N° d'agréation P202361
Belgique - Belgie
P.P. LIEGE X
B/018
Autorisation
de fermeture
Liège X B/018

Journal du DROIT des JEUNES

Homosexualité et transidentité : prévenir la discrimination en milieu scolaire

Florence Pondeville,
Davy Verhard
Yves Dario
Cédric Piechowski
Genres pluriels
Danuta Kuzyn

Sandrine Turkieltaub
Laurent Ott : la pédagogie sociale (entretien)

Lise-Laura Mattern
Jurisprudence : prestation d'intérêt général

Un «faux» JDJ sur les décrets inscription
Pierre Boonen, Sandrine Braet, Maximilien Cogels, Arnaud de Sauvage, Marie-Alexandra de Wasseige, Vittoria Fortuna, Benoît Ivars, Damien Lefevre, Julie Martin, Joao Ribeiro Bacelar, Zoé Van Hamme et Granite Zhegrova

Numéro 316 - juin 2012

Périodique mensuel — Ne paraît ni en juillet ni en août. - 8 €
Éditeur responsable : Jean-Pierre Bartholomé, 12, rue Charles Steenebruggen, 4020 Liège

éditorial



JOURNAL
duDROITdesJEUNES

La revue juridique de l'action sociale et éducative

Jeunesse et Droit asbl
12, rue Charles Steenebruggen,
4020 Liège - Tél. 04/ 342.61.01
Fax 04/ 342.99.87

Rédacteur en chef
Benoît Van Keirsbilck

Journaliste
Amélie Mouton - Tél. 02/209.61.65
amelie.mouton@droitdesjeunes.com

Secrétaire de rédaction
Benoît Lambart - Tél. 04/ 342.61.01

Comité de rédaction
Jean-Pierre Bartholomé,
Georges-Henri Beauthier, Michel Born,
Geert Cappelaere, Christian Defays,
Amaury de Terwangne, Patrick Charlier,
Nadia De Vroede, Jacques Fierens,
Dominique De Fraene, Jean Jacqmain,
Alexia Jonckheere, Jean-Yves Hayez,
Karine Joliton, Georges Kellens,
Solayman Laqdim, Raymond Loop,
Vincent Macq, Paul Martens,
Thierry Moreau,
Florence Pondeville, Valérie Provost,
Marc Preumont, Isabelle Ravier-Delens,
Véronique Richard, Jean-François Servais,
Marianne Thomas, Françoise Tulkens,,
Benoît Van der Meerschen.

Insertions publicitaires
Tél. 04/342.61.01 - Fax 04/342.99.87
e-mail : jdj@skynet.be

Secrétariat administratif, abonnements
Abonnement :
70 euros l'an (10 nos)
spécimen sur simple demande
Anne Billen
Tél. 04/342.61.01 - Fax 04/342.99.87
e-mail : jdj@skynet.be

*Plus ça devient vieux, plus ça devient C..**

*Au nom de la lutte contre le politiquement correct «*qui n'apporte aucune solution, qui refuse généralement de voir la véritable source d'un problème et qui souvent se réfugie derrière un euphémisme pour éviter d'affronter la réalité*», Silvio Marcus Helmons, Professeur émérite de l'UCL et ancien directeur du centre des droits de l'homme de cette unif (!) déclare «*(…) l'étranger qui s'établit chez nous est le bienvenu; il possède le droit de pratiquer sa religion, mais il est prié de respecter nos valeurs et traditions. Si ce devoir lui paraît trop pénible, rien ne l'oblige à demeurer chez nous*». Et d'ajouter «*Il ne faut pas être membre d'une mouvance d'extrême droite pour accepter la validité des affirmations énoncées ci-dessus*». Ou encore «*S'il est vrai que toutes les cultures méritent le même respect, la coexistence de plusieurs cultures fondamentalement différentes sur un même territoire national n'est pas nécessairement une situation idéale*». (LLB 14/06/2012**)*

*Eh bien si, Monsieur Marcus Helmons, c'est un discours d'extrême droite, de rejet de l'autre, d'assimilation de tous les musulmans, qu'ils aient ou non de la barbe, aux islamistes intégristes et fanatiques. C'est un discours qui induit que certaines cultures valent mieux que d'autres. C'est un discours de rejet de l'autre parce qu'il n'a pas la même religion ou culture. Ce n'est en tous cas pas un discours digne d'une personne qui se targue d'avoir été directeur d'un centre des droits de l'homme, à moins de dénaturer complètement cette notion et de la réduire à la défense des droits de ceux qui donnent la «*priorité absolue aux seules valeurs occidentales*» («*la culture occidentale n'en plonge pas moins ses racines dans le christianisme. C'est un fait indéniable ! C'est aussi sur base de la notion de «*dignité humaine*» que l'Occident a pu apporter à la culture universelle les concepts de démocratie et de droits de l'homme*»), toujours selon vos propos.*

Il faudrait d'ailleurs s'entendre sur ceux que vous visez ; un belge, peut-être descendant à la deuxième, troisième ou quatrième génération, d'un migrant originaire du Maghreb, fait-il partie de ces étrangers qui s'établissent chez nous ? Auquel cas, où sont-ils censés aller pour pratiquer leur culte, selon vous ? Après combien de générations mériteront-ils de faire partie de cette culture occidentale que vous portez en si haute considération ?

