 1930.

Le gouvernement prend alors des mesures d'assainissement dont les enseignants ressentent les conséquences dans leurs traitements et indemnités. Des diminutions successives ont lieu en 1931-1933, et en 1935, l'égalité entre hommes et femmes – ces dernières représentent alors 56% du corps enseignant – est à nouveau rompue. Le reclassement reste la revendication, mais il ne vient point.

Jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale, les syndicats doivent lutter pour voir la situation se stabiliser. Malgré une réglementation plus sévère, les instituteurs se mettent en quête de revenus

⁵⁸ BECKERS J., op. cit., pp. 46-47.

⁵⁹ *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, p. 34.

d'appoint sur une grande échelle. En général, les perspectives professionnelles ne sont du reste pas brillantes. La régression de la natalité et la sévérité des normes pour les classes entraînent la mise au chômage de nombreux enseignants. Beaucoup de jeunes diplômés ne peuvent trouver que des emplois intérimaires. Un nouveau type apparaît d'ailleurs : l'enseignant navetteur qui n'habite pas dans la commune où il enseigne.⁶⁰

⁶⁰ *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, p. 36.

CHAPITRE VII : Après la Deuxième Guerre mondiale

Pendant la Deuxième Guerre mondiale, l'enracinement de l'Église au cœur du système scolaire n'est pas remis en cause par l'occupant, qui cherche un *modus vivendi* avec Malines. Après la Libération, la technique de négociation pratiquée en 1937 – une commission qui canalise les conflits, en vue d'élaborer un compromis – est utilisée à plusieurs reprises. Une nouvelle force politique, l'Union Démocratique Belge, s'efforce de regrouper les progressistes croyants et incroyants par-delà les cloisonnements philosophiques. Elle prône la pacification scolaire. Toutefois, elle se désintègre après son échec aux élections législatives de février 1946. Des conflits à forte charge affective (la répression de la collaboration, la question royale) ravivent la polarisation entre catholiques et anticléricaux.⁶¹

Après la Deuxième Guerre mondiale, le mouvement spontané de prolongation de la scolarité, déjà annoncé dans les années 1930, s'accroît, et on assiste à une véritable explosion scolaire caractérisant l'ensemble du monde industriel, dont notre pays. La demande en infrastructures scolaires se fait donc pressante.

Au lendemain de la Seconde Guerre, on constate, en effet, clairement que de plus en plus de jeunes de plus de 14 ans suivent spontanément l'enseignement de plein exercice. Pour les 14-15 ans, le pourcentage passe de 58 à 71% entre la fin 1946 et la fin 1950 ; pour les 15-16 ans, de 40 à 50%. On y voit là le signe d'efforts croissants en vue d'une amélioration sociale par l'enseignement. Cela signifie aussi que l'enseignement primaire va de plus en plus être considéré comme réellement primaire. Pour un groupe croissant, il devient l'enseignement de base que prolonge l'enseignement secondaire.⁶²

Alors que la première guerre scolaire a pour enjeu l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire constitue celui de la deuxième, qui s'étend de 1951 à 1958.

L'absence du parti catholique au gouvernement de 1945 à 1947, puis le partage du pouvoir de celui-ci avec les socialistes et les libéraux, favorise une politique d'expansion de l'enseignement moyen officiel. Par contre, la politique scolaire que mènent les gouvernements sociaux-chrétiens homogènes de 1950 à 1954 (avec Pierre Harmel comme ministre de l'Instruction publique de 1951 à 1954), a pour objectif essentiel d'augmenter les subventions octroyées à l'enseignement secondaire libre. Même après la politique d'expansion des ministres libéraux et socialistes, l'ampleur et la densité de l'enseignement moyen catholique le laissent largement en position majoritaire. Cependant, les minervaux sont nettement inférieurs dans l'enseignement officiel, ils sont même supprimés pour certaines catégories socioprofessionnelles, ce qui place cet enseignement en mesure de bénéficier largement du mouvement de démocratisation spontané et de concurrencer l'enseignement libre. Celui-ci réagit à la menace en revendiquant le subventionnement des écoles moyennes libres : celui-ci est prévu dans la loi du 17 décembre 1952.

Fortement influencées par la question royale, les élections de juin 1950 donnent la majorité absolue au PSC-CVP. Pour la première fois depuis 1918, les catholiques gouvernent seuls durant quatre ans.

⁶¹ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., p. 36.

⁶² *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, p. 29.

Le ministre de l'Instruction publique, Pierre Harmel, souhaite réaliser la paix scolaire. La logique majoritaire finit cependant par l'emporter sur la quête d'un consensus. La subsidiarité des écoles libres est introduite là où elle était inexistante, principalement dans le secondaire libre. Le régime des subventions est amélioré à d'autres niveaux. Des commissions mixtes, dotées d'un pouvoir d'avis, sont appelées à se prononcer sur l'agrégation d'établissements confessionnels et sur la création d'écoles officielles, à tous les échelons jusqu'à l'enseignement normal.

Les sociaux-chrétiens n'en perdent pas moins les élections d'avril 1954. Les socialistes et les libéraux forment une coalition dirigée par Achiel Van Acker. Léo Collard est en charge de l'Instruction publique.

L'Etat revendique le droit absolu de créer des écoles à tous les niveaux : les commissions mixtes, instaurées par le cabinet précédent, sont abolies ; surtout, on coupe dans les subsides de l'enseignement libre, réduits d'un tiers. De telles options soulèvent les protestations de l'épiscopat. La mobilisation du pilier catholique est conduite par un Comité national de défense des libertés démocratiques, constitué le 23 septembre 1954. Regroupant une série impressionnante d'organisations chrétiennes, cet organe de coordination mène un vigoureux combat extraparlimentaire, qui culmine avec la marche sur Bruxelles du 26 mars 1955. La deuxième guerre scolaire atteint son apogée entre septembre 1954 et juillet 1955. Après l'adoption des projets Collard, les catholiques s'efforcent de compenser l'impact financier des mesures gouvernementales par l'action Ecole et Famille. Ils préparent également les élections de 1958, susceptibles d'inverser les rapports de force.⁶³

Aux élections du 11 avril 1954, les sociaux-chrétiens perdent donc la majorité absolue : ils se retrouvent dans l'opposition face au gouvernement Van Acker. Ce dernier confie l'Instruction publique au socialiste Léo Collard. Celui-ci, abrogeant les dispositions de son prédécesseur, présente à la Chambre un projet de loi confirmant le droit de l'Etat à agir comme pouvoir organisateur à tous les niveaux scolaires (autorisant, par exemple, la création d'écoles primaires autonomes) et prévoyant les conditions auxquelles doivent se soumettre les écoles des pouvoirs subordonnés d'une part (provinces et communes), les écoles libres d'autre part, pour bénéficier des subventions. Le projet provoque la deuxième guerre scolaire, virulente (manifestation de 100 000 parents chrétiens chargés par les gendarmes à cheval ; appel, par les parents chrétiens, au boycott de la CGER, des CCP et des emprunts de l'Etat...). Fortement amendé, le projet sera cependant voté. C'est cette loi Collard qui introduit un cours de morale non confessionnelle comme alternative au cours de religion dans tout l'enseignement officiel.⁶⁴

La loi Collard vise notamment à freiner les subsides de l'enseignement libre, à améliorer et à développer l'enseignement officiel, et à porter à 52% au moins le nombre d'enseignants diplômés de l'enseignement officiel dans les écoles publiques. Selon cette loi, il revient à l'Etat d'apprécier les besoins de création de nouvelles écoles, les subsides n'étant accordés qu'à celles qui répondent à des besoins économiques et sociaux réels. Le libre choix du cours de religion (catholique, protestante, israélite, musulmane) ou de morale est garanti dans l'enseignement public.

⁶³ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., pp. 39-39.

⁶⁴ BECKERS J., op. cit., pp. 47-48.

La création d'une Commission nationale, proposée par le ministre Van Hemelrijck, débouche sur un armistice valable au moins pour douze ans, paraphé le 6 novembre 1958, deux jours après l'entrée des libéraux au gouvernement. Cet accord politique est approuvé par les congrès des trois grands partis, le 16 novembre, puis signé solennellement par leurs représentants quatre jours plus tard.

Le Pacte scolaire est ratifié par la loi du 29 mai 1959.

CHAPITRE VIII : Le Pacte scolaire de 1958

Aux élections de 1958, le parti social-chrétien revient au pouvoir, seul d'abord, associé au parti libéral ensuite. Les tensions se sont apaisées et l'idée d'un pacte scolaire commence à faire son chemin.

Les trois partis (PSB, PSC et PL) concluent un accord politique, appelé Pacte scolaire, le 6 novembre 1958. Il s'agit d'un accord réalisé en dehors des procédures parlementaires, ce qui aura des prolongements pour son application.

Tous les partis politiques de l'époque sont d'accord sur l'objectif de démocratisation des études ; si l'on veut mettre celle-ci en chantier, il faut apporter une solution définitive aux conflits scolaires, ce que permettra la loi du 29 mai 1959 ratifiant le Pacte scolaire, qui garantit la paix scolaire dans notre pays.

Le Pacte scolaire concerne l'enseignement du niveau maternel au niveau supérieur non universitaire, tant ordinaire que spécial, ainsi que l'enseignement de promotion sociale. Il confirme le droit d'initiative de l'Etat en matière d'enseignement, parallèlement à celui des provinces et des communes. Les établissements qui dépendent de ces pouvoirs publics s'appellent dorénavant des « écoles officielles ». Les écoles non officielles sont rassemblées sous l'appellation d' « écoles libres ».

Pour veiller à l'application du Pacte et régler d'éventuels différends, une Commission permanente du Pacte est créée, composée d'un nombre égal de représentants des trois partis nationaux de l'époque. Le Pacte permet un progrès notable vers la démocratisation de l'enseignement en prévoyant l'aide à toute forme reconnue valable d'enseignement, sous certaines conditions. C'est au deuxième corps d'inspecteurs, qui avait en charge des écoles de l'Etat, que l'on confie le contrôle des écoles moyennes subventionnées. Cette généralisation des subsides, à tous les niveaux de l'enseignement libre notamment, implique la suppression du minerval direct ou indirect et, au niveau gardien et primaire (4^e degré inclus), la délivrance sans frais des livres et objets classiques. Ces dispositions suscitent la création de nombreuses écoles, particulièrement au niveau secondaire et supérieur.

La Constitution belge de 1831 avait proclamé la liberté d'enseignement, c'est-à-dire la liberté pour tout citoyen d'ouvrir une école. Le Pacte va préciser deux autres concepts essentiels :

- la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs : « A condition de respecter un programme et un horaire minimum légalement fixés, chaque pouvoir organisateur jouit pour son réseau d'enseignement, de la liberté d'aménager ses horaires et, sous réserve d'approbation ministérielle, en vue d'assurer le niveau des études, d'élaborer ses programmes. Chaque pouvoir organisateur est libre en matière de méthodes pédagogiques. » (article 6) ;
- la liberté de choix par les parents « d'un établissement scolaire correspondant à leurs options philosophiques » (article 4). Cette liberté suppose que soient effectivement prévus des établissements confessionnels et non confessionnels, dont la fréquentation impose la même charge financière aux parents, à une distance raisonnable du lieu d'habitation.

La distinction entre les enseignements libre et neutre repose sur l'obligation, pour le second, de respecter toutes les convictions philosophiques et d'utiliser un quota de personnel diplômé du réseau non confessionnel.

Dans les établissements officiels, la grille horaire prévoit au moins deux heures obligatoires de religion ou de morale non confessionnelle. Le choix est porté par le chef de famille. Quand l'élève a atteint ses 18 ans en début d'année scolaire, il peut choisir lui-même.

Si les relations Eglise-Etat ont quitté le terrain brûlant des conflits ouverts, la logique des réseaux demeure bien présente et toute disposition en matière d'enseignement est passée au crible, de manière à vérifier que les dispositions du Pacte ne sont pas remises en cause.⁶⁵

En réalité, « *le Pacte scolaire consacre la 'pilarisation' de l'enseignement sous la forme d'un pluralisme vertical. Le libre choix, qui en est la pierre angulaire, légitime la coexistence de réseaux idéologiquement différenciés, ainsi que leur concurrence. A certains égards, l'accord politique de 1958 renforce le cloisonnement de la société belge.* »⁶⁶

L'article 15 du Pacte scolaire prescrit que *"les fonctions d'institutrice gardienne, d'instituteur primaire et de régent dans l'enseignement de l'Etat seront accordées par priorité aux porteurs d'un diplôme de l'enseignement non confessionnel. En ce qui concerne les licenciés, la priorité sera accordée aux porteurs d'un diplôme d'un établissement non confessionnel, sous cette réserve qu'il sera veillé à admettre un pourcentage de diplômés de l'enseignement confessionnel égal au pourcentage moyen des deux précédentes législatures."* *"Cette norme ne paraît pas conciliable avec la Constitution. Elle suppose que les diplômés de l'enseignement libre, constitué à plus de 90% d'écoles catholiques, ne présentent pas l'aptitude requise de la part des maîtres de l'enseignement officiel à respecter le principe de neutralité qui régit celui-ci."*⁶⁷

Les négociateurs du Pacte scolaire sont conscients de l'inconstitutionnalité de l'article 15. « *Mais ils finissent par tomber d'accord, après de longues discussions, pour considérer que celui-ci n'en est pas moins indispensable en tant que monnaie d'échange concourant à rendre acceptable aux yeux du 'monde laïque', soutenu par les socialistes et les libéraux, le financement public des écoles libres, soutenues par les sociaux-chrétiens.* »⁶⁸

Avec le Pacte scolaire, la rémunération du personnel de l'enseignement subventionné, officiel et libre, est calquée sur celle des enseignants de l'Etat et est à charge de son budget. Des subventions de fonctionnement sont accordées aux écoles des réseaux provincial, communal et libre.

En concomitance avec la mise en œuvre du Pacte scolaire, des dispositions sont adoptées, durant les décennies suivantes, qui pèsent d'un poids plus ou moins déterminant sur l'organisation de l'enseignement : la réforme de l'enseignement secondaire par l'introduction du « rénové » dès 1969 et par sa quasi-généralisation au milieu des années 1970, la rénovation de l'enseignement fondamental au tournant des années 1980, l'allongement de la durée de la scolarité obligatoire en

⁶⁵ BECKERS J., op. cit., pp. 48-49.

⁶⁶ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., p. 43.

⁶⁷ WITTE E., DE GROOF J. et TYSENS J., Le pacte scolaire de 1958. Origines, principes et application d'un compromis belge, p. 662.

⁶⁸ Idem, p. 663.

1983, les rationalisations qui ont marqué les années 1980-1988, et plus particulièrement les mesures restrictives prises à Val Duchesse en 1986 par le gouvernement de coalition réunissant sociaux-chrétiens et libéraux.