Et aussi, quelles sont donc ces valeurs occidentales, dont nous serions les seuls détenteurs (puisque ces autres cultures sont aussi fondamentalement différentes en ce qu'elles ne plongeraient pas, elles, leurs racines dans le christianisme et la dignité humaine) ?

*Heureusement qu'il se trouve des Jacques Fierens (LLB 29/06/2012) pour rappeler que ce type de propos s'apparentent à ceux qui étaient tenus par Adolf Hitler dans son autobiographie rédigée pendant sa détention à la forteresse de Landsberg en 1924. Cette autobiographie s'intitulait «*Mein Kampf*».*

Benoit Van Keirsbilck

---

* *Convenons-en, ce titre, bien que très peu politiquement correct, ne plonge pas ses racines dans la charité chrétienne ; le Professeur Marcus Helmons va certainement excommunier l'auteur de cet édito.*

** *On s'étonnera quand même que La Libre ait accepté de publier ce texte, sans la moindre précaution oratoire !*

JOURNAL du DROIT des JEUNES

N° 316 - juin 2012

Articles

1 **Éditorial :** Plus ça devient vieux, plus ça devient C..*,
par ***Benoît Van Keirsbilck***

3 **Tribune :** Les «***boîtes à bébé***» : un mode d'abandon polémique

3 Journée d'étude pluridisciplinaire autour de la parole de l'enfant,,
par ***Charlotte Rongé***

DOSSIER
Homosexualité et transidentité : prévenir la discrimination en milieu scolaire

9 Prévenir la discrimination des lesbigays à l'école,
par ***Florence Pondeville, Davy Verhard*** et ***Yves Dario***

12 Le *coming-out*, c'est quoi au juste ?
par ***Cédric Piechowski***

15 Les identités trans* à l'école,
par ***Genres pluriels***

17 Forcé(e) au *coming-out* pour justifier ses diplômes,
par ***Danuta Kuzyn***

Travaux parlementaires

20 Question de Mme Zoé Genot à la ministre de la Justice sur «*un magistrat de référence pour les violences homophobes*»

20 Question de Mme Zoé Genot à la vice-première ministre et ministre des Affaires sociales et de la Santé publique, chargée de l'Intégration sociale, sur «*le transsexualisme et les affections psychiatriques*»

DOSSIER
Un «faux» *JDJ* sur les décrets inscription

22 La longue marche vers les décrets inscription,

23 Décret : qui est pour ?

25 Qui est contre ?

28 La Flandre, une alternative simplifiée,

28 En France, la carte scolaire,

30 Les pays nordiques : un exemple ?

32 Simonet 2.0 : propositions pour une réforme du décret,

25 Une piste : les activités sportives et culturelles en dehors de l'école

37 «*Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*». Entretien avec Laurent Ott,
par ***Sandrine Turkieltaub***

Jurisprudence

Brux. 30ème Ch. de la jeunesse, 16 février 2010, arrêt X/10 (N° du greffe 2010pj16 et N° du parquet JEU 675/09

Protection de la jeunesse – Fait qualifié infraction – Mesure provisoire – Prestation d'intérêt général – Mesure d'investigation de la personnalité et de l'évolution du jeune – Occasion pour la juridiction de la jeunesse d'apprécier la réflexion qu'il fait de son propre comportement et de vérifier s'il est réellement sincère dans sa volonté de s'amender

43

Brux. 30ème Ch. de la jeunesse, 19 avril 2010, arrêt J/127/10 (N° du greffe 2010p105 et N° du parquet 2010/VJ13/188)

Protection de la jeunesse – Fait qualifié infraction – Mesure provisoire – Levée du placement provisoire au centre fédéral fermé – Prestation d'intérêt général – Mesure d'investigation de la personnalité et de l'évolution du jeune – Occasion pour la juridiction de la jeunesse d'apprécier la réflexion qu'il fait de son propre comportement de vérifier s'il est réellement sincère dans sa volonté de s'amender

43

Civ. Ypres (réf.) - 21 décembre 2010

Autorité parentale - Hébergement de l'enfant - Mesures de contrainte - Compétence du juge des référés.

44

Gand (2ème ch.) – 30 avril 2008

Responsabilité aquilienne - Comportement personnel - Condamné pour viol - Retour à son domicile proche de celui de la victime

44

Cour européenne des droits de l'Homme (2ème sect.) – 12 juin 2012

Objecteur de conscience – Refus du service militaire – Convictions pacifistes et antimilitaristes – Condamnations pénales à répétition – Emprisonnements et mises en isolement – Traitement inhumain et dégradant (art. 3 CEDH) – Absence de reconnaissance de l'objection de conscience et de procédure de vérification de cette qualité – Liberté de conscience (art. 9 CEDH) – Jugement d'un civil par une juridiction militaire – Procès équitable (art. 6 CEDH).