CHAPITRE IX : La réforme de l'enseignement secondaire et le « rénové »

Le concept même d'enseignement secondaire n'apparaît qu'à partir de 1945 et représente un résultat des politiques scolaires de cette époque. Celles-ci visent à la fois la réorganisation des structures et la redéfinition des objectifs et contenus pédagogiques de l'enseignement post-primaire. Les mesures législatives et administratives de la fin des années 1940 et du début des années 1950 aboutissent à dessiner une nouvelle architecture de l'enseignement secondaire, dans le cadre de la massification de celui-ci et de son ouverture à de nouvelles couches sociales. Ces mesures réalisent ce que l'on appelle la « mise en système » des différentes filières, auparavant autonomes, de l'enseignement secondaire.⁶⁹

La mise en œuvre de l'enseignement secondaire rénové s'inscrit dans une longue évolution vers une démocratisation croissante de la société du « monde moderne » et de son éducation. On considère généralement l'enseignement secondaire rénové comme une tentative d'instaurer l'égalité des chances.

Si la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e siècle sont marqués par la mise en place d'une école gratuite et obligatoire, la vaste entreprise de reconstruction qui suit la guerre 1940-1945 stimule les innovations technologiques et l'amélioration des conditions de vie, surtout dans le monde occidental. Ainsi, l'École se voit investie d'un nouveau rôle, celui de créer les conditions qui permettent au plus grand nombre d'acquérir la formation croissante qu'exigent les mutations technologiques (polyvalence, adaptabilité).

En Belgique, par la sélection socialement déterminée qu'elle privilégie, la structure de l'enseignement secondaire des années 1950 ne permet pas de valoriser suffisamment les potentialités de formation des élèves : une réforme est donc nécessaire qui va mettre au premier plan l'orientation des élèves. La naissance de l'enseignement rénové s'inscrit, tout comme le Pacte scolaire, dans l'évolution de la société vers une démocratisation croissante de l'enseignement, et se présente comme une réponse à la recherche d'une plus grande égalité des chances qui doit permettre que, à niveau d'aptitude égal, chacun puisse accéder aux filières qu'il souhaite.

Les idées qui sous-tendent cette réforme sont développées par des penseurs socialistes : Henri Janne, Jules Lameere, Sylvain De Coster et Marion Coulon. Ce dernier plaide pour le regroupement des différentes formes d'enseignement jusqu'à 15 ans dans un projet d'école multilatérale. Il s'agit de construire un tronc commun pendant les deux premières années de l'enseignement secondaire en prolongation à l'école primaire. Le but est d'égaliser les chances de tous les élèves et de veiller à ce qu'ils soient tous traités de la même façon.

Pendant une phase d'observation, les enseignements sont structurés en sections latine, moderne et préprofessionnelle. La première classe de chacune de ces formes d'enseignement doit avoir un programme commun qui permet tous les choix de sections au seuil de la seconde année.

Sous l'impulsion de Léo Collard sont créées, à titre expérimental, en 1957, les premières classes de 6^e concrétisant, dans six établissements, un tronc commun de trente heures. Une formation de quatre heures de latin est prévue pour les élèves qui le désirent. Ces latinistes sont répartis dans toutes les classes de 6^e année et ne sont regroupés que pour le cours de latin. Les élèves sont

⁶⁹ WITTE E., DE GROOF J. et TYSENS J., op. cit., pp. 170-171.

observés dans les différentes activités offertes, le conseil de classe est généralisé, et il n'y a pas d'admission possible en section professionnelle avant 13 ans.

Pour l'essentiel du cursus, il brasse tous les élèves. Par ailleurs, il vise l'unification des savoirs de base en offrant, notamment à ceux qui ne sont pas encore totalement déterminés, l'occasion de rattraper d'éventuelles lacunes et de se maintenir dans des filières d'études générales.

L'expérience est étendue à 17 nouveaux établissements de l'Etat à partir de septembre 1960, et ses modalités sont progressivement appliquées à l'enseignement secondaire organisé par l'Etat et complétées, en juin 1964, par la loi d'équivalence des diplômes, qui prévoit la création d'un examen de maturité pour l'obtention d'un diplôme donnant accès aux études supérieures (DAES) aux élèves sortant du cycle complet des humanités latines ou modernes et de sections techniques.

La réforme est introduite plus tardivement dans les écoles des autres pouvoirs organisateurs. La résistance au changement s'explique notamment par la crainte du nivellement par le bas que risque d'entraîner le mélange de populations scolaires hétérogènes et par le risque encouru par l'enseignement technique de voir ses meilleurs élèves être attirés par l'enseignement général.

L'instauration de l'enseignement secondaire rénové, qui concrétise donc le projet politique de l'égalité des chances, va entraîner la massification de l'enseignement supérieur.

L'égalité de traitement préconisée par les promoteurs de l'enseignement rénové sera mise en question : offrir les mêmes possibilités à des individus différents (par l'aptitude, par la motivation) peut renforcer les inégalités au lieu de les aplanir. Aussi, faut-il plutôt différencier les moyens pour garantir à tous, pendant la scolarité obligatoire, l'atteinte d'une formation de base identique et de haut niveau : cela conduira à des mesures de discrimination positive dans les écoles situées dans des quartiers défavorisés et aux réformes pour une école de la réussite.⁷⁰

La mise en place de l'enseignement rénové entraîne de gros changements dans l'exercice du métier d'élève et du métier d'enseignant. Les nouvelles dispositions en matière de méthode modifient le rôle de l'élève : celui-ci doit prendre en charge son apprentissage de manière autonome, instaurer d'autres relations avec ses condisciples (guidées par l'esprit d'équipe, plutôt que par la compétition) et avec ses professeurs (le dialogue, plutôt que la soumission à l'autorité). Elles modifient aussi le rôle de l'enseignant. Non seulement ce dernier doit dépasser les frontières des disciplines, et ainsi innover dans les contenus, mais il est aussi poussé à adopter de nouvelles attitudes, auxquelles son passé scolaire ne l'a pas préparé, et des méthodologies, qui transforment le climat habituel de la classe : les élèves, qui travaillent en groupe, sont plus bruyants, la succession des étapes n'est pas forcément logique, des choses échappent à l'enseignant... Ces bouleversements dans les habitudes des enseignants, assumés par bon nombre d'entre eux avec enthousiasme comme une occasion d'innover, peuvent néanmoins être source d'insécurité et d'anxiété face à l'apprentissage à promouvoir.

Cependant, ce sont les nouvelles dispositions évaluatives qui obligent à la transformation la plus profonde : l'évaluation mise au service de l'observation des aptitudes et des intérêts doit prendre en compte la personnalité globale de l'élève, elle réclame d'être attentif à la situation personnelle,

⁷⁰ DEFOSSE P. (sous la direction de), op. cit., p. 113 ; voir aussi VAN HAECHT A., *L'enseignement rénové, de l'origine à l'ellipse*.

familiale et relationnelle de ce dernier, elle introduit, dans l'exercice du métier, une complexité jamais observée auparavant, et devant laquelle le système finira par déclarer forfait. Il ne s'agit plus seulement pour l'enseignant d'adapter ses fonctions professionnelles à de nouvelles exigences didactiques, mais bien davantage d'entrer dans un autre rôle auquel rien ne l'a préparé et qui dépasse largement les limites de l'Ecole.

L'esprit même du rénové rend, en effet, indispensable la mise en place de nouvelles dispositions évaluatives. C'est la circulaire du 14 octobre 1969 qui précise ces nouvelles dispositions. Les examens traditionnels sont remplacés par des exercices de contrôle, intégrés régulièrement dans l'apprentissage (évaluations continues), et la notation chiffrée fait place aux notations qualitatives en cinq niveaux (TB-B-S-F-I).

Au bulletin s'ajoute encore, pour chaque élève, un dossier scolaire, confidentiel, comprenant une partie administrative, un tableau individuel d'observation du comportement, un tableau individuel des aptitudes et un tableau schématique de synthèse.

Ces nouvelles dispositions évaluatives sont accompagnées de l'octroi de moyens : les professeurs comptabilisent, dans leur horaire hebdomadaire, les heures de conseil de classe et de titulariat. Pour être aidés dans leur tâche d'observation du comportement, les membres des CPMS, mais aussi les professeurs, disposent d'un « schéma analytique général des aptitudes » et d'un « tableau d'analyse du comportement », permettant de mettre en relation des « faits observables » (en ordonnée) et des attitudes (en abscisse), qui peuvent constituer autant d'interprétations possibles du comportement observé.⁷¹

A ces difficultés liées aux changements de méthodes se sont surajoutées celles de gérer un nouveau public, conséquence de la massification de l'enseignement secondaire, plus hétérogène et plus distant des valeurs scolaires traditionnelles.

Outre ces mutations internes à l'exercice du métier d'enseignant, des conditions contextuelles particulièrement difficiles sont venues assombrir le tableau.

La crise économique internationale (premier choc pétrolier de 1973) touche la Belgique dès 1974. Dans cette conjoncture, les budgets consacrés à l'éducation connaissent un arrêt brutal. La diminution progressive des effectifs scolaires (dans l'enseignement primaire, elle se fait sentir dès 1973 dans plusieurs pays d'Europe, dont la Belgique et la France) justifie une certaine récupération des ressources. Elle stoppe aussi net une politique de recrutement massif d'enseignants. On assiste donc progressivement au vieillissement des enseignants, dont de larges fractions ont été recrutées durant la période de « boom scolaire » qui a précédé la baisse actuelle. L'emploi des enseignants en fonction, soumis aux risques de restructuration et de mise en disponibilité, se précarise. Les jeunes enseignants sont contraints à accepter une grande mobilité occasionnée par des remplacements de courte durée, entrecoupés de périodes de chômage et ce, durant plusieurs années.⁷²

Malgré la crise économique débutant en 1973 par la crise pétrolière, le rénové est généralisé : l'arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire du 31 juillet 1975 met fin à la période expérimentale de l'enseignement rénové. Il continue à faire la distinction entre

⁷¹ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., pp. 335-336

⁷² BECKERS J., op. cit., pp. 105-107.

l'enseignement de type 1 (basé sur la loi de 1971) et de type 2 (toujours basé sur les lois coordonnées de 1957), mais il soumet, dès 1976, les deux formes d'enseignement aux mêmes conditions d'admission aux études et de passage de classe (sur base d'une appréciation globale et prospective formulée par le conseil de classe) et aux mêmes règles de sanction des études (délivrance du CESI, du CESS, du DAES et des CQ dans les mêmes conditions).

Conformément à l'arrêté ministériel du 5 janvier 1976, tous les établissements de l'Etat sont obligés d'entrer dans la rénovation au plus tard en 1978-1979.⁷³

Face aux problèmes posés par le chômage des jeunes, l'Ecole réagit en prolongeant la scolarité obligatoire et en adoptant des mesures de réforme de l'enseignement professionnel et de la formation.

Bien qu'elle entraîne un coût important pour le budget de l'enseignement, la loi prolongeant la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans est votée en 1983. L'objectif est d'augmenter le niveau de formation et donc les chances d'obtenir un emploi.

⁷³ GROOTAERS D. (sous la direction de), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, p. 323.

CHAPITRE X : Les années 1980 aux années 2000

1. Les années 1980

1.1. Le Plan de Val Duchesse (23 mai 1986)

En 1986, le rapport Mac Kinsey, commandité par le gouvernement (social-chrétien libéral, avec André Damseaux comme ministre de l'Education), fait apparaître que l'enseignement belge est le plus cher d'Europe. Les résultats décevants des élèves sont mis en parallèle avec le coût jugé beaucoup trop élevé de l'enseignement secondaire rénové. Celui-ci est donc pris pour cible des restrictions. Au terme d'un conclave budgétaire réuni à Val Duchesse du 3 avril au 26 mai 1986, sont prises différentes mesures drastiques d'économie, qui porteront un coup fatal aux mesures pédagogiques caractérisant l'enseignement rénové (diminution des heures consacrées au rattrapage des élèves, aux conseils de classe, et à tout l'encadrement pédagogique). Elles suscitent de violentes protestations prenant la forme de grèves, particulièrement véhémentes de la part de l'enseignement catholique.

Outre des changements introduits dans les mécanismes d'attribution des ressources aux établissements en ce qui concerne les investissements immobiliers et les moyens de fonctionnement, le Plan de Val Duchesse *“s'attaqua aux dépenses en personnel en prônant en cette matière un mode de calcul non plus fondé sur l'existence de normes (nombre minimal d'élèves inscrits pour l'école, la section ou l'option pouvant être créés, maintenus, fusionnés ou fermés), mais un mode de calcul proche du capital-périodes (cf. la loi de redressement de 1984).”*⁷⁴

1.2. La communautarisation de l'enseignement (1988-1989)

Depuis la réforme institutionnelle d'août 1988, l'enseignement est organisé et subventionné par les Communautés. Sa structuration est influencée par les caractéristiques et par les spécificités de chacune d'elles : les aspects sociopolitiques, la répartition de sa population scolaire selon les réseaux, l'organisation de son propre réseau, etc.

La révision de la Constitution du 15 juillet 1988 porte notamment sur trois articles qui établissent le principe de communautarisation de l'enseignement, tout en incluant les garanties politiques que certains réclamaient. Les compétences en matière d'enseignement, universitaire y compris, sont transférées aux Communautés (article 59bis) à l'exception de trois matières qui restent du ressort de l'Etat central :

- la fixation du début et de la fin de l'obligation scolaire ;
- les conditions minimales pour la délivrance de diplômes ;
- le régime des pensions du personnel enseignant.⁷⁵

Sous la pression du PSC, qui craint que la communautarisation de l'enseignement défavorise le réseau libre, des garanties sont inscrites dans la Constitution en matière de libre choix, d'égalité des réseaux et de recours à l'encontre de mesures entravant la liberté d'enseignement.

⁷⁴ WITTE E., DE GROOF J. et TYSENS J., op. cit., p. 858.

⁷⁵ BLAISE P., *Les acteurs dans le secteur de l'enseignement*, p. 9.

2. Les années 1990

En 1990, sous un gouvernement PS-PSC dont le ministre de l'Éducation est Yvan Ylief, le mouvement de protestation, mené en front commun syndical, est général, touchant tous les niveaux de la scolarité et tous les niveaux. Les revendications sont qualitatives (comme la mobilité dans les carrières enseignantes, le mi-temps pédagogique, la stabilité des équipes éducatives, la promotion des enseignants...), autant que quantitatives (revalorisation barémique).

D'une action corporatiste, le mouvement des enseignants devient un mouvement social. Cette transformation se réalise, entre autres, par l'entrée dans le conflit d'autres acteurs aux côtés des enseignants, des directeurs d'écoles, surtout dans l'enseignement libre, des élèves et des associations de parents.

Le mouvement revêt une ampleur sans précédent et surprend par sa longévité, par sa force et sa détermination. Le 23 novembre 1990, un préaccord sectoriel est conclu entre les syndicats et les ministres. Les présidents PS et PSC s'engagent à faire de l'enseignement une de leurs priorités politiques de la prochaine campagne électorale et à en assumer le financement.

Dans un contexte de crise qui perdure, les années 1990 voient se renforcer la volonté de rationaliser l'enseignement et de contrôler plus strictement l'utilisation des deniers publics. En 1989, les ministres de l'Enseignement et de la Formation des trois Communautés prennent l'initiative de faire procéder à l'examen de notre système éducatif par des experts externes désignés par l'OCDE. Un groupe de travail mixte, composé de représentants de l'administration, des cabinets et des universités, se voit charger de rédiger une étude préparatoire pour ces experts.

Sous le ministre socialiste Elio Di Rupo, se concrétise une « radioscopie de l'enseignement francophone », menée conjointement par les quatre universités (ULB, UCL, ULg et Mons). Les conclusions pointent des sources de dépenses excessives dans l'enseignement, liées à des dysfonctionnements que les réformes du ministre chercheront à réduire : en élargissant les titres requis, on cherchera à ramener à l'École les personnes qui sont rémunérées sans y travailler ; on cherchera à mieux équilibrer les moyens financiers octroyés trop généreusement à l'enseignement secondaire, notamment en réduisant l'éventail des options pour organiser des types de formation à dominante intégrée et en diminuant le nombre total d'heures acceptées dans la grille horaire (à 32 ou 34h maximum au troisième degré) ; on entreprendra, enfin, de diminuer les redoublements qui coûtent cher en organisant l'enseignement en cycles, notamment au premier degré de l'enseignement secondaire.

En 1993 est publié le rapport des experts. Il met notamment en évidence que le mode de calcul de la loi de financement ne permet pas de faire face à la fréquentation scolaire accrue au-delà de la scolarité obligatoire, que l'enseignement belge, surtout au niveau secondaire, coûte cher, qu'il faut diminuer les dépenses en personnel en modifiant les normes d'encadrement, plus favorables en Belgique que dans la majorité des autres pays... Il recommande aussi la décentralisation et la responsabilisation du niveau local, conseillant au système éducatif de répondre plus rapidement à la demande des milieux professionnels.

En 1994, ce sont les étudiants et enseignants de l'enseignement supérieur non universitaire qui mènent une campagne d'opposition contre le décret du 21 octobre 1994 prévoyant le

regroupement de 113 établissements en 26 grandes écoles. Suite à une manifestation à Liège de quelque 30 000 étudiants réclamant le retrait du décret et le refinancement de l'enseignement, l'Exécutif de la Communauté française abroge le décret jusqu'à l'élaboration d'un nouveau texte et annonce, en outre, l'organisation des Assises de l'enseignement.

Le projet constitutif des Assises se situe dans le même esprit de décloisonnement que les actions menées par les enseignants et les autres acteurs de l'enseignement en 1990. Les agoras, groupes de travail décentralisés des Assises, ont pour but d'engendrer une démocratie à la base.

Les Assises se tiennent à Charleroi, les 13 et 14 mai 1995, pour examiner la problématique générale de l'enseignement et de son financement. Le vent démocratique qui souffle pendant la tenue des Assises n'a pourtant jamais emporté l'accord sur un refinancement de l'enseignement. La volonté politique d'exécuter progressivement les accords de 1990 et de trouver des solutions structurelles aux problèmes de l'enseignement entraînera des pertes importantes d'emploi.

“En réponse à la mise en évidence par l'IRES d'une grande dispersion des taux d'encadrement dans les établissements de la Communauté française, en raison des mécanismes de calcul et d'utilisation du capital-période par les écoles, du coût sévère du redoublement, ainsi que du coût lié à l'écart entre le nombre d'enseignants effectivement en fonction (charges organiques) et le nombre d'enseignants à charge du budget de la Communauté (charges budgétaires), des mesures furent prises sans l'accord des syndicats. Un décret voté le 20 juillet 1992 va modifier le calcul de l'encadrement dans l'enseignement secondaire (pour réduire la concurrence entre écoles et encourager les discussions et la concertation au sein des zones géographiques pour les écoles de même caractère)... mais aussi dans l'espoir d'assurer 1,5 milliards d'économie en 1995 et la suppression de 1 500 emplois.”⁷⁶

Le décret fixant l'organisation de l'enseignement supérieur des Hautes écoles est voté le 5 août 1995. A l'automne 1995, de nouveaux décrets affectent à la fois l'offre de formation de l'enseignement secondaire (fusions d'écoles de manière à en réduire le nombre de 600 à 500 et réorganisation des options) et les conditions de travail des enseignants (diminution de l'encadrement grâce à une nouvelle réforme du calcul du NTPP – Nombre total de Périodes-Professeurs et révision du système des congés de maladie).

Le choc est brutal, et l'épreuve de force qui suit est à la mesure des enjeux : de février à mai 1996, les grèves et les manifestations ne cessent de se multiplier.⁷⁷

3. Le décret Missions

Le décret « définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre » du 24 juillet 1997, ou décret « Missions », marque un tournant important dans notre système éducatif.

Pour mieux garantir l'égalité des acquis, le décret tente de limiter les disparités de traitement entre élèves selon l'école fréquentée, disparités mises en lumière de manière récurrente dans les études internationales de rendement scolaire.

⁷⁶ WITTE E., DE GROOF J. et TYSENS J., op. cit., p. 862.

⁷⁷ BECKERS J., op. cit., pp. 117-119.

La commande sociale est précisée par la définition des résultats à atteindre aux points-clés du parcours scolaire. Ces références s'appellent « socles de compétences », « compétences terminales » ou « profils de formation ».

L'article 8 du décret donne des précisions d'ordre méthodologique sur cette pédagogie orientée vers l'acquisition de compétences.

Aux différents niveaux pédagogiques sont produites, en accord avec les référentiels, des épreuves d'évaluation étalonnées et diffusées à titre indicatif (articles 19, 29, 38 et 52). De même, sont diffusés aux écoles de tous les réseaux les outils pédagogiques que les différents pouvoirs organisateurs élaborent (articles 18, 28, 37 et 51). Deux commissions de pilotage (coordonnées par une commission commune) sont mises en place pour assurer le suivi, à la fois des groupes de travail chargés de produire référentiels et outils d'évaluation, et des commissions de programmes chargées de vérifier leur adéquation aux référentiels.

Le pilotage de l'enseignement institué par le décret Missions se déploie donc dans plusieurs directions : les référentiels, la correspondance des programmes, les outils pédagogiques et les outils d'évaluation. Ces limites à la liberté pédagogique des pouvoirs organisateurs sont contrebalancées par la représentation importante de ceux-ci dans les commissions de pilotage et les groupes de travail, qui leur assure un contrôle sur les décisions prises.

Le décret maintient les prérogatives des pouvoirs organisateurs en matière de programmes, fixés par le gouvernement (pour les écoles qu'il organise) ou approuvés par lui (pour les écoles qu'il subventionne), et en matière de méthodes.⁷⁸

Les réformes dans lesquelles la Communauté française s'engage avec le décret Missions suscitent beaucoup d'oppositions chez les enseignants : ils perçoivent l'imposition des pratiques nouvelles comme des remises en cause, plutôt que comme des voies prometteuses d'amélioration.

Par l'intermédiaire de leurs représentants syndicaux, les enseignants réclament un moratoire des réformes dans l'enseignement et expriment une volonté forte d'être désormais associés à leur conception.

Une vaste consultation de l'ensemble des enseignants et directeurs est commanditée par les ministres qui ont l'Education en charge, respectivement Jean-Marc Nollet pour le fondamental et Pierre Hazette pour le secondaire et le spécialisé. Les taux de réponse sont de 15% au fondamental, de 11% au secondaire et de 12% dans le spécialisé. Sans remettre en cause le projet démocratique du décret Missions, les enseignants, plus encore au niveau secondaire que primaire, jugent la mise en œuvre des réformes problématique. Si les tensions marquant l'expérience professionnelle sont surtout exacerbées au niveau secondaire, les axes restent les mêmes : tensions entre des rôles (enseignants mais aussi psychologues, assistants sociaux, policiers...) et des finalités (augmenter les exigences et faire réussir le plus grand nombre), perçus comme contradictoires.

En fait, la question qui préoccupe au premier chef les enseignants est la difficulté croissante qu'ils éprouvent à « faire classe » dans de bonnes conditions, et c'est en référence à cette difficulté qu'ils rapportent (58% des répondants au secondaire) l'impact négatif que les réformes ont sur leur

⁷⁸ BECKERS J., op. cit., pp. 128-130.

travail : la complexité et le flou des nouveaux programmes entraînent un sentiment de perte de maîtrise du métier. Les règles du jeu scolaire sont beaucoup moins claires à cause de nouvelles dispositions prises par les autorités du système scolaire, comme le droit au recours, les limites aux procédures d'exclusion, aux refus d'inscription, les interdictions de redoublement au sein du premier cycle... Parmi les propositions formulées par les enseignants pour améliorer l'exercice de leur métier, figure une demande de reconnaissance de leurs compétences en les associant aux réformes.

A la suite des élections régionales du 13 juin 2004, un accord gouvernemental PS-cdH est conclu pour la Communauté française (Déclaration de politique communautaire). Il est suivi d'une « Déclaration commune » signée le 30 novembre 2004 avec les partenaires sociaux.

Participation des acteurs et collaboration sont à l'honneur. Se limiter à la seule sphère éducative serait une erreur. Le gouvernement propose de concevoir, avec l'ensemble des acteurs concernés, un « Contrat stratégique pour l'éducation », dont l'objectif sera de renforcer la qualité et l'équité de l'enseignement, ainsi que l'efficacité dans l'organisation du système.⁷⁹

4. Les « Contrats »

4.1. Le Contrat stratégique pour l'éducation

Un projet de Contrat stratégique pour l'éducation est adopté en première lecture par le gouvernement de la Communauté française le 21 janvier 2005. Il concerne la partie de l'accord gouvernemental relatif à l'enseignement. Pour répondre aux revendications exprimées par les enseignants lors des consultations, Marie Arena, ministre de l'Éducation, soumet ce projet à une large consultation auprès des différents acteurs de la communauté éducative, lors de soirées-débat en février et mars 2005.

Le recentrage sur les savoirs de base et la revalorisation de l'enseignement qualifiant y apparaissent comme des stratégies privilégiées pour augmenter la qualité de l'enseignement (associant efficacité et équité). Une nouvelle forme de « gouvernance » est proposée. Le positionnement des autorités en matière de pilotage est résumé dans un des sous-titres du projet (orientation 3.11) : « *Baser la gouvernance du système scolaire sur le triptyque : régulation par le politique, responsabilisation des acteurs, évaluation des résultats* ». Ces principes ne seront pas déniés par le « Contrat pour l'école ». Par contre, celui-ci ne fait plus allusion explicitement aux bassins scolaires tout en conservant, dans sa priorité 8, les objectifs ainsi que l'idée de niveaux décentralisés de régulation.⁸⁰

4.2. Le Contrat pour l'École

Le 31 mai 2005, le gouvernement de la Communauté française adopte le « Contrat pour l'École ». Ce dernier se concentre sur 10 priorités (au lieu des 207 du projet de Contrat stratégique), chiffrées et programmées dans le temps, de septembre 2005 à juin 2013, fin attendue du tronc commun pour les élèves entrés en 1^{re} année primaire en septembre 2005.

Les priorités de ce contrat, dont les attendus et les moyens nécessaires sont quantifiés, tendent à la réalisation de six objectifs définis par les signataires de la Déclaration commune du 29 novembre

⁷⁹ BECKERS J., op. cit., pp. 141-142.

⁸⁰ Idem, p. 144.

2004. Ces objectifs s'inscrivent dans la continuité des réformes précédentes et dans la ligne des objectifs européens de Lisbonne. Ils sont les suivants :

- augmenter le niveau d'éducation de la population scolaire ;
- améliorer les performances de chaque enfant ;
- augmenter le nombre d'élèves « à l'heure » ;
- favoriser la mixité sociale dans chaque établissement scolaire et dans chaque filière ;
- mettre sur pied d'égalité les différentes filières d'enseignement afin que le choix de la filière soit un choix positif ;
- lutter contre tous les mécanismes de relégation qui existent au niveau des établissements d'enseignement.⁸¹

⁸¹ BECKERS J., op. cit., p. 145.

CHAPITRE XI : Les autres grands décrets des années 1990 et 2000

D'autres décrets sont venus jalonner les années 1990 et 2000 qui, tous, ont bien évidemment des incidences sur les conditions d'exercice du métier d'enseignant. En voici un rapide rappel.

1. Les décrets sur la neutralité

Le décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française est voté le 31 mars 1994. L'article 4 de ce décret est le suivant : *« Le personnel de l'enseignement forme les élèves à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain. En ce sens, il fournit aux élèves les éléments d'information qui contribuent au développement libre et graduel de leur personnalité et qui leur permettent de comprendre les options différentes ou divergentes qui constituent l'opinion. Il traite les justifications politiques, philosophiques et doctrinales des faits, en exposant la diversité des motivations. Il traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves. Devant les élèves, il s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique; de même, il refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique, quel qu'il soit et, en dehors des cours visés à l'article 5, il s'abstient de même de témoigner en faveur d'un système religieux. De la même manière, il veille à ce que sous son autorité ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves. »*

Le 7 décembre 2003 est voté le décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement. En son article 6, ce décret stipule qu'une formation à la neutralité est organisée à raison de 20 heures par :

- les Hautes écoles organisées par la Communauté française dans les sections de l'enseignement supérieur de la catégorie pédagogique ;
- les établissements d'enseignement supérieur de promotion sociale organisés par la Communauté française dans le cadre des études menant au certificat d'aptitude pédagogique et d'éducateur spécialisé ;
- les institutions universitaires et les Hautes écoles organisées par la Communauté française dans le cadre de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur.

Tout membre du personnel est tenu au respect du principe de neutralité par le fait-même de sa désignation ou de son engagement par un pouvoir organisateur tenu au respect du décret (article 9).

2. Le décret sur la promotion de la réussite

Le décret relatif à la promotion de la réussite dans l'enseignement fondamental est signé le 14 mars 1995. Il prévoit une organisation en cycles, à l'intérieur desquels le redoublement est exclu, et la fixation de socles de compétences comme référence commune. Ce décret est précisé par la circulaire du 31 mars 2000.

Le décret impose notamment qu'un dispositif soit mis en place afin de permettre à chaque enfant de parcourir la scolarité de manière continue, à son rythme et sans redoublement :

- de son entrée en maternelle à la fin de la 2^e primaire ;
- de la 3^e à la fin de la 6^e primaire.

3. Le décret sur les discriminations positives

Le 30 juin 1998 est voté le décret « visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives ». La modification du 27 mars 2002 porte sur les critères d'identification des établissements bénéficiaires. Plutôt que de repérer des Zones d'Education Prioritaires (ZEP), la Communauté française propose un système basé sur les indices socioéconomiques moyens relatifs aux quartiers d'habitation des élèves fréquentant l'établissement.

Les aides apportées sont des moyens humains supplémentaires, enseignants ou autre personnel, et des moyens matériels visant à assurer la création d'espaces de rencontres, de documentation et de ressources, ainsi que l'aménagement des locaux. Une priorité dans les changements d'affectation est accordée aux membres du personnel qui ont été en exercice pendant dix années au moins dans un établissement répertorié « à discrimination positive ».