44

Commission paritaire : 74797 - ISSN : 0775-0668 - Imprimé par Imprimeries Chauveheid, rue Saint-Laurent 1-3, B-4970 Stavelot.

tribune

Les «*boîtes à bébé*» : un mode d'abandon polémique*

En juin 2011, à la suite d'une recommandation du Comité des droits de l'enfant en défaveur des boîtes à bébé [1], la discussion sur ce mode d'abandon a été relancée, incitant le SSI/CIR à proposer une réflexion sur ce sujet sensible.

Les boîtes à bébé permettent à des mères d'abandonner leur enfant dans l'anonymat. Dénommées tours d'abandon au Moyen Age, elles constituent aujourd'hui un phénomène mondial. Elles ont, en effet, connu au cours du XX^{ème} siècle un développement assez important dans plusieurs pays européens, des pays en voie de développement, mais également en Russie, au Japon et aux États-Unis. Les pays qui autorisent les boîtes à bébés, placées le plus souvent dans des hôpitaux, considèrent ces dernières comme un moyen efficace de lutter contre les avortements clandestins, les abandons sauvages ou encore les infanticides. Quant aux détracteurs des boîtes à bébé, ils invoquent la violation de plusieurs droits de l'enfant, notamment le droit d'avoir accès à ses origines. Si l'article 7 de la CDE consacre, en effet, le droit de l'enfant de connaître ses parents, l'article 6 de la même convention dispose qu'il est nécessaire dans toute la mesure du possible d'assurer la survie de l'enfant, l'un des objectifs des boîtes à bébés. La question de la compatibilité de ces boîtes à bébé, en tant que mode d'abandon, avec les droits de l'enfant, se pose donc avec acuité. Il est, toutefois, impossible de réduire le présent débat à une dimension strictement juridique, ces boîtes à bébé s'inscrivant dans une problématique sociale et éthique plus large.

Des chiffres disparates, mais bien réels

Le principal argument des défenseurs des boîtes à bébé est la protection de la santé des nouveaux-nés, c'est-à-dire la prévention des abandons sauvages et des décès des nourrissons qui peuvent en découler (à distinguer des néonaticides). Or il est difficile d'obtenir des statistiques sur ces phénomènes. Concernant par exemple la Russie qui a récemment ouvert ses premières boîtes à bébé, le président de la Fondation russe pour l'enfance, Albert Likhanov, parle d'une centaine de nouveaux-nés non désirés et «*jetés dehors*» chaque année. En Suisse, l'organisation «*Fenêtre à bébé*» propose des statistiques démontrant que le nombre de nouveau-nés retrouvés morts a diminué depuis la mise en place d'une telle structure à Einsiedeln. Enfin, selon l'ONG sud-africaine «*Door of Hope*», au moins trois nouveau-nés sont abandonnés en moyenne chaque jour à Johannesburg de manière particulièrement sauvage. Ainsi, même si les chiffres sont très variables et incertains, ils correspondent bien à une réalité qui affecte des mères célibataires et des couples se retrouvant dans des situations inextricables.

Le droit de rétractation, garde-fou des boîtes à bébé ?

Si l'on considère que la mère décide d'avoir recours à l'abandon de son nourrisson parce qu'elle se retrouve isolée, sans famille ni amis, il serait alors essentiel de prévoir que cette dernière soit informée de son droit de se rétracter au vu du soutien moral et financier qu'elle pourrait recevoir de la part de l'État ou de structures associatives privées. Cette information se fait déjà dans certains pays par le biais d'une lettre que la mère peut trouver dans la boîte à bébé lorsqu'elle y dépose son nouveau-né. Cette lettre permet non seulement à la mère ou au couple d'être informés sur les conséquences de l'acte d'abandon, mais également sur leur éventuel droit de rétractation, lequel apparaît comme le véritable garde-fou des boîtes à bébés, les parents biologiques conservant la possibilité de récupérer leur enfant dans un délai raisonnable.

Cependant, si une telle pratique devait se répandre, des questions d'ordre pragmatique se poseraient inévitablement. Comment identifier son enfant ? Comment alors prétendre exercer des droits sur ce dernier ? Si la naissance n'a pas été enregistrée en bonne et due forme, l'identification de l'enfant pourra s'avérer très difficile, et ce d'autant plus que le personnel soignant qui reçoit le nouveau né dans la boîte à bébé lui attribue immédiatement des nouveaux prénom et nom. Bien entendu, ces difficultés varieraient selon les pays où existent les boîtes à bébé. Par exemple, il serait possible d'avoir recours à des tests ADN dans les pays disposant de moyens financiers et matériels suffisants. Une réflexion à ce sujet est dans tous les cas nécessaire.

Travailler sur le soutien des mères après l'acte d'abandon

Les boîtes à bébé étant une réalité, il convient dorénavant et surtout, selon le SSI/CIR, de s'intéresser à l'accompagnement délivré aux mères après l'acte d'abandon. Comme dit plus haut, il conviendrait, par exemple, de généraliser la pratique consistant à laisser dans les boîtes à bébé des lettres adressées aux mères dans lesquelles elles prendraient connaissance non seulement de l'ensemble de leurs droits, mais également des structures existantes dédiées à les soutenir dans cette épreuve. Ces structures pourraient être un espace de parole, où la mère serait mise en confiance, écoutée, pleinement informée et jamais jugée. La nécessité de ce suivi psychologique est régulièrement rappelée par de nombreux professionnels, qu'ils se positionnent pour ou contre les boîtes à bébé [2]

Face au développement des boîtes à bébé, tant dans les pays en développement que dans les pays dits développés, l'accompagnement des familles vulnérables avant, pendant et après une grossesse doit être ainsi, plus que jamais, une priorité des politiques sociales des pays (voir l'exemple du Mexique) Le SSI/CIR souhaite rappeler à ce titre l'importance des structures de soutien aux familles en situation de vulnérabilité, des programmes de prévention de l'abandon et des services de planification familiale afin de lutter, autant que faire se peut, contre le cycle de l'isolement dont certaines sont victimes.

---

* *Texte paru dans le bulletin du Centre International de référence pour les droits de l'enfant privé de famille en mai 2012. www.iss-ssi.org*

(1) *Voir : http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.CZE.CO.3-4_fr.doc*

(2) *Voir par exemple : http://www.psychoenfants.fr/fichiers/actus999.php?idc=fr_L_abandon_d_enfants_en_question_6045*
Sources :
http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2011/10/26/97001-20111026FILWWW00424-tours-d-abandon-pour-les-bebes-russes.php, http://www.babyfenster.ch/fr/statistiques/, http://www.gouvernement.fr/sites/default/files/fichiers_joints/19_01_rapport_accouchement_sous_x.pdf,

Journée d'étude pluridisciplinaire autour de la parole de l'enfant

par Charlotte Rongé, étudiante en 2ème master en droit à l'ULG

À l'occasion de ses 20 ans, la commission jeunesse du barreau de Liège a organisé, le vendredi 23 mars 2012, une série de conférences et d'ateliers autour de la parole de l'enfant, faisant intervenir des spécialistes de disciplines variées, afin d'aborder la thématique dans son ensemble, et non uniquement du point de vue juridique. Dans cette optique d'ouverture, elle a également permis aux participants de prendre connaissance d'un autre point de vue sur la question, en invitant Marc Juston, juge aux affaires familiales français, à faire part des pratiques et procédures de l'autre côté de la frontière.

La matinée a été consacrée aux présentations des différents intervenants, et l'après-midi, les participants ont pu choisir de participer à l'un des 3 ateliers proposés, ce qui a permis de séparer l'auditoire en « petits » groupes, plus propices à l'interaction nécessaire à la réalisation des casus proposés. Les thèmes proposés étaient «*Le secret professionnel autour de la parole de l'enfant*» ; «*La prise en considération de la parole de l'enfant dans la méthode COCHEM*» ou encore «*Pont-levis entre le monde de l'enfance et le monde judiciaire : d'un monologue au dialogue… ?*» Je me contenterai donc de rendre compte, dans la deuxième partie de ce compte rendu, de l'atelier auquel j'ai participé, sur la méthode COCHEM.

1. «La parole de l'enfant et l'avocat : histoires de droits, de libertés et de responsabilités»

Thierry Moreau, avocat, professeur à l'Université catholique de Louvain et directeur du Centre interdisciplinaire des droits de l'enfant, a inauguré la journée en dressant un bref historique de la prise en compte de l'intérêt de l'enfant dans les procédures le concernant, passant aussi en revue l'évolution du rôle de l'avocat, du paternaliste *guardian at litem*, à l'*amicus curiae* collaborateur du juge, à l'avocat défenseur, relais de la parole de l'enfant.

Il encourage ce dernier positionnement, rappelant que la définition de l'intérêt du mineur, faisant partie des attributions du *guardian at litem*, consacré dans la loi de 1912 relative à la protection de l'enfance, passe toujours par l'intérêt général.

Thierry Moreau pose, par là, la nécessité pour l'enfant de voir sa parole, c'est-à-dire sa rationalité propre, tenir une place au sein du débat judiciaire le concernant. Cela requiert un travail d'interprétation de la part des intervenants sociaux et judiciaires, car l'enfant ne dispose pas de la « rationalité éthique », ce qui signifie qu'il ne se pose pas dans un rapport à l'autre d'un point de vue légal. Cela s'explique par le fait que l'enfant «*ne se sent pas sur le même plan*» que l'adulte.

Ce serait donc un mauvais service à lui rendre que de le traiter comme l'adulte qu'il n'est pas encore ; il est nécessaire de l'approcher en fonction de sa capacité de fait, cela afin de respecter sa différence, sans quoi on le rend victime de discrimination, car c'est bien de cela qu'il s'agit lorsqu'on traite de la même façon des choses différentes.

Si l'enfant doit pouvoir se voir offrir la possibilité de s'exprimer sur une situation qui le concerne, il dispose aussi du droit, tout aussi fondamental, de refuser de s'exprimer, ou de dire n'importe quoi, sans avoir à porter la responsabilité de ses dires (ex : allégations d'abus sexuels infondées).