Ce décret régleme aussi la prévention de la violence et du décrochage scolaire, ainsi que l'exclusion des élèves. Le décret du 12 mai 2004 amplifie le service de médiation scolaire, créant des équipes mobiles pour assister les établissements confrontés à des tensions et à des situations de violence, ainsi que des centres de rescolarisation et de resocialisation pour accueillir des élèves mineurs exclus définitivement d'un établissement secondaire ou toujours inscrits mais en crise. Ces centres ne verront jamais le jour.

4. Le décret sur l'année complémentaire

Le décret du 19 juillet 2001 met en place une année complémentaire, soit entre la 1^{re} et la 2^e année du degré (1AC), soit au terme de la 2^e année de ce degré (2CC). Les établissements scolaires sont tenus de l'organiser pour leurs élèves (contrainte reprise dans l'article 15 du décret Missions).

Cette année doit permettre de respecter le rythme d'apprentissage des élèves, de combler les lacunes observées, de développer des stratégies d'apprentissage plus efficaces et de continuer à travailler les compétences acquises.

Le décret crée un conseil de guidance. Celui-ci se réunit trois fois par an afin d'établir pour chaque élève, sur la base du rapport du conseil de classe, l'état de maîtrise des socles de compétences, de diagnostiquer les difficultés et de proposer les remédiations. C'est lui aussi qui établit et revoit le plan d'apprentissage de l'année complémentaire pour les élèves qui y sont engagés.

5. Le décret sur le pilotage du système éducatif

Le décret « relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française » du 27 mars 2002 institue une *Commission de pilotage des enseignements organisés ou subventionnés par la Communauté française*. Par rapport aux trois commissions initialement prévues en 1997 (voir décret Missions), cette seule commission voit ses missions s'élargir dans la perspective d'un pilotage de l'ensemble du système éducatif et plus seulement de son enseignement.

Ainsi, elle reçoit notamment pour mission (article 3), dans le respect de la liberté en matière de méthodes pédagogiques :

- d'accompagner les réformes pédagogiques et d'œuvrer à leur réalisation (§1) ;
- de doter l'enseignement d'un système cohérent d'indicateurs (§2) ;
- de définir les axes prioritaires des formations centrées sur les référentiels et autres matières communes aux différents réseaux (§4) ;
- d'organiser des formes d'évaluation externe (§7) ;
- d'assurer le suivi statistique des élèves en vue de comprendre les décrochages, les problèmes rencontrés et les orientations successives (§8) ;
- d'éclairer, sur demande ou d'initiative, le gouvernement et le parlement de la Communauté française, notamment sur l'état et l'évolution de son système éducatif (§9).

L'organisation des « formes d'évaluation externe » sera précisée par le décret du 2 juin 2006, décret « relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement ».⁸²

Le décret du 2 juin 2006 institue également la délivrance du certificat d'études de base via une épreuve externe commune à laquelle sont soumis tous les élèves inscrits en 6^e primaire de l'enseignement ordinaire.

6. Le décret sur l'encadrement différencié

Complémentaires au décret sur les discriminations positives, qui est maintenu, un décret « relatif à la différenciation du financement des établissements d'enseignement fondamental et secondaire » est voté le 28 avril 2004.

Il concrétise d'abord les accords de la Saint-Polycarpe en augmentant, pour toutes les écoles, les subventions ou dotations de fonctionnement. Son originalité est de différencier cette augmentation en fonction du public fréquentant l'établissement, dans une logique de continuum plutôt que de tout ou rien qui, elle, préside au système des discriminations positives (l'école est ou non en D+). Mais le principe de calcul est le même : chaque école se voit attribuer un indice socioéconomique moyen établi, comme pour les D+, sur la base des caractéristiques objectives des quartiers de résidence de chacun des élèves.⁸³

7. Le décret sur le premier degré

La réforme du premier degré poursuit la quête, entamée par l'enseignement secondaire rénové, d'un tronc commun au début du secondaire autorisant, en troisième, des choix éclairés et moins déterminés socialement entre des filières moins hiérarchisées.

Le décret du 30 juin 2006 relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire contribue à la concrétisation de la priorité 2 du Contrat pour l'école, visant la maîtrise des compétences de base en renforçant la formation commune dans ce 1^{er} degré (28 périodes incluant 1h de plus en français et en mathématiques), en y articulant les 4h d'activités

⁸² BECKERS J., op. cit., pp. 138-139.

⁸³ Idem, p. 138.

complémentaires et en autorisant 1 à 2h de remédiation supplémentaire en français, mathématiques et langues modernes.

Par les dispositifs de différenciation pédagogiques, il vise en outre à favoriser l'égalité des acquis essentiels, seuls susceptibles de réduire vraiment les inégalités sociales devant l'École. Ces objectifs ambitieux se heurtent à de gros problèmes d'application, particulièrement dans certains contextes où les élèves en difficulté scolaire sont nombreux, et dans des climats d'école où la déception et le découragement contrastent avec les moyens et l'enthousiasme qui avaient accompagné chez beaucoup l'engagement dans le renové.⁸⁴

⁸⁴ Idem, p. 122.

CHAPITRE XII : De nos jours...

Trois textes législatifs fondateurs balisent aujourd'hui l'exercice du métier d'enseignant. Il s'agit de :

- la Constitution belge du 7 février 1831 fixant la liberté d'enseignement. Depuis le 1^{er} janvier 1989, la Constitution reprend en outre les acquis ultérieurs, essentiellement issus du Pacte scolaire. C'est l'article 24 ;
- le Pacte scolaire (loi du 29 mai 1959) ;
- le décret Missions (24 juillet 1997), décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Ce texte important constitue la référence actuelle pour l'enseignement des élèves de 2 ans et demi à 18 ans.

1. Les subventions de la Communauté française

Les subventions accordées par la Communauté française sont d'une triple nature :

- des subventions-traitements pour le personnel, égales, dans les mêmes conditions de titres et de fonctions, aux rémunérations accordées au personnel de l'enseignement de la Communauté française. Les subventions-traitements reprennent la part la plus importante des dépenses publiques pour l'enseignement. Depuis 1982, la réglementation ne fixe plus de normes d'encadrement fixes, mais attribue à chaque école un nombre global de périodes-professeur sur la base du nombre d'élèves, ce qui autorise une marge de manœuvre plus grande aux pouvoirs locaux. Les salaires des membres laïques sont versés directement aux intéressés depuis le Pacte scolaire seulement... ;
- des subventions de fonctionnement, de nature forfaitaire, variables suivant le niveau, la forme et le type d'enseignement ;
- des subventions pour la construction et l'aménagement des locaux, allouées aussi à concurrence des crédits inscrits dans la loi et suivant des modalités différentes selon que l'enseignement est organisé par des pouvoirs publics ou par des instances de type privé.

2. L'Inspection

Prévue dans le plan d'action de la Charte d'avenir pour la Communauté Wallonie-Bruxelles (priorité 2), ainsi que dans la priorité 8 du Contrat pour l'école, la réforme des services d'Inspection a été finalisée par le décret du 8 mars 2007. Il est d'application depuis la rentrée 2007-2008.

Soumis à des examens et sélectionnés par concours, les inspecteurs, fonctionnaires d'Etat, sont délégués par le pouvoir subsidiant et assument une double mission :

- une mission d'enquête administrative vérifiant le respect de dispositions légales comme l'obligation scolaire, la neutralité là où elle est imposée, les lois linguistiques et réglementaires comme les critères de programmation et de rationalisation (normes de population...), le régime des congés, les titres du personnel en fonction, les conditions

minimales de locaux (salubrité, sécurité) et d'équipement, la présence d'un personnel qui ne met pas en danger la santé des élèves ;

- une mission d'enquête pédagogique contrôlant le niveau des études : les matières enseignées, le respect d'un horaire minimum et du programme des cours auquel l'enseignant est tenu.

Cependant, l'accent n'est pas mis sur l'évaluation de l'enseignant. Le paragraphe 3 des articles 6 à 9 prévoit toutefois que les inspecteurs « *apprécient, à la demande du chef d'établissement dans l'enseignement organisé par la Communauté française et du pouvoir organisateur dans l'enseignement subventionné par la Communauté française, les aptitudes pédagogiques des membres du personnel de son équipe éducative.* »

Le décret institue également un « service » (pour l'enseignement organisé par la Communauté française) ou une « cellule » (pour l'enseignement subventionné) de conseil et de soutien pédagogique chargé(e) d'accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques et les écoles pour lesquels, soit le Service général de l'Inspection, soit l'organe de représentation et de coordination, soit le pouvoir organisateur concerné, a constaté des faiblesses ou des manquements.

3. Le dossier d'entrée en fonction

Pour être nommé ou engagé à titre définitif dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, des conditions générales sont d'application. Le candidat doit :

- être belge ou naturalisé ou ressortissant d'un autre Etat membre de l'Union européenne, sauf dérogation accordée par le gouvernement ;
- être de conduite irréprochable ;
- jouir des droits civils et politiques ;
- satisfaire aux dispositions légales et réglementaires relatives au régime linguistique ;
- satisfaire aux lois sur la milice ;
- être porteur d'un titre de capacité ;
- être dans les conditions de santé telles qu'il ne puisse mettre en danger celle des élèves et des autres membres du personnel ;
- posséder les aptitudes physiques fixées par le gouvernement.

4. Les titres et fonctions

Avant le décret « titres et fonctions » de 2014, tout pouvoir organisateur obtient des subventions-traitements de la part de la Communauté française pour son personnel enseignant si ce dernier dispose des titres requis pour occuper sa fonction.

Les titres requis pour enseigner ont une double composante : la composante déterminée par la spécialité du candidat et une composante pédagogique (diplôme pédagogique délivré par une Haute école pédagogique, agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, certificat d'aptitude pédagogique).

L'expérience utile du métier est exigée comme élément du titre pour enseigner certains cours techniques et/ou de pratique professionnelle ou cours spéciaux. Elle est reconnue par le ministre fonctionnellement compétent, sur avis des inspecteurs des différentes matières, et fait l'objet d'une procédure distincte à chaque fois que l'enseignant change de matière. Ainsi, il a été proposé de créer une Commission d'expérience utile inter-réseaux, inter-niveaux et inter-types d'enseignement, qui serait compétente pour examiner, lors d'une même procédure, l'ensemble des matières pour lesquelles l'expérience utile de l'enseignant pourrait être considérée comme un élément du titre.

Toutefois, en l'absence de personnel pleinement qualifié, les divers pouvoirs organisateurs peuvent obtenir une dérogation sans perdre le droit à la subvention-traitement.

Pour ce qui concerne le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française, l'Arrêté royal du 23 mars 1969 fixant les statuts des membres du personnel enseignant stipule, en son article 20, que « *par dérogation à l'article 18, le ministre peut, faute de candidats remplissant la condition 18, §5, désigner, à titre temporaire, un candidat qui n'est pas porteur du titre fixé pour la fonction à conférer* » pour autant que ce candidat n'ait pas fait l'objet d'un rapport défavorable par le passé.

Les réseaux d'enseignement subventionnés bénéficient également, lorsque les candidats porteurs des titres requis font défaut, de la possibilité d'obtenir des subventions-traitements pour des enseignants porteurs de titres suffisants, répartis en deux groupes A et B. Les porteurs d'un titre jugé suffisant du groupe A sont recrutés comme les porteurs du titre requis. Par contre, les titres suffisants du groupe B sont considérés comme trop éloignés du titre requis pour l'exercice d'une fonction déterminée (niveau d'enseignement différent, formation initiale dans une discipline éloignée, absence du volet pédagogique de la formation) et doivent faire l'objet d'une demande de dérogation de la part de l'employeur au près du ministre concerné.

Jusqu'il y a peu, c'était la Commission des titres B qui était chargée d'examiner les demandes de dérogation. Depuis l'adoption du décret « pénurie » (décret du 12 mai 2004), c'est l'Administration qui procède directement à l'engagement des porteurs d'un titre jugé suffisant B.⁸⁵

Le 11 avril 2014, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a adopté le décret signant l'aboutissement de la réforme des titres et fonctions dans l'enseignement. Ce travail titanesque entrepris dès 2011 – et annoncé depuis quarante ans – vise la création d'un régime uniforme harmonisant plusieurs milliers de titres et fonctions et plusieurs centaines de barèmes existant dans l'enseignement, tout en garantissant la priorité aux titres requis sur les titres suffisants. Ce décret instaure également un régime de titres de pénurie.

Au-delà de s'accorder sur la définition des profils (diplômes, certificats, titres pédagogiques, expérience utile) pour prendre en charge tel cours à tel niveau, ce décret se fonde sur un référentiel de principes, accepté par les représentants des réseaux, organisations syndicales et représentants de l'administration, réunis au sein d'un Comité d'accompagnement.

⁸⁵ BECKERS J., op. cit., pp. 57-58.

Ce référentiel a guidé des travaux de deux ordres :

- lister l'ensemble des fonctions nécessaires à la prise en charge, à tous les niveaux (maternel ordinaire et spécialisé, secondaire inférieur et supérieur ordinaire et spécialisé, secondaire inférieur et supérieur de promotion sociale), de tous les cours généraux et de tous les cours spécifiques organisés dans le qualifiant. Dans un second temps, préciser, pour chacune des fonctions, le profil (composante « compétences disciplinaires » et composante « compétence pédagogique ») permettant de classer les enseignants en Titres requis (TR), Titres suffisants (TS) ou Titres de pénurie (TP) pour assurer ces fonctions. Ces fiches « titres » constituent une immense base de données qui permettra notamment à tout candidat à l'enseignement de savoir, en fonction de son profil, quelle(s) fonction(s) il pourrait exercer et donc quels cours il pourrait donner, à quel niveau, à quel titre et à quel barème. Une « Commission Interréseaux des titres de capacités (CITICAP) » sera chargée du suivi continu de l'implémentation ;
- préciser et opérationnaliser les différents principes développés dans le référentiel. Un second groupe de travail s'est donc attelé à traduire les lignes de force de la réforme. Ce travail vise notamment l'accroche cours-fonctions, qui permet à chaque réseau d'associer l'ensemble des cours organisés par chacun de ses établissements à des fonctions communes à l'ensemble des réseaux, en tendant à terme vers des accroches cours-fonctions communes à tous les réseaux. Il comprend également la définition des titres de capacités et de leurs deux composantes indispensables : la compétence disciplinaire et la compétence pédagogique, auxquelles s'adjoint, le cas échéant, une composante « expérience utile ». En outre, ce travail traduit la priorité donnée aux TR sur les TS, des TS sur les TP et des TP sur les autres titres, dénommés parfois TP non listés (TPnL). Un site Internet permettant aux candidats à l'enseignement de déclarer leur disponibilité pour telle ou telle fonction sera également créé. Il est tenu compte des modifications statutaires nécessaires à la mise en œuvre de la réforme en ce compris sa logique barémique et ce, tant dans les statuts des membres du personnel que dans les dispositions en matière de mise en disponibilité et réaffectation propres à chaque réseau.