Ce droit à être entendu est d'ailleurs, rappelle-t-il, consacré par la Cour européenne des droits de l'Homme, qui le qualifie, aujourd'hui, d'«*élément déterminant*» dans la prise de décision, la parole de l'enfant ne devant être écartée que si elle contrevient à son intérêt.

En tant que relai de la parole de l'enfant, le rôle de l'avocat est de «*dire la vérité du mineur*», c'est-à-dire de « *faire part de la conception que celui-ci se fait de son intérêt*», faire valoir sa spécificité auprès des autorités. Il ne s'agit donc pas d'en faire un acteur de plus du débat judiciaire, en lui demandant d'adopter la rationalité des adultes, mais bien de lui permettre de s'exprimer, comme le souligne l'arrêt *S.C. c. Royaume-Uni* de la Cour européenne des droits de l'Homme du 15 juin 2004 (1), ce qui fait de l'avocat, selon Thierry Moreau, un «*créateur d'espace de parole*».

Il envisage, par la suite, les différentes interventions possibles de l'enfant au sein de la procédure:

- L'enfant partie à la procédure : le mineur délinquant qui se défend ; l'enfant victime qui demande de l'aide à la société, que ce soit au niveau pénal, où il ne sera pas toujours entendu, ou au niveau de l'aide à la jeunesse où sa parole est au centre de l'intervention ; le mineur impliqué au travers de recours divers en matière sociale ou encore intervenant en tant que jeune parent;
- L'enfant témoin : il ne peut alors pas prêter serment, ce qui peut paraître étonnant au vu des expertises de cré-

(1) *Cour eur. D. H, arrêt* S.C. c. Royaume-Uni *du 15 juin 2004,* nº 60958/00, *http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?item=1&portal=hbkm&action=html&highlight=S.C.%20|%20Royaume-Uni&sessionid=91228191&skin=hudoc-fr (consulté le 9 avril) (en ligne)*

dibilité engagées lorsque le mineur intervient comme victime;

- L'enfant entendu dans toute procédure qui l'intéresse (ex : divorce, séparation des parents) : les articles 931 du Code judicaire et 56*bis* de la loi du 8 avril 1965 relative à la protection de la jeunesse encadrent, alors, le recueil de sa parole.

Thierry Moreau a conclu en abordant les moyens de «*soutenir la parole de l'enfant*», soulignant la nécessité pour les avocats de prendre le temps pour recueillir la parole du mineur et d'intégrer sa rationalité. Afin de relayer au mieux la volonté de l'enfant, il les incite à ne pas avoir peur de prendre parti ou de faire un recours qui ne se justifie pas, et ce afin de «*suivre*» au mieux l'enfant, sans quoi l'avocat n'est plus le représentant de l'enfant mais le relais de la volonté du système et de la complaisance.

2. «Le recueil de la parole de l'enfant par le juge aux affaires familiales : l'enfant peut-il faire la loi et dire ses besoins ?»

C'est Marc Juston, juge aux affaires familiales, président du tribunal de grande instance de Tarascon, qui a pris la parole pour le deuxième exposé de la journée. En France, l'audition de mineur, automatique dans toute procédure de séparation le concernant, est réalisée par le juge aux affaires familiales ou par un « auditeur d'enfant », c'est-à-dire un tiers disposant d'une formation dans le domaine social ou psychologique.

Depuis mai 2010, au tribunal de grande instance de Tarascon, a été instituée la possibilité d'une coaudition de l'enfant, réunissant le juge aux affaires familiales et une «*auditrice d'enfant*», médiatrice familiale de formation, permettant la confrontation des points de vues et la mise en œuvre d'un raisonnement concerté entre spécialistes du droit et des sciences sociales et/ou psychologiques afin de rapporter au mieux la parole de l'enfant, sans la dénaturer.

L'«*auditeur de l'enfant*» réalise, par la suite, un compte rendu de l'entretien, qui sera soumis au respect du principe du contradictoire ; en pratique, cela se fait sous la forme d'une synthèse des dires de l'enfant, ou d'un procès-verbal d'audition, bien que ce ne soit pas prévu comme tel par la loi.

En dépit de la mise en place d'une structure permettant l'audition de l'enfant, il y a toutefois lieu de regretter une certaine hétérogénéité dans la pratique, en ce qu'il y a autant de méthodes d'auditions qu'il existe de juges. Par exemple, quand il est question de droit de garde, selon le juge en charge du dossier, le mineur se verra ou non interroger sur l'option qu'il préfère.

En effet, les magistrats sont très libres dans les questions qu'ils posent au mineur, ce qui crée des aléas sur lesquels les familles n'ont pas ou très peu de prise. Cela crée un climat d'insécurité juridique qui n'est certainement pas favorable à la protection de l'enfant, selon Marc Juston.