Cette réforme présente plusieurs lignes de force :

1. Elle s'applique largement : sauf différences spécifiques à chaque pouvoir organisateur, la réforme est commune à tous les réseaux ;
2. Elle harmonise les fonctions : l'appellation parfois complexe (professeur de cours généraux (nature du cours) de l'enseignement secondaire supérieur (niveau) en mathématiques (spécificité), est désormais commune à l'ensemble des réseaux ;
3. Elle vise l'accroche cours-fonctions : chacun des cours doit pouvoir être accroché à une fonction. Par ailleurs, les cas de cours accrochés à plusieurs fonctions ont été cadrés ;
4. Elle rend les titres de capacité communs à tous les réseaux. Ils sont déclinés en TR, TS, TP et TPnL. Les titres de capacités sont articulés entre eux de telle manière qu'il soit toujours possible de passer de TP à TS et de TS à TR, voire parfois directement de TP à TR.

Avec la réforme, les membres du personnel prestant une fonction enseignante, ne pourront exercer le droit à la priorité à la désignation (ou à l'engagement) à titre temporaire et le droit à la

nomination (ou à l'engagement à titre définitif) que s'ils disposent d'un titre pédagogique approprié.

L'expérience utile est exigée lorsqu'elle est de nature à contribuer à la capacité de l'enseignant de faire acquérir par les élèves les savoirs et les compétences visées par les programmes d'études.

La réforme concrétise enfin la priorisation au primo-recrutement, prévue pourtant depuis 1973 : on parle de primo-recrutement dans un emploi lorsque celui-ci ne peut être pourvu dans l'ordre de dévolution des emplois propre à chaque statut. Lors d'un primo-recrutement, le TR aura dorénavant priorité sur le TS, le TS sur le TP et le TP sur tout autre titre (TPnL).

Pour rendre effectif ce principe de priorisation, il faut, d'une part que les candidats à l'enseignement puissent se manifester et faire valoir le titre de capacité dont ils sont porteurs pour telle ou telle fonction et, d'autre part, que les PO aient connaissance des éventuels candidats (TR, TS ou TP) aux emplois qu'ils ont à pourvoir. Pour ce faire, les candidats pourront continuer à postuler directement auprès des PO et les PO pourront continuer à puiser dans leur propres fichiers et – nouveauté – ils disposeront d'un outil Internet mis à disposition par le gouvernement.

Cet outil contiendra :

- l'ensemble des fiches « titres et fonctions » communes à l'ensemble des réseaux ;
- l'ensemble des cours accrochés à ces différentes fonctions ;
- les barèmes liés à l'exercice de ces fonctions en fonction du niveau d'études, et du titre.

Le site permettra au candidat potentiel à une fonction enseignante de :

- déterminer, au vu de son profil (titre, expérience utile, titre pédagogique, etc.), les fonctions et donc les cours qu'il pourrait assumer au titre de TR, TS ou TP à différents niveaux ;
- connaître, pour ces différentes fonctions, le(s) barème(s) dont il bénéficierait ;
- se déclarer candidat pour telle ou telle fonction, dans tel réseau et dans telle zone ;

Le site permettra au pouvoir organisateur de :

- recruter un candidat, dans le respect de la priorisation au primo-recrutement ;
- prouver, sans lourdeurs administratives, qu'il a respecté cette règle de priorisation.

En outre, la logique qui a prévalu est de « ne pas changer les règles en cours de jeu ». Aussi, l'intégralité des droits des personnes nommées ou engagées à titre définitif est préservée, et il est également tenu compte, pour les personnes engagées avant la réforme, des perspectives qui s'ouvraient à eux au moment de leur engagement ou de leur recrutement. Enfin, ce projet marque la volonté d'établir une association entre les universités et la promotion sociale pour la mise en place d'un Certificat d'aptitude pédagogique exigeant et de qualité. Ces co-diplomations s'inscrivent pleinement dans la réforme du paysage de l'enseignement supérieur. Ce travail s'inscrit par ailleurs également dans la réflexion menée sur l'amélioration et le renforcement de la formation Initiale.

5. Les statuts juridiques des enseignants

Il y a deux statuts au sens technique du terme, celui qui est relatif aux membres du personnel enseignant de l'enseignement organisé par la Communauté française (statut fixé par la loi du 22 juin 1964 et l'arrêté royal du 22 mars 1969) et celui qui est relatif aux membres du personnel subsidié de l'enseignement officiel subventionné (statut fixé par le décret du 6 juin 1994).

Il y a, par ailleurs, un statut au sens faible pour les membres du personnel de l'enseignement libre subventionné (statut fixé par le décret du 1^{er} février 1993). Le recours à la forme contractuelle est la conséquence de la nature privée des pouvoirs organisateurs. Elle a pour objet de traduire des exigences égales à celles qui sont contenues dans les statuts au sens technique pour une relation de travail nouée avec un employeur de droit privé. Ainsi peut être rencontrée l'exigence d'égalité qui est constitutionnellement garantie : « *Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.* » (article 24 §4 de la Constitution).

Le personnel enseignant de l'enseignement libre non subventionné ne relève pas de la fonction publique, son emploi est uniquement contractuel et n'est garanti que par la législation sur la protection des travailleurs.

La structuration progressive des statuts des enseignants depuis le Pacte scolaire indique une volonté d'uniformisation de plus en plus importante des conditions qui président à l'accès à l'emploi, ainsi qu'à la mobilité dans la carrière de l'enseignant et du régime disciplinaire auquel ce dernier doit se soumettre. Ainsi, des textes de lois récents touchant à la réglementation des congés pour missions, les régimes des congés et des disponibilités pour maladie, le régime de la suspension préventive, accentuent la comparabilité, voire l'identité des positions juridiques des enseignants, quel que soit celui des trois statuts dont ils relèvent. Le décret du 19 décembre 2002 modifiant le statut des membres du personnel de l'enseignement libre subventionné, entré en vigueur le 1^{er} janvier 2003, rapproche encore les statuts dans l'enseignement officiel et libre.⁸⁶

Enfin, l'uniformisation a été complétée par le dernier décret sur les titres et fonctions dont nous avons parlé précédemment.

6. Les statuts administratifs des enseignants

Dès le premier geste posé comme candidats à la fonction d'enseignant, ceux-ci font l'expérience de la différenciation qu'induisent les réseaux d'enseignement. Ils doivent en effet postuler auprès des différents pouvoirs organisateurs qui sont les employeurs effectifs et qui disposent de la responsabilité ultime du recrutement, de la sélection et de l'affectation des enseignants.

Il s'agit, pour le réseau organisé par la Communauté française, des ministres ayant en charge les différents niveaux d'enseignement ; pour le réseau officiel subventionné, du conseil communal, du conseil provincial et du Ministre-Président de la Commission communautaire francophone ; pour l'enseignement libre subventionné, du pouvoir organisateur local (quel qu'il soit).

⁸⁶ BECKERS J., op. cit., pp. 59-60.

La description des modalités de recrutement permet d'appréhender l'influence des réseaux sur les conditions d'exercice du métier ; elle met en évidence les différents niveaux de proximité des enseignants avec les pouvoirs organisateurs des établissements dans lesquels ils travaillent.

Tout enseignant, dès son premier jour de travail, est désigné à titre « temporaire ». Ensuite, il sera désigné « temporaire prioritaire », c'est-à-dire en attente d'une nomination (dans l'enseignement officiel) ou d'un engagement à titre définitif (dans l'enseignement libre). Le paramètre qui entre en ligne de compte pour effectuer ce passage de temporaire à temporaire prioritaire est le calcul de l'ancienneté, calcul qui se révèle différent selon les réseaux.

Lorsque les conditions de vacance de poste et de charge de travail sont remplies, la nomination définitive est automatique pour les enseignants des écoles de la Communauté française au 1^{er} janvier ou au 1^{er} juillet suivant la date du constat de cette situation. A ce niveau, il n'existe donc pas d'appel à candidature et aucune demande n'est à réaliser. Par contre, dans l'enseignement subventionné, l'appel aux candidatures est transmis à tous ceux qui sont dans les conditions.

7. Les modalités d'évaluation des enseignants

L'évaluation des enseignants est liée au réseau dans lequel ils évoluent et à leur statut administratif.

Dans le réseau de la Communauté française, elle est menée par le personnel de direction qui, si cela s'avère nécessaire, rédige un rapport sur la qualité de la prestation du personnel enseignant temporaire ou temporaire prioritaire et ce, à la fin de chaque période d'activité.

Dans le cas du personnel définitif, l'administration centrale du ministère tient un dossier pour chaque enseignant, comportant notamment l'évaluation de son enseignement.

Dans l'enseignement subventionné (officiel ou libre), c'est un représentant du pouvoir organisateur (souvent le directeur) qui procède à l'évaluation.

Quel que soit le réseau, tout membre du personnel désigné à titre temporaire peut être licencié, moyennant un préavis de quatre jours (de trois mois pour un temporaire prioritaire dans le réseau de la Communauté française et pour un enseignant affecté à un emploi vacant dans le libre subventionné), sur proposition motivée du chef d'établissement dans le réseau de la Communauté française, du représentant du pouvoir organisateur dans le subventionné. Toutefois, l'enseignant doit avoir été invité à se faire entendre par une chambre de recours qui rendra un avis, sur la base duquel le ministre compétent prendra la décision du licenciement.

Des peines disciplinaires peuvent également être infligées au personnel définitif si un manquement aux devoirs est constaté et ce, dans tous les réseaux.

Tout membre du personnel peut également cesser volontairement ses fonctions moyennant la prestation d'un préavis de 8 jours, dans le cas d'un temporaire, de 15 jours, dans le cas d'un temporaire prioritaire ou d'un définitif, sous réserve pour ce dernier d'y avoir été autorisé par sa hiérarchie.

En Communauté française, tout enseignant est au départ affecté à une fonction dite de recrutement. Les seules perspectives de promotion concernent des fonctions plus élevées d'un point de vue hiérarchique, mais qui éloignent l'enseignant de sa classe. Elles consistent en fonctions de

sélection, comme sous-directeur, proviseur ou chef d'atelier, et fonctions de promotion, comme chef de travaux d'atelier, directeur, préfet des études, voire inspecteur. Ces dernières fonctions sont généralement réservées au personnel définitif, bénéficiant d'une certaine ancienneté et exerçant une fonction présentant, en principe, des prestations complètes (une demi-charge dans le libre subventionné).

8. La formation des enseignants

Les deux décrets votés par le parlement de la Communauté française et redéfinissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000) ainsi que des agrégés (8 février 2001), ambitionnent de revaloriser le métier d'enseignant : ils mettent l'accent sur la professionnalisation et la construction d'une identité professionnelle forte, partagée par tous, quel que soit le niveau auquel ils enseignent.

Dans ce but, les deux réformes offrent de nombreux points communs : elles se proposent de développer, chez tous les futurs enseignants, 13 compétences professionnelles identiques : les contenus nécessaires au développement de ces compétences s'articulent, dans les deux cas, autour de 6 axes distincts et complémentaires, définissant chacun une facette du métier à acquérir. Quelle que soit leur formation initiale, tous les nouveaux diplômés sont amenés à prononcer publiquement le « Serment de Socrate ». Enfin, les deux réformes prévoient de prendre en compte la difficulté de l'entrée en carrière par un encadrement spécifique.⁸⁷

Au moment de leur certification, les nouveaux enseignants sont donc invités à proclamer le Serment de Socrate : « *Je m'engage à mettre tous mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacun des élèves qui me sera confié.* »

La double spécificité de cet engagement (d'une part, éduquer en plus d'enseigner et d'autre part, exercer cette responsabilité à l'égard de chacun des élèves), invite à contribuer au changement social. Cette mission est précisée par la formulation des objectifs généraux fixés à l'enseignement obligatoire (article 6 du décret Missions) :

- « *promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;*
- *amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;*
- *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 ;*
- *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.* »

Dans le cadre de la Déclaration de politique communautaire 2009-2014, le gouvernement s'est engagé à entreprendre une refonte de la formation initiale des enseignants, reposant sur les avis et besoins exprimés par les acteurs concernés. A terme, face aux exigences du métier, cette refonte impliquerait, par un allongement de la durée des études à 5 ans, un renforcement

⁸⁷ BECKERS J., op. cit., p. 72.

progressif de la formation des instituteurs et des régents, intégrant à la fois les besoins nouveaux et une plus grande collaboration avec les enseignants de terrain.

L'évaluation participative de la formation actuelle des enseignants a été mise en œuvre, non seulement auprès des acteurs de la formation des instituteurs et régents, mais également en impliquant chacune des institutions qui forme des enseignants - tous niveaux d'enseignement confondus : universités, Hautes écoles, écoles supérieures des arts et de promotion sociale. Finalement, tous les acteurs, directement et indirectement impliqués dans la formation initiale des enseignants (FIE), ont eu voix au chapitre.

Cette évaluation a été menée entre mars 2011 et février 2012 par le Centre d'études sociologiques de l'Université Saint-Louis. Qualitative, participative et prospective, elle a abouti à la publication d'un rapport qui fait état du contexte de la formation initiale en Fédération Wallonie-Bruxelles, rend compte des points de vue des acteurs, et met en évidence des problématiques de synthèse et des perspectives pratiques. Depuis lors, ce rapport a été présenté au gouvernement et au parlement (au printemps 2012). Il a été diffusé et discuté dans une série d'assemblées.

Parallèlement à l'évaluation menée, un certain nombre d'instances, de conseils et d'institutions ont, sur demande du ministre de l'Enseignement supérieur ou spontanément, remis un avis sur les insuffisances de la formation actuelle des enseignants ou sur ce qu'elle pourrait contenir dans l'hypothèse d'un passage à 5 ans. Par ailleurs, parmi les analyses sur lesquelles le gouvernement peut également s'appuyer, celle publiée en 2010 par l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur – « *Évaluation du bachelier Instituteur-trice préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale* ». - contient plusieurs scénarios pertinents d'allongement de la formation initiale des instituteurs et régents, assortis de leurs avantages et inconvénients.

Enfin, dans un contexte plus large, le processus spécifique d'évaluation de la formation des enseignants a pris place dans la foulée des travaux de la "Table ronde de l'Enseignement supérieur" (décembre 2009 - mai 2010), visant à susciter un large débat participatif sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles et sur son évolution dans le paysage européen, dix ans après la mise en œuvre du Processus de Bologne. Les mesures concrètes qui seront prises par le gouvernement dans le cadre spécifique de la formation des enseignants devront s'articuler avec celles qui visent à améliorer et renforcer la cohérence de l'ensemble du paysage de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Plus globalement encore, elles seront prises en tenant compte du contexte et de la dynamique du Plan « Horizon 2022 ».

La note d'orientation concernant la formation initiale des enseignants formule des propositions concrètes et une orientation des travaux :

- qui s'appuient sur l'évaluation qualitative réalisée et les divers avis recueillis – en ce compris, ceux demandés par le gouvernement ;
- qui tiennent compte du contexte actuel de notre système éducatif et gardent le cap des enjeux sous-jacents – éthiques, sociaux, démographiques, géographiques, économiques ;
- qui soutiennent et renforcent des initiatives et dispositifs existants, et qui développent et amplifient les collaborations nécessaires entre tous les niveaux d'action et de décision ;

- qui tracent des perspectives et fixent des objectifs à court, moyen et long termes, inscrivant la réforme de la formation initiale dans la durée - le temps de l'école n'étant pas le temps du politique ;
- qui tiennent compte du contexte budgétaire dans lequel la réforme de la formation initiale s'inscrit.

Globalement, la refonte de la formation initiale des enseignants :

- concerne tous les futurs enseignants, sans distinction du niveau d'enseignement auquel ils se destinent ;
- implique tous leurs (co)formateurs, en tenant davantage compte de leurs parcours professionnels ;
- doit permettre aux actuelles institutions de formation initiale de prolonger les collaborations existant entre elles, de les développer, voire de les amplifier dans une structure de formation nouvelle, en 5 ans ;
- s'implantera progressivement, sur base des organisations actuelles, mais résolument, avec de nouvelles exigences et perspectives ;
- offrira un modèle de formation privilégiant toujours l'articulation théorie/pratique.

9. Le salaire des enseignants

En ce qui concerne le salaire, l'appartenance au réseau n'a plus d'incidence depuis le Pacte scolaire de 1959 : tous les enseignants sont payés directement par l'Etat – la Fédération Wallonie-Bruxelles maintenant – selon des barèmes identiques. Les facteurs de différenciation sont le niveau d'enseignement et de formation initiale.

Le traitement de tout enseignant est fixé dans l'échelle de son grade, correspondant normalement au niveau des diplômes ou des titres admis pour l'accès à ce grade, et calculé à tout moment d'après son ancienneté reportée au total des services admissibles, c'est-à-dire tous les services prestés dans l'enseignement, quel que soit le réseau, et tous les services publics ou assimilés. Le nombre d'années nécessaires aux enseignants pour atteindre un traitement maximal est de 27 pour les instituteurs et les régents, mais de 25 pour les agrégés de l'enseignement supérieur.

Au départ, les instituteurs maternels, les instituteurs primaires, les régents et les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur bénéficiaient d'échelles de fonction distinctes et, ainsi, de rémunérations différentes. Deux modifications successives de l'arrêté de 1958 ont supprimé les différences entre les enseignants formés à un même niveau (l'enseignement supérieur court). Les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, formés à l'université, continuent à jouir d'une échelle de fonction différente et, dès le début de leur carrière, d'un salaire plus élevé.⁸⁸

⁸⁸ BECKERS J., op. cit., pp. 74-75.

10. La charge de travail des enseignants

La taille moyenne des classes est de 18,7 élèves dans l'enseignement préscolaire, 20,5 élèves dans l'enseignement primaire et ce, tous réseaux confondus. Dans l'enseignement secondaire, seules les données relatives aux écoles organisées par la Communauté française sont disponibles : la taille moyenne des classes est de 15,9 élèves.

La charge horaire de travail de l'enseignant varie en fonction du niveau où il professe : plus il travaille avec des élèves âgés, moins le nombre d'heures à prester dans la classe est important.

Dans l'enseignement préscolaire, une charge complète d'enseignant est comprise entre 22 et 26 périodes de cours de 50 minutes chaque semaine, ce à quoi il faut ajouter 60 périodes de concertation annuelles avec leurs collègues du préscolaire et du primaire. L'horaire des élèves comportent 28 périodes, les 2 périodes complémentaires consisteront en des activités de psychomotricité, généralisées dans l'enseignement préscolaire (décret du 3 juillet 2003).

Dans le primaire, pour des prestations complètes, un enseignant doit assurer entre 22 et 24 périodes de cours hebdomadaires, ce à quoi il faut également ajouter 60 périodes de concertation annuelles. Les 4 périodes complémentaires représentent les périodes dédiées aux cours d'éducation physique et aux cours philosophiques.

En outre, dans le préscolaire comme dans le primaire, chaque enseignant peut également être chargé d'une surveillance des élèves, 15 minutes avant le début des cours et 10 minutes après leur fin, ainsi que pendant les récréations.

Dans l'enseignement secondaire, il faut distinguer les enseignants selon le niveau où ils enseignent, mais aussi selon le cours enseigné. Pour une prestation complète, les enseignants des cours généraux ou des cours techniques sont tenus d'assurer 22 à 24 périodes de cours de 50 minutes chaque semaine dans le secondaire inférieur (avec un salaire maximal calculé sur 22 périodes), 20 à 22 périodes hebdomadaires dans le secondaire supérieur (avec un salaire maximal calculé sur 20 périodes). Les enseignants de pratique professionnelle assurent de 22 à 24 périodes hebdomadaires au premier degré, 30 périodes hebdomadaires aux autres degrés. Le nombre d'heures à prester par les enseignants du secondaire n'a été modifié qu'une seule fois depuis l'arrêté royal de 1958. Le 31 mars 1984 est, en effet, promulgué un arrêté royal ajoutant une période de travail supplémentaire à la charge des enseignants et ce, dans un contexte de crise économique, sans aucune compensation financière. Dans le secondaire, en dehors du nombre total de périodes-professeurs dont il dispose pour organiser l'enseignement, chaque établissement se voit également attribuer un certain nombre d'heures à répartir sur le personnel enseignant pour les conseils de classes, des directions de classe et des tâches de coordination, mais aucune pour la concertation. Contrairement à l'enseignement fondamental, les périodes de concertation ne sont donc pas valorisées dans l'horaire de l'enseignant.

La participation à des formations continuées n'est obligatoire que depuis les décrets du 11 juillet 2002 et ce, à concurrence de 6 demi-journées par an. L'organisation et l'animation de ces formations sont confiées à un Institut de Formation en cours de carrière créé pour l'occasion.

Des formations peuvent également être organisées au niveau du réseau (ou du pouvoir organisateur si celui-ci n'adhère pas à un organisme de représentation) et/ou au niveau de l'établissement.

Désormais, la formation continue des enseignants n'est donc plus seulement un droit, elle est un devoir, elle contribue à leur professionnalisation accrue, leur permettant, dans la perspective d'une éducation tout au long de la vie, de faire face aux nouvelles exigences de leur métier et aux spécificités de leurs conditions de travail.

11. La mission d'orientation

C'est avec les revendications démocratiques de l'égalité des chances d'accès aux différentes filières d'études que les enseignants du secondaire ont été formellement invités à prendre une part active dans le processus d'orientation.

Avant ce bouleversement dans l'organisation des structures de l'enseignement secondaire, la décision de poursuivre ou non des études ne nécessitait pas le repérage des talents, ni par les professionnels, ni par les sujets eux-mêmes. Ce processus ne fonctionnait, de manière informelle, que pour les enfants des classes populaires exceptionnellement doués, que leurs instituteurs invitaient à briguer une bourse pour pouvoir fréquenter l'école de l'élite.

Avec l'instauration du degré d'observation (et l'organisation des activités d'essais et des cours à options), l'enseignement secondaire rénové a confié aux enseignants, en collaboration avec les CPMS, une mission explicite liée à l'orientation : identifier chez leurs élèves talents et intérêts, et leur permettre de se les reconnaître. Le choix d'une orientation au second degré et sa détermination au troisième concrétisent le projet ainsi esquissé.

En son article 8 §6, le décret Missions « *intègre l'orientation au sein même du processus éducatif, notamment en favorisant l'éveil aux professions et en informant les élèves à propos des filières de formation* ». C'est au terme du premier degré de l'enseignement secondaire, fin du continuum pédagogique, que se situe un premier moment-clé de l'orientation (articles 21 à 23 du décret Missions) dont la responsabilité est confiée au conseil de classe qui, en association avec le CPMS et les parents, guide l'élève dans la construction d'un projet de vie scolaire et professionnelle (article 22).

Les décisions prises lors du conseil de classe se concrétisent par la délivrance d'attestations dites « d'orientation » qui jouent avant tout un rôle de certification.⁸⁹

12. La pénurie d'enseignants

Le décret du 12 mai 2004 prévoit de définir la pénurie, pour une année scolaire, par l'identification des fonctions touchées dont la liste est arrêtée le 31 décembre précédent, pour chaque réseau d'enseignement, par le gouvernement, sur la base des propositions des commissions interzonales d'affectation.

La pénurie touche principalement l'enseignement secondaire, mais de manière variable selon la branche d'enseignement. Ainsi, c'est surtout dans les matières comme les sciences, les mathématiques, les langues germaniques, les cours techniques ou de pratique professionnelle qu'il devient difficile de trouver des enseignants.

⁸⁹ BECKERS J., op. cit., pp. 159-160.

Par ailleurs, le manque de professeurs affecte différemment les régions : les grands centres urbains sont les plus touchés, surtout en région bruxelloise. La pénurie se concentre également dans les établissements réputés difficiles, où peu d'enseignants débutants postulent et où sont nombreux les enseignants nommés qui les quittent par changement d'affectation.

La majorité des postes à pourvoir sont des postes temporaires dans des emplois non-vacants. Les contraintes qu'ils comportent (déplacements éventuellement importants, climat d'école parfois pénible, répartition de la charge entre différents établissements...) peuvent être telles que certains refusent ces emplois et ce, quel que soit le réseau d'enseignement.

CHAPITRE XVI : Les syndicats représentant les enseignants

1. Dans l'enseignement officiel

Les trois grands syndicats interprofessionnels comprennent chacun en leur sein une section « Enseignement » compétente pour les services publics :

- le secteur enseignement de la CGSP (Centre générale des services publics), affiliée à la FGTB ;
- l'UCEO (Union chrétienne des membres du personnel de l'enseignement officiel) est une centrale membre de la Fédération des syndicats chrétiens des services publics (FSCSP) et de la CSC ;
- le groupe enseignement du SFLP (Syndicat libre de la fonction publique) est lié à la CGSLB.

Le secteur Enseignement de la CGSP

La création de syndicats de travailleurs débute dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Ceux d'orientation socialiste se regroupent au sein du Parti ouvrier belge, qui fonde une Commission syndicale en 1898. En 1911, la plupart des syndicats affiliés à celle-ci se constituent en centrales nationales et, en 1919, la Centrale du personnel enseignant socialiste s'organise et adopte des statuts. La même année, des accords sont conclus avec les syndicats des services publics, des employés et du personnel enseignant. Une Intersyndicale des services publics est formée en 1922, qui devient, en 1926, la Centrale belge des travailleurs des services publics et, en 1945, la Centrale générale des services publics (CGSP).⁹⁰

Le groupe Enseignement du SLFP

L'origine du syndicat libre de la fonction publique remonte à 1923. Le Syndicat libéral des agents des services publics (SLASP) se distingue alors de l'Association libérale du personnel de l'Etat. Il devient le SLFP en 1971, suite à un accord conclu avec la Centrale générale des syndicats libéraux de Belgique (CGSLB). Une répartition des compétences est établie : le SLFP est compétent pour les agents des services publics, et la CGSLB pour les travailleurs du secteur privé, une autonomie est laissée au SLFP par rapport à la CGSLB.

L'Union chrétienne des membres du personnel de l'enseignement officiel

L'UCEO est la centrale chrétienne de l'enseignement compétente pour les membres du personnel de l'enseignement de la Communauté (pour tous les niveaux), des centres PMS de la Communauté et de l'enseignement provincial et communal secondaire général.

La Fédération générale du personnel enseignant

La FGPE est une association de fait issue, en 1971, de la Fédération générale des instituteurs belges (FGIB) créée en 1869, mais dont l'origine remonte au regroupement d'instituteurs dans l'Onderwijzenbond en 1857 à Malines. La FGPE regroupe aujourd'hui des enseignants de tous les niveaux.

⁹⁰ BLAISE P., op. cit., p. 26.

2. Dans l'enseignement libre

Plusieurs centrales syndicales sont compétentes pour l'enseignement libre :

- la FIC (Fédération des instituteurs chrétiens), la CEMNL (Centrale chrétienne des professeurs de l'enseignement moyen et normal libre) et la CCPET (Centrale chrétienne du personnel de l'enseignement technique) ; toutes trois sont membres de la FSCSP (Fédération des syndicats chrétiens des services publics) et, au plan interprofessionnel national, de la Confédération des syndicats chrétiens (CSC). La FIC et la CCPET sont également compétentes pour l'enseignement subventionné officiel ;
- l'APPEL (Association professionnelle du personnel de l'enseignement libre) est la section enseignement libre de la CGSLB ;
- le SETCa enseignement libre (SEL) est le groupement des travailleurs (employés et ouvriers) de l'enseignement libre affilié au Syndicat des employés, techniciens et cadres (SETCa), une des centrales de la FGTB.

La Fédération des instituteurs chrétiens

La FIC regroupe des enseignants des niveaux maternel et primaire des réseaux libre subventionné et communal subventionné. Elle a été créée en 1894, les premiers cercles d'instituteurs chrétiens étant apparus, en Flandre principalement, un an plus tôt.

La Centrale chrétienne du personnel de l'enseignement technique

La CCPET est l'organisation affiliée à la CSC compétente pour le personnel de l'enseignement subventionné, libre et officiel, de l'enseignement secondaire technique, professionnel, spécial, de l'enseignement subventionné supérieur agricole, artistique, économique, paramédical, social et technique de type court et long, et de l'enseignement supérieur pédagogique (écoles normales techniques moyennes). La CCPET a été créée sur le plan national en 1922.

La Centrale chrétienne des membres du personnel de l'enseignement moyen et normal libre

La CEMNL est la centrale de la CSC compétente pour le personnel des établissements libres d'enseignement secondaire général ou supérieur pédagogique. Elle a été constituée en 1950.

Le Bureau francophone de concertation

La séparation en ailes linguistiques des centrales chrétiennes de l'enseignement a été préparée dès 1985 par le BFC. Aujourd'hui, cet organe, qui réunit les responsables des ailes francophones des quatre centrales deux fois par mois, est un lieu d'échange, d'impulsion et d'exécution.

L'Association professionnelle du personnel de l'enseignement libre

L'APPEL, section enseignement libre de la CGSLB, a été constituée en 1964 suite à une scission intervenue dans les syndicats chrétiens de l'enseignement, et a rejoint la CGSLB en 1974, tout en se préservant une indépendance.

Le SETCa – enseignement libre

Le SEL, issu d'une dissidence au sein de l'APPEL, a été constitué en 1981. Il regroupe les travailleurs (employés et ouvriers) de l'enseignement libre affiliés au SETCa et, à travers celui-ci, à la FGTB.

3. Les mouvements « transversaux »⁹¹

Les mouvements pédagogiques

Quatre mouvements parmi les plus importants en Communauté française (la Confédération générale des enseignants-CGE, le Groupe belge d'éducation nouvelle-CBEN, les centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active de Belgique-CEMEA et Education populaire) se réunissent dans l'Intermouvement pédagogique en vue de l'organisation d'ateliers de formation continuée des enseignants de l'enseignement fondamental. Le GRAIN est davantage un groupe de recherche dont la préoccupation est d'ordre social et pédagogique. Le Groupe d'action école et société (GAES) a, pour sa part, un champ d'activité limité à la région du plateau de Herve. Quant à l'asbl Changeons les livres, elle vise à promouvoir l'égalité des chances entre garçons et filles à l'école. L'Association pour la promotion des écoles rurales (APER) est plus une association de défense et de promotion de l'école en milieu rural qu'un mouvement pédagogique, les préoccupations de cet ordre ne lui sont toutefois pas étrangères.