Selon lui, la parole de l'enfant est encore, parfois, vue comme un trouble à l'ordre social. Car si elle est fondamentale, une mauvaise manipulation de celle-ci peut avoir des conséquences dévastatrices pour l'enfant et son entourage, comme cela a pu être constaté, à un stade extrême, lors du procès d'Outreau qui s'est révélé, finalement, être le « procès de la parole de l'enfant ». Cela ne remet pas en cause la parole en elle-même, mais attire l'attention sur les précautions à prendre dans la manière de la recueillir et dans l'utilisation qui en est faite. En effet, les risques de dérives sont nombreux :

- Intoxication, manipulation de l'enfant ;
- Enfant yoyo, passant de l'un à l'autre des parents au gré des problèmes ;
- Vision négative de la réalité judiciaire par l'enfant, qui n'aura pas confiance en la justice ;
- Faire de l'enfant un enfant décideur face à une situation d'«*impasse décisionnelle*» entre les parents ; or ériger en loi la parole du mineur revient à lui retirer sa place d'enfant, à en faire une « *béquille* » de parents totalement déresponsabilisés.

Il ne faut pas oublier, non plus, la nécessaire continuation du lien mère/père/enfant , après le recueil de la parole de ce dernier, car il y a, aussi, une vie de famille à reprendre après la procédure, dans un climat aussi sain et serein que possible. Marc Juston insiste, alors, sur la nécessité de « *réinvestir les parents dans leur rôle* » afin que l'enfant ait des adultes en face de lui, et ne se voit pas chargé de « *leur travail* ».

3. «La parole de l'enfant chez le psychologue, thérapeute, expert»

Jean Van Hemelrijck, psychologue, psychothérapeute familial et assistant à la faculté de psychologie de l'Université libre de Bruxelles a enchaîné en proposant une réflexion en profondeur sur l'importance de contextualiser la parole de l'enfant. L'enfant sait que sa parole est dangereuse, lourde de conséquence ; d'autant que pour le jeune enfant, les paroles sont l'équivalent des choses, s'exprimer peut donc être terrifiant.

L'adolescent va, quant à lui, mettre en place un processus de dissimulation ; à un âge où l'on recherche à être banal dans son originalité (« si je veux qu'on me voie, il faut qu'on ne me voit pas »), il va adopter un langage « banalisant » pour décrire les choses.

D'où l'absolue nécessité pour ceux qui sont amenés à recueillir leur parole d'apprendre à la contextualiser, et pas seulement en fonction de l'âge mais aussi du milieu de vie, familial, etc. En effet, « *dire la parole de l'enfant, c'est aussi l'inscrire dans un contexte familial*. ».

Le rôle du psychologue est de donner la parole à l'irrationalité, c'est-à-dire contextualiser les paroles et les actes, donner la parole à la rationalité du patient, dite « irrationnelle », sans jamais, tenter d'en détourner la signification, en adoptant une analyse objective ne permettant pas une compréhension du problème, issu de tout ce qu'il y a de plus subjectif, le vécu du patient et l'interprétation qu'il en fait.

Jean Van Hemelrijck donne l'exemple de deux de ses patientes victimes, chacune à un degré différent, de dérives sexuelles durant leur enfance; la première, abusée

À partir de janvier 2013, la loi rend automatique ce type d'enregistrement pour toute une série d'infractions

sexuellement à de multiples reprises pendant 10 ans par son beau-père a su se reconstruire, car elle a été reconnue dans sa victimisation, la seconde, bien que non abusée physiquement, ne «*s'en sort pas*», car elle a été ignorée dans sa souffrance. Il se sert de l'exemple de la traditionnelle incompréhension relative à la femme battue qui retourne chez son compagnon. Selon lui, celle-ci, est logique dans sa propre rationalité, car en faisant cela, elle cherche à résoudre un autre problème. Mais le risque de détournement de cette analyse empêche qu'on l'exprime ouvertement.

La parole est donc, selon lui, « *contextuelle, processive et temporaire*». En effet, outre le fait que le contexte détermine sa signification, cette parole ne sera pas la même d'un jour à l'autre (ex : inutile d'interroger une victime en état de choc après un drame) et elle nécessite, par ailleurs, d'être placée dans un processus, sans quoi on fait de l'enfant un autre adulte intervenant dans le débat judiciaire.

4. «La parole de l'enfant à la police et chez le procureur»

Gilles de Villers-Grandchamps, substitut du procureur du Roi de Verviers, nous a ensuite fait part de la manière dont était réceptionnée la parole de l'enfant dans le cadre policier, telle qu'encadrée par le Code d'Instruction Criminelle (ci-après CIC) dans son livre I, chapitre VII*bis* relatif à l'audition des mineurs victimes ou témoins de certains délits.

Poursuivant pour objectif la retranscription fidèle des dires de l'enfant, et voulant éviter à celui-ci la survenance d'un deuxième traumatisme, le procureur a pour rôle de recueillir et d'analyser sa parole dans les meilleures conditions possibles pour l'enfant, afin d'éviter une victimisation secondaire. Par la suite, cette déposition sera sujette à vérification par expert sur la base de vidéos, afin de s'assurer autant que possible de sa crédibilité et véracité.

Avant toute chose, il rappelle le droit pour le mineur, victime ou témoin d'un délit, de se faire accompagner lors de son audition par un adulte de son choix, tel que le consacre l'article 91*bis* CIC. Il souligne toutefois le droit pour le juge d'instruction ou le procureur du Roi de le refuser, par décision motivée, lorsque cette présence serait manifestement contraire à l'intérêt du mineur.