Les coordinations

Les mouvements de grève qui ont agité l'enseignement au cours des années scolaires 1989-1990 et 1990-1991 ont donné naissance à des regroupements d'enseignants au sein d'associations nouvelles, dont l'action se situe en dehors du cadre habituel d'organisation et de fonctionnement de la concertation, de la négociation et de la revendication dans le secteur.

Il est presque une tradition dans le secteur de l'enseignement, lors de conflits, de dépasser le cadre syndical et celui des réseaux, notamment pour éviter que la concurrence entre les réseaux n'affaiblisse le mouvement.

Le FEU (Front des enseignants unis) coordonne les activités de collectifs tels que la CLE (Coordination liégeoise des enseignants), le FUCHE (Front uni Condroz-Hesbaye des enseignants), la Coordination Sud-Luxembourg, la Coordination de Charleroi, l'AIRE (Association interréseaux de l'enseignement de Bruxelles), l'AEVB (Association des enseignants de la Ville de Bruxelles), le FEU du Namurois, la COBRAWA (coordination du Brabant wallon), le Front commun de Seraing, la Coordination de Soignies-Braine-Le-Comte, la FEEP (Fédération des enseignants, élèves et parents).

Les champs d'intervention des coordinations et des syndicats se recouvrent partiellement. Ils ont des zones privilégiées d'action, les premières sont davantage portées sur le « qualitatif », les seconds sur la défense des intérêts de leurs membres, sans pour autant exclure totalement des revendications plus qualitatives. « *Sans doute les coordinations parviennent-elles à réunir des enseignants dans un front commun à la base, tous réseaux et tous niveaux confondus, là où les organisations syndicales*

⁹¹ BLAISE P., op. cit., pp. 56-64.

ne sont pas en mesure de le réaliser (leur front commun est plutôt le résultat de l'action 'au sommet'. »⁹²

⁹² BLAISE P., op. cit., p. 64.

CONCLUSION

Globalement, on peut dire que le type dominant dans le métier d'enseignant a connu, ces 150 dernières années, de profondes modifications. Alors qu'au début, c'était le plus souvent un homme, originaire du milieu agricole et de l'artisanat, qui faisait la classe, il s'agit plutôt aujourd'hui d'une femme issue de la nouvelle classe moyenne. On note aussi un passage du religieux au séculaire.

Quant au recrutement social des instituteurs et institutrices, quelques constantes sautent aux yeux pour ce qui est de ces 100 dernières années. D'abord, l'absence quasi-totale de la bourgeoisie en tant que milieu de recrutement, en tout cas pour les instituteurs. En second lieu, les secteurs de l'agriculture, du petit commerce et de l'artisanat ont produit en grandes quantités, sans interruption, des enseignants du primaire. Suite à l'importance moindre du secteur primaire, ce phénomène est en recul depuis quelques décennies, au bénéfice, en particulier, de ce qu'on appelle la « nouvelle classe moyenne » (employés de toutes sortes, enseignants) et, dans une moindre mesure, de la classe ouvrière. Il faut néanmoins souligner les différences géographiques : les instituteurs et institutrices des campagnes étaient surtout issus de l'ancienne classe moyenne, ceux des villes plutôt d'une famille d'employés, d'instituteurs ou d'ouvriers.⁹³

Malgré la fréquentation scolaire, l'absence d'ascension sociale se marque à toutes les époques. Certes, une mobilité ascendante existe, par exemple d'ouvrier ou de douanier à ingénieur industriel ou professeur, en passant par instituteur. Mais il est rare qu'on obtienne et qu'on utilise le diplôme universitaire nécessaire pour aller plus loin : on reste généralement dans la masse des nouvelles classes moyennes. Le prestige qui émanait de la profession d'enseignant auprès de certains groupes de la population a, en tout cas, incité des agriculteurs, mais aussi des artisans et des petits commerçants, à pousser leurs enfants vers une carrière en tant qu'enseignant. Des phénomènes comme la prolétarianisation et la reconversion du secteur agricole, les modifications qu'ont connues les structures professionnelles et la pression démographique ont conduit à considérer la fonction d'enseignant comme une sorte d'assurance contre le déclassement.⁹⁴

Depuis la fin des années 1980, le thème d'une Ecole qui va mal imprègne le discours public, celui des responsables éducatifs, des médias, et de la recherche en éducation. Deux sous-thématiques lui sont généralement associées : les élèves et leur malaise face à l'institution scolaire, les enseignants et leur malaise devant les transformations du rapport au savoir et à l'autorité. « *Ce deuxième questionnement est souvent l'occasion d'une charge contre un monde enseignant présenté comme inadapté, voire fautif. Les mouvements sociaux enseignants, nombreux et massifs depuis une dizaine d'années, attestent un climat protestataire et défensif.* »⁹⁵

*“Les enseignants sont sur le qui-vive. Jadis au-dessus de tout soupçon, ils se jugent aujourd'hui victimes d'une campagne de dénigrement, et ne trouvent point d'autre parade qu'un rejet farouche de l'interpellation.”*⁹⁶

La pénurie d'enseignants, les jeunes professeurs (35% !) qui fuient le métier après cinq années d'exercice, témoignent de ce malaise.

⁹³ GROOTAERS D. (sous la direction de), op. cit., pp. 184-185.

⁹⁴ Idem, pp. 185-186.

⁹⁵ LANTHEAUME F. et HELOU C., *La souffrance des enseignants*, pp. 3-4.

⁹⁶ HAMON H. et ROTMAN P., *Tant qu'il y aura des profs*, p. 11.

“Un trouble, une sensation d’incongruité. Jadis, quand l’exercice de la maîtrise reposait sur un code précis, sur une connivence institutionnelle, le professeur semblait porter la toge même lorsqu’il était en veston croisé. Aujourd’hui, où la banalité de la fonction se combine avec le flottement des repères, le prof est nu.”⁹⁷

Autre phénomène remarquable mais, lui, récent: le jeu de rôles paraît débiter quand l’enseignant pose le pied dans la salle, et s’interrompt quand il referme la porte derrière lui. *« Naguère, le professeur conservait, lorsqu’il quittait les tréteaux, l’allure de son personnage, et les élèves étaient tenus, dans les couloirs, de marquer la continuité du jeu par des signes – de respect notamment – adéquats. Les rites ont changé, et maints profs s’en plaignent. (...) Perte du prestige? Chute du respect? Certainement.”⁹⁸*

Autrement dit, *« (...) les élèves ont aujourd’hui gagné en reconnaissance ce que l’autorité de l’institution a perdu en superbe. »⁹⁹*

L’intrusion des parents dans l’Ecole est un des signaux de la désacralisation de l’institution. Pour la génération précédente, l’instituteur était un personnage plus instruit que la moyenne des gens.

« La baisse de reconnaissance sociale, voire la perte de statut social perçue par les enseignants, ce qu’ils accusent être une immixtion des parents dans la sphère pédagogique, un désintérêt pour les savoirs scolaires de la part des élèves ne sont que des manifestations visibles et socialement objectivables de ce mouvement. Il leur faut maintenant sans cesse se justifier dans leur travail, justifier les savoirs scolaires, justifier les sanctions, parfois même les notes, et justifier de leur relation avec les élèves. Cette exigence de justification est ressentie comme une mise en cause perpétuelle et produit un certain épuisement. »¹⁰⁰

La situation actuelle est caractérisée par le paradoxe d’une relative faiblesse de l’évaluation institutionnelle individuelle, associée à un accroissement de l’évaluation des performances du système éducatif et des établissements. La diffusion des jugements sociaux sur le travail des enseignants et ses résultats semble autorisée par voie de presse notamment (palmarès des établissements, comptes rendus de rapports, enquêtes internationales, faits divers).

Les enquêtes attestent que parents et élèves attendent de l’Ecole une réelle préparation à la vie. Mais ils déplorent que cette attente soit déçue. L’écart entre leurs préoccupations et l’incapacité de la machine scolaire à les satisfaire engendrent une sorte d’espoir déçu.

Les experts font, en effet, le constat d’une transformation de la demande sociale produisant plus d’exigences de la part de parents d’élèves, à la recherche d’une efficacité optimale de l’Ecole, tout en revendiquant qu’elle soit aussi un lieu d’épanouissement de leurs enfants. L’attitude des parents dévaloriserait ainsi le statut des enseignants qui en ressentiraient un manque de reconnaissance.

⁹⁷ HAMON H. et ROTMAN P., op. cit., p. 95.

⁹⁸ Idem, p. 96.

⁹⁹ FERRY L., *Lettre à tous ceux qui aiment l’école*, p. 42.

¹⁰⁰ LANTHEAUME F. et HELOU C., op. cit., p. 50.

Le décret Missions a mis en œuvre les socles de compétences, des référentiels ont été institués par des décrets de 2000 et 2001. Mais ces référentiels prennent-ils suffisamment en compte le travail réel des enseignants ? Ne représentent-ils pas plutôt une image idéalisée du métier ?

Nombreux sont ceux qui se plaignent de la bureaucratie du système éducatif, avec ces décrets, arrêtés et circulaires qui se multiplient d'année en année. En voulant simplifier la fonction enseignante, en voulant l'adapter aux évolutions de la société, ne l'a-t-on pas plutôt complexifiée ?

« L'accord se fait tout d'abord sur la nécessité de changer le métier d'enseignant qui doit s'adapter aux évolutions récentes du système éducatif et plus largement à celles de la société : la modification du public scolaire, devenu plus hétérogène et plus difficile (démotivation, crise de discipline, rapport utilitariste et désabusé au travail scolaire, etc.), les récentes réformes du système éducatif, les nouvelles missions de l'Ecole complexifiant le rôle de l'enseignant, la 'désinstitutionnalisation' de l'Ecole, sa 'marchandisation', la pluralisation de la culture, la perte de sens, l'individualisme, etc. Selon les enseignants, des transformations exigent de leur part une nouvelle manière de pratiquer et de concevoir leur métier : de nouvelles compétences à acquérir, mais aussi une nouvelle 'culture' et 'identité professionnelle'. »¹⁰¹

De tout temps, les autorités politiques ont voulu améliorer l'enseignement, le rendre plus performant, plus accessible, plus équitable.

S'il est vrai que le clivage Etat/Eglise est fort présent dans la législation scolaire, cela se marque essentiellement au XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle. Ensuite, le législateur s'est efforcé de mettre en place des règles communes tendant à faire converger le mode de fonctionnement des différents réseaux. Un des signes de cette convergence se manifeste, notamment, dans le combat en front commun des différents syndicats.

Plusieurs pistes d'amélioration des conditions d'exercice du métier d'enseignant peuvent être envisagées.

Tout d'abord, la formation des enseignants doit privilégier l'acquisition des connaissances nécessaires à une maîtrise des programmes et le savoir-faire indispensable à l'exercice quotidien du métier dans les classes. Plutôt que de proposer une mosaïque de cours dans laquelle les étudiants se perdent, il faut recentrer la formation sur les principales exigences du métier.

Il faut également que la formation initiale des enseignants passe à un niveau de master (5 ans), cela favoriserait notamment une revalorisation sociétale du métier.

Il faudrait aussi repenser la carrière. La carrière d'un enseignant est plane, il faut lui permettre de l'adapter, par exemple en aidant des jeunes professeurs, en participant à des recherches, à des commissions qui mettent en place des outils pédagogiques ou des programmes, en faisant de la remédiation, en évaluant des manuels scolaires, etc. Un enseignant qui pourrait sortir de sa classe, « respirer » de temps à autre, n'aurait plus envie de prendre une préretraite.

Le turn over des équipes éducatives en serait réduit, et la mise en œuvre de projets garantie.

¹⁰¹MAROY C. et CATTONAR B., *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique*, p. 5.

Il faudrait aussi lutter contre la violence et l'incivilité aux côtés des enseignants, afin de les aider à restaurer leur autorité et à recentrer leur métier sur ses vraies missions. Les formes traditionnelles de l'autorité et de la sanction sont trop souvent battues en brèche. Une véritable action devrait se faire sur trois plans ; la prévention ; la sanction ; et la pédagogie, notamment pour encourager davantage encore le travail en équipe et sur projets.

La succession des ministres en charge de l'Enseignement n'est également pas bénéfique pour l'Ecole. Jamais un ministre n'a fait deux mandats !

Or, il faut du temps pour changer l'Ecole...

Aujourd'hui, le gouvernement veut conclure un « Pacte pour un enseignement d'excellence », proposant un plan de développement sur dix ans, définissant les priorités et fixant un cadre régulateur assorti d'objectifs et de procédures d'évaluation. Son but est de « permettre à tous les acteurs de l'éducation de participer pleinement, sans concurrence stérile, aux objectifs communs du système éducatif ».

Le gouvernement prendra des initiatives pour renforcer la formation des enseignants, encourager l'entrée dans la carrière et la dynamiser.

La réforme de la formation des enseignants et le passage à 5 ans de la durée des études, annoncés par le précédent exécutif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, seront progressivement concrétisés durant cette législature à travers l'allongement des études à quatre ans. La formation des instituteurs sera renforcée sur le plan de l'orthographe, des compétences scientifiques, des TIC et des méthodes de remédiation et de détection des troubles de l'apprentissage. La formation en cours de carrière sera redynamisée en lien avec cette réforme.

Plusieurs mesures sont programmées pour encourager l'entrée dans la carrière : harmonisation des procédures d'engagement et de nomination pour stabiliser plus rapidement les jeunes enseignants dans leur emploi, systématisation de l'accompagnement des jeunes enseignants via le tutorat, mise à disposition de cours-types, un site Internet « Titres et fonctions » pour coordonner la demande de postes et répondre aux opportunités de mobilité de carrière.

D'autres mesures concernent davantage la dynamisation de la carrière, par exemple via la mise en œuvre de la réforme « Titres et fonctions », y compris pour les professeurs des cours de religion et de morale laïque, ou l'extension des réorientations de carrière dans l'enseignement.

Mais il s'agit aussi de lutter contre les pénuries, en étudiant la possibilité d'assouplir les règles de cumul pour attirer plus de compétences dans l'enseignement, en soutenant les enseignants qui n'ont pas les titres acquis à les obtenir, en augmentant les collaborations avec le FOREM et Actiris, ou en étoffant la formation initiale en horaire décalé.

Le gouvernement est donc à l'écoute des enseignants et de leurs problèmes, reste à savoir si le budget serré de la Fédération Wallonie-Bruxelles permettra la mise en place de toutes ces mesures, et que celles-ci ne soient pas juste de vaines promesses.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages de référence

- BECKERS J., *Enseignants en Communauté française de Belgique – Mieux comprendre le système, ses institutions et ses politiques éducatives pour mieux situer son action*, éd. De Boeck, 2^e édition, Bruxelles, 2008, 213 p. ;
- BLAISE P., *Les acteurs dans le secteur de l'enseignement*, Courrier hebdomadaire n°1317-1318, CRISP, Bruxelles, 1991, 67 p. ;
- BONNET J., *L'enseignant au cœur du projet d'établissement*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1994, 148 p. ;
- *Congrès international de l'éducation populaire*, Documents, Ligue de l'Enseignement, 1910, 306 p. ;
- DEFOSSE P. (sous la direction de), *Dictionnaire historique de la laïcité en Belgique*, éd. Luc Pire, Bruxelles, 2005, 343 p. ;
- *L'école primaire en Belgique depuis le moyen âge*, éd. Galerie CGER, 10 octobre 1986 – 11 janvier 1987, 287 p. ;
- FERRY L., *Lettre à tous ceux qui aiment l'école – Pour expliquer les réformes en cours*, éd. Odile Jacob, Paris, 2003, 181 p. ;
- GROOTAERS D. (sous la direction de), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, CRISP, Bruxelles, 1998, 600 p. ;
- HAMON H. et ROTMAN P., *Tant qu'il y aura des profs*, éd. L'Epreuve des Faits/Seuil, Paris, 1984, 370 p. ;
- *Histoire de la Ligue de l'Enseignement 1864-1989*, La Ligue de l'Enseignement, Bruxelles, 1990, 259 p. ;
- LANTHEAUME F. et HELOU C., *La souffrance des enseignants – Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, éd. PUF, Paris, 2008, 173 p. ;
- *La Ligue de l'Enseignement et la défense de l'Ecole publique avant 1914*, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, Bruxelles, 1986, 127 p. ;
- REBOUL-SCHERRER F., *Les premiers instituteurs 1833-1882*, éd. Hachette, Paris, 1994, 317 p. ;
- ROBBRECHT R. (sous la direction de), *Alexis Sluys et son époque*, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, Bruxelles, 2014, 265 p. ;
- *Rue des écoles*, Archives de Wallonie, Charleroi, 2001, 127 p. ;
- SLUYS A., *Mémoires d'un pédagogue*, Ligue de l'Enseignement, Bruxelles, 1^{re} édition, 1939, 202 p. ;
- SLUYS A., *Mémoires d'un pédagogue*, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, Bruxelles, réédition, 2014, 149 p. ;
- TARDIF M., LESSARD C. et GAUTHIER C., *Formation des maîtres et contextes sociaux*, éd. PUF, Paris, 1998, 290 p. ;
- TYSENS J. *Om de schone ziel van 't kind...*, Gand, 1998 ;
- VAN HAECHT A., *L'enseignement rénové, de l'origine à l'ellipse*, éd. ULB, Bruxelles, 1985, 342 p. ;
- WITTE E., DE GROOF J. et TYSENS J., *Le pacte scolaire de 1958. Origines, principes et application d'un compromis belge*, éd. VUBPRESS, Bruxelles, 1999, 895 p.

Documents et rapports

- Archives de la Ligue de l'Enseignement, Documents 1 à 10, Bruxelles, s. d. ;
- Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Tome II/III, Bruxelles, 1866-1868 ;
- Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Tome 4/7, Bruxelles, 1868-1872 ;
- Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Tome 8/11, Bruxelles, 1872-1876 ;
- Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Bruxelles, 1886-1890 ;
- Bulletins de la Ligue de l'Enseignement, Bruxelles, 1888-1904 ;
- CASALFIORE S., *L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants*, Cahier du GIRSEF n°6, Louvain-la-Neuve, mai 2000, 27 p. ;
- CATTONAR B., *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*, Cahier de recherche du GIRSEF n°10, Louvain-la-Neuve, mars 2001, 35 p. ;
- Contrat pour l'Ecole, Gouvernement de la Communauté française, mai 2005 ;
- Déclaration de politique communautaire 2014-2019, *Fédérer pour réussir*, Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014, 81 P. ;
- DE COMMER B., *Le statut : 20 ans et toujours en évolution*, Le SEL, SETCA Enseignement libre, 2013 ;
- DELHAXHE A., *La Belgique et ses pairs. La formation des enseignants primaires et des régents en Belgique : quelques singularités par rapport aux autres pays européens*, sur www.changement-egalite.be/spip.php?article1666 ;
- DELVAUX B., DESMAREZ P., DUPRIEZ V., LOTHAIRE S. et VEINSTEIN M., *Les enseignants débutants en Belgique francophone : trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail*, Cahier du GIRSEF n°92, Louvain-la-Neuve, avril 2013, 159 p. ;
- DUMAY X., *Décrire et prédire le turnover des enseignants dans les établissements de la Fédération Wallonie-Bruxelles : éléments d'analyse à partir de bases de données administratives*, Cahier du GIRSEF n°95, Louvain-la-Neuve, janvier 2014, 50 p. ;
- Evaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, Mars 2011-Février 2012, FUSL, étude commanditée par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 2012 ;
- FRANSSSEN A., HUBERT G., LEJEUNE A., VAN ESPEN A. et VAN CAMPENHOUDT L., *Le contrat(ste) entre les mondes vécus des enseignants et le système scolaire*, Revue Nouvelle n°8, août 2006 ;
- GROOTAERS D., *Aux sources de l'école démocratique. Emancipation. Raison et Education nouvelle*, META Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation, Bruxelles, 2002, 15 p. ;
- GROOTAERS D., *Les deux grands courants de la pensée pédagogique orientant l'institution scolaire*, META Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation, Bruxelles, 2007, 17 p. ;
- GROOTAERS D., *Politiques de démocratisation scolaire au fil du 20^e siècle. Grandes étapes et chemins de traverse*, META Atelier d'histoire et de projet pour l'éducation, Bruxelles, 2008, 10 p. ;
- KEUWEZ Y., *Les grandes pédagogies et les pédagogues qui les sous-tendent*, 2010, 109 p., sur <http://pedagogie.skynetblogs.be>;
- *La lutte en faveur de l'enseignement public*, Document n°1, Ligue de l'Enseignement, s. d. ;

- MAROY C. et CATTONAR B., *Professionnalisation ou déprofessionnalisation des enseignants ? Le cas de la Communauté française de Belgique*, Cahier du GIRSEF n°18, Louvain-la-Neuve, septembre 2002, 29 p. ;
- MAROY C., *Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*, Cahier du GIRSEF n°42, Louvain-la-Neuve, juillet 2005, 35 p. ;
- PAQUAY L., *Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants*, Cahier du GIRSEF n°90, Louvain-la-Neuve, mai 2012, 36 p. ;
- Projet de Contrat stratégique pour l'Éducation, Gouvernement de la Communauté française, janvier 2005.

Textes législatifs

- Décret contenant la Constitution de la Belgique, du 7 février 1831 ;
- Loi organique de l'Instruction publique, du 27 septembre 1835 ;
- Loi organique de l'Instruction primaire, du 23 septembre 1842 ;
- Loi organique de l'enseignement moyen, du 1^{er} juin 1850 ;
- Loi portant sur la révision de la loi du 23 septembre 1842 sur l'Instruction primaire, du 1^{er} juillet 1879 ;
- Loi organique de l'Instruction primaire, du 20 septembre 1884 ;
- Loi concernant le travail des femmes, des adolescents et des enfants dans les établissements industriels, du 13 décembre 1889 ;
- Loi apportant des modifications à la loi organique de l'Instruction primaire du 20 septembre 1884, du 15 septembre 1895 ;
- Loi décrétant l'Instruction obligatoire et apportant des modifications à la loi organique de l'enseignement primaire, du 19 mai 1914 ;
- Arrêté royal établissant le programme d'essai pour les quatrièmes degrés primaires, du 20 août 1920 ;
- Loi renforçant l'obligation scolaire de l'enseignement primaire du 18 octobre 1921 ;
- Loi organique de l'Instruction primaire, du 25 octobre 1921 ;
- Loi portant généralisation des allocations familiales en faveur des travailleurs salariés, du 4 août 1930 ;
- Loi relative au traitement des instituteurs, du 12 juillet 1934 ;
- Loi Missiaen, du 10 juin 1937 ;
- Arrêté royal instaurant la prolongation de la scolarité, du 31 juillet 1935 ;
- Loi tendant à l'organisation complète de l'enseignement officiel, du 10 juin 1937 ;
- Loi relative aux pensions et à la mise en disponibilité des membres du personnel enseignants des écoles adoptées et adoptables, ainsi que des écoles normales libres agréées, du 10 juin 1937 ;
- Loi relative à l'enseignement de la religion et l'enseignement de la morale dans les établissements d'Instruction moyenne, soumis au régime de la loi organique du 1^{er} juin 1850, du 5 août 1948 ;
- Loi réglant le subventionnement de l'enseignement moyen libre, du 13 juillet 1951 ;
- Loi créant des commissions mixtes de l'enseignement et une commission mixte des litiges, du 17 décembre 1952 ;
- Loi portant création d'un fonds de constructions scolaires et universitaires de l'Etat, du 22 juin 1953 ;

- Loi fixant les règles d'organisation de l'enseignement de l'Etat, des Provinces et des Communes, et de subventionnement, par l'Etat, d'établissements d'enseignement moyen, normal et technique, du 27 juillet 1955 ;
- Loi modifiant la législation relative à l'enseignement gardien, primaire, moyen, normal, technique et artistique, du 29 mai 1959 ;
- Loi relative au statut des membres du personnel de l'enseignement de l'Etat, du 22 juin 1964 ;
- Loi tendant à freiner temporairement le développement des réseaux scolaires, du 8 juillet 1966 ;
- Arrêté royal fixant le statut des membres du personnel directeur et enseignant, du personnel auxiliaire d'éducation, du personnel paramédical des établissements d'enseignement gardien, primaire, spécial, moyen, technique, de promotion sociale et artistique de l'Etat, des internats dépendant de ces établissements et des membres du personnel du service d'inspection chargé de la surveillance de ces établissements, du 23 mars 1969 ;
- Loi relative à la structure générale et à l'organisation de l'enseignement secondaire, du 19 juillet 1971 ;
- Arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire, du 31 juillet 1975 ;
- Arrêté ministériel relatif aux établissements d'enseignement secondaire de l'Etat, du 5 janvier 1976 ;
- Loi prolongeant l'obligation scolaire, du 29 juin 1983 ;
- Modifications à la Constitution, du 15 juillet 1988 ;
- Décret portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice, du 29 juillet 1992 ;
- Décret fixant le statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, du 1^{er} février 1993 ;
- Décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française, du 31 mars 1994 ;
- Décret prévoyant le regroupement de l'enseignement supérieur non universitaire, du 21 octobre 1994 ;
- Décret organisant la concertation pour l'enseignement secondaire, du 27 octobre 1994 ;
- Décret relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental, du 14 mars 1995 ;
- Décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur, du 5 août 1995 ;
- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement et organisant les structures propres à les atteindre, du 24 juillet 1997 ;
- Décret visant à assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale, notamment par la mise en œuvre de discriminations positives, du 30 juin 1998 ;
- Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents, du 12 décembre 2000 ;
- Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur, du 8 février 2001 ;
- Décret relatif à l'organisation du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, du 19 juillet 2001 ;
- Décret relatif au pilotage du système éducatif de la Communauté française, du 27 mars 2002 ;

- Décret relatif à la formation en cours de carrière dans l'enseignement spécialisé, l'enseignement secondaire ordinaire et les centres psycho-médico-sociaux et à la création d'un institut de la formation en cours de carrière, du 11 juillet 2002 ;
- Décret modifiant certaines dispositions relatives au statut des membres du personnel subsidiés de l'enseignement libre subventionné, du 19 décembre 2002 ;
- Décret organisant la neutralité inhérente à l'enseignement officiel subventionné et portant diverses mesures en matière d'enseignement, du 7 décembre 2003 ;
- Décret relatif à la différenciation du financement des établissements d'enseignement fondamental et secondaire, du 28 avril 2004 ;
- Décret fixant le statut des membres du personnel administratif, du personnel de maîtrise, gens de métier et de service des établissements d'enseignement organisé par la Communauté française, du 12 mai 2004 ;
- Décret relatif à la définition de la pénurie et à certaines Commissions dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française, du 12 mai 2004 ;
- Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire, du 2 juin 2006 ;
- Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire, du 30 juin 2006 ;
- Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques, du 8 mars 2007 ;
- Décret portant diverses dispositions en matière de statut des membres du personnel de l'enseignement, du 11 avril 2014.

Articles

- DEFOSSE P., *La formation des instituteurs à l'École normale de Nivelles dans les années 1870*, in *Eduquer*, n°56, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, septembre 2006 ;
- DEFOSSE P., *La loi Missiaen de 1937*, in *Eduquer*, n°63, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente, mai 2008 ;
- DEFOSSE P., *À propos du conflit scolaire au XIX^e siècle*, in *Eduquer*, n°65, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, décembre 2008 ;
- DEFOSSE P., *Les lois de 1919 et 1920 concernant l'enseignement primaire*, in *Eduquer*, n°79, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, décembre 2010 ;
- DEFOSSE P., *La question scolaire n'est plus la priorité des « deux gauches »*, in *Eduquer*, n°80, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, mars 2011 ;
- DEFOSSE P., *La politique scolaire dans les années 1930*, in *Eduquer*, n°82, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, mai 2011 ;
- DEFOSSE P., *Drôle de paix scolaire*, in *Eduquer*, n°92, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, octobre 2012 ;
- DEFOSSE P., *Un nouveau ministère dans le gouvernement de Frère-Orban : l'Instruction publique*, in *Eduquer*, n°94, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, décembre 2012 ;

- ROBBRECHT R., *Un exemple de rayonnement de l'Ecole modèle : la création des écoles communales secondaires à Saint-Gilles en 1880*, in *Eduquer*, n°44, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, novembre 2003 ;
- ROBBRECHT R., *Nicolas Smelten (1874- 1962)*, in *Eduquer*, n°45, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, janvier 2004 ;
- ROBBRECHT R., « *Le denier des écoles* », in *Eduquer*, n°49, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, décembre 2004 ;
- ROBBRECHT R., *L'école de l'égalité de Monsieur Harmel*, in *Eduquer*, n°54, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, janvier 2006 ;
- ROBBRECHT R., *1958, la Ligue de l'Enseignement et le Pacte scolaire*, in *Eduquer*, n°56, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl , septembre 2006 ;
- ROBBRECHT R., *1878 : la Ligue de l'Enseignement, groupe de pression*, in *Eduquer*, n°74, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, mai 2010 ;
- ROBBRECHT R., *1878-84, les libéraux appliquent les idées pédagogiques de la Ligue*, in *Eduquer*, n°76, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, octobre 2010 ;
- ROBBRECHT R., *Le cabinet Malou (juin-octobre 1884)*, in *Eduquer*, n°78, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, novembre 2010 ;
- ROBBRECHT R., *En réaction à la loi Jacobs*, in *Eduquer*, n°83, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, juin 2011 ;
- ROBBRECHT R., *La pédagogie d'Alexis Sluys*, in *Eduquer*, n°87, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, février 2012 ;
- ROBBRECHT R., *L'instruction publique sous le régime français*, in *Eduquer*, n°93, Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl, novembre 2012.