Il passe ensuite à l'article 92 CIC qui prévoit la possibilité pour le procureur du Roi ou le juge d'ordonner l'enregistrement audiovisuel de l'audition, sous réserve du consentement de l'enfant de plus de 12 ans. Toutefois, une modification récente de la loi, en vigueur à partir du 1er janvier 2013, rend automatique ce type d'enregistrement pour toute une série d'infractions, notamment en cas d'attentat à la pudeur ou de viol.

Ce sont des enquêteurs spécialisés qui procèdent à l'audition du mineur (ils sont désignés par le procureur du Roi, en vertu de l'article 93 CIC) et dressent, dans les 48 heures, un procès verbal de l'audition synthétisant le témoignage de l'enfant. Conformément à l'article 96 CIC, la retranscription intégrale de l'audition il peut être demandée (par l'enfant, le juge d'instruction, le procureur du Roi, ou les parties au procès).

Les enquêteurs menant l'audition sont par ailleurs tenus d'informer le jeune qu'il dispose du droit d'interrompre l'entretien (article 95 CIC).

En conclusion, le substitut aborde le thème des conséquences de l'arrêt *Salduz* de la Cour européenne des droits de l'Homme, via la modification de l'article 47*bis* CIC, obligeant les autorités judiciaires et policières à tenir informée de manière succincte la personne interrogée des faits dont il est question lors de l'audition. Il considère cette nouvelle obligation comme néfaste en ce sens qu'elle nuit à l'«*objectivité de l'audition*».

Le commissaire Lemaire, chargé de la section mœurs à la police fédérale de Verviers, a ensuite partagé son expérience dans la prise en charge des mineurs victimes d'abus ainsi que des avantages qu'il trouve dans l'audition vidéofilmée.

Les lignes de conduite sont les suivantes : éviter la victimisation secondaire et respecter la parole de l'enfant. Cela va nécessiter de la part du policier, menant l'entretien, une grande capacité d'écoute et de patience. Il devra, par ailleurs, tenir l'enfant informé de ses droits (notamment de se faire accompagner ou d'interrompre l'audition), ainsi que de la manière dont va se dérouler l'entretien.

La première étape, c'est-à-dire l'accueil de l'enfant par les services de police, est cruciale, car son déroulement va être déterminant pour la suite de la procédure ; il faut que le jeune se sente le plus à l'aise possible, dans ce genre de circonstances. Il n'est, en effet, pas facile pour le mineur d'aborder avec des inconnus des thèmes aussi sensibles que l'abus sexuel ou des violences intrafamiliales. Cela va nécessiter beaucoup de délicatesse de la part des policiers, devant parvenir à mettre le jeune en confiance pour qu'il puisse faire part de ce qu'il a vécu.

L'entretien va ensuite pouvoir commencer avec le jeune, accompagné ou non. L'enquêteur en charge devra alors veiller à ne pas l'orienter avec des questions suggestives, afin de rester le plus neutre possible, ne faisant pas dire à l'enfant ce qu'il a envie d'entendre, ou, du moins, ce qu'il croit devoir entendre.

Le fait que l'entretien soit filmé (après recueil du consentement du mineur de plus de 12 ans) permet de ne pas devoir poser plusieurs fois la même question, ce qui entraînerait un risque de victimisation secondaire, et permet, par la suite de soumettre le témoignage à analyse pour s'en servir dans le cadre de la procédure, sans que l'enfant n'ait à comparaître une nouvelle fois.

5. Atelier 2 : «La prise en considération de la parole de l'enfant dans la méthode COCHEM»

Intervenantes : Dominique Rocour, juge de la jeunesse à Liège, Marie-France Carlier, juge de la jeunesse à Dinant, et Malvine Chapelle, avocate au barreau de Liège.

Après une mise en situation ou «*casus pratique*» où, par groupes de 6, les participants devaient réaliser la mise en scène mimée d'une situation familiale conflictuelle, les rapporteurs de chacun des groupes ont fait part de leur description des «*évènements*». Cela a permis de donner le ton à l'exposé relatif au modèle COCHEM qui allait suivre.

Cochem est un arrondissement judiciaire en Allemagne où un juge aux affaires familiales (Rudolph Jürgen) a pris, au début des années 1990, l'initiative de lancer un projet pluridisciplinaire de résolution des conflits intrafamiliaux issus du divorce ou de la séparation, valorisant un système de règlement des différends en dehors de toute procédure judiciaire, impliquant tous les intervenants sociaux et judiciaires.

La mise en synergie des différentes professions dans la prise en charge du conflit, et la responsabilisation des parents, sous l'égide de Rudolph Jürgen a ainsi permis de réduire sensiblement le risque d'enlisement du désaccord, favorisant une approche constructive de la part des membres de la famille ; selon une étude menée en Allemagne, 95% des parents engagés dans le processus ont trouvé une solution à leur litige.

C'est à la suite d'un colloque organisé en juin 2010 par l'association «*parole d'enfant*» sur ce thème que s'est constitué un projet pilote à Liège ayant pour objectif de donner une résonance à la méthode Cochem en Belgique. À la base de cette initiative, un groupe de réflexion se réunit tous les mois afin de réfléchir à un modèle participatif de résolution des conflits familiaux.

Les impératifs poursuivis par la méthode Cochem sont le maintien, dans la mesure du possible d'un minimum de vie de famille, la place centrale de l'intérêt de l'enfant dans la recherche de solutions, ainsi que la conciliation des parents, devenus acteurs des solutions apportées à leurs enfants, et non plus spectateurs, répondant aux décisions imposées par le tribunal.

Ce modèle veut mettre fin à l'escalade des tensions à laquelle donne lieu, bien souvent, le lancement d'une procédure en justice. Il vise par ailleurs la fin d'une justice désignant un vainqueur et un perdant à l'issue du débat judiciaire. L'atteinte de ces objectifs nécessite les intervenants s'engagent à tout faire pour éviter un climat belliqueux (ex. : via la signature d'une convention comme celle rédigée à Cochem, sous l'égide du juge Jürgen).

Cela se traduit, en pratique, par la mise en place de directives telles que la rédaction de requêtes introductives d'instance limitées au strict nécessaire, n'évoquant ni un passé conflictuel ni des sujets sources de fortes tensions. Par ailleurs, les parents ont chacun droit à une consultation juridique gratuite dans les 3 semaines du dépôt de la demande. En dehors de cette entrevue, ils sont supposés ne pas avoir d'échanges avec leurs avocats respectifs. Dans l'hypothèse où un accord ne serait pas rencontré, il y a lieu à un renvoi de l'affaire au tribunal. Néanmoins, un système d'allers-retours est mis en place, permettant un retour à la conciliation.

Aussi, le groupe de travail multidisciplinaire Cochem liégeois propose la mise en œuvre de plusieurs réformes en matière de droit de la familles, telles que le raccourcissement des délais de fixation devant le tribunal, le changement du libellé des requêtes qui, comme expliqué précédemment, peuvent donner naissance à une logique de « guerre » entre les parties, ainsi que la mise en place d'une médiation dont la mission consisterait en l'accompagnement des parties dans la reprise et la construction du lien parental. Axée sur le changement par « paliers », elle serait placée sous l'égide du juge, disposant d'un pouvoir de contrôle permanent, mais ne recourant à la contrainte qu'en cas de constat d'échec de la conciliation, en fin de processus. Par ailleurs, le groupe Cochem propose la modification du Code judiciaire en vue de la mise en place effective et obligatoire d'une chambre de résolution amiable des conflits (dite 3ème chambre) dont l'établissement est jusqu'ici laissé à la libre appréciation des tribunaux de première instance (article 109, §4 du Code judiciaire), l'imposition d'un passage préalable par cette chambre (via la modification de l'article 156 du Code judiciaire) permettrait de désengorger les audiences de plaidoirie et d'introduction, en chargeant des magistrat formés à la médiation, de dégager des accords mais aussi d'effectuer un tri dans les dossiers et d'orienter les parties vers les services adéquats

À la base de ces propositions, prévaut une logique de concertation et d'implication des parties dans la gestion de leur conflit, s'opposant au principe de la contrainte d'entrée de jeu.

Par l'effacement des barrières procédurales, la réduction des facteurs de conflits et l'implication de tous dans un même processus, le modèle Cochem a pour objectif une solution négociée, construite et mise en œuvre par les parents, respectant les besoins et les droits des enfants.

Le passage de la position passive à l'intervention permet de se poser des questions qui ne naissent pas toujours lorsqu'on assiste à une allocution. Elle permet aux participants, ayant une connaissance du terrain propre à leur profession et leur expérience professionnelle, d'être mis en échange direct avec les autres acteurs. Ils n'occupent, ainsi, plus la place qui est la leur habituellement. Les rapports de pouvoirs et les angles de vue sont donc bouleversés, ce qui permet, je pense, d'entretenir, ou de développer un esprit critique plus affuté.

Par ailleurs, on ne saurait ignorer l'enrichissement apporté par le dialogue entre les intervenants, mettant en commun leur analyse sur un point précis, en s'accordant, le temps d'un atelier sur l'élaboration d'un raisonnement concerté relatif à un cas concret, qui pourra les inspirer dans la résolution des problèmes rencontrés par la suite.

Homosexualité et transidentité : prévenir la discrimination en milieu scolaire

Du mariage civil à la loi antidiscrimination du 25 février 2003, qui inclut l'orientation sexuelle dans la liste des critères de discrimination couverts, les pouvoirs publics belges ont montré leur volonté, ces dernières années, de veiller au respect de la diversité sexuelle. En avril 2012, l'assassinat d'Ishane Jarfi, un jeune homosexuel liégeois, a cependant rappelé que ces avancées politiques et législatives étaient encore très loin d'avoir éliminé l'homophobie de notre horizon sociétal.

L'école est un milieu particulièrement concerné par cette question. Le harcèlement homophobe y est fréquent, parfois banalisé, et concerne aussi bien les élèves que les profs. En octobre 2011, des «*émeutes*» ont ainsi eu lieu à l'Institut des Filles de Marie de Saint-Gilles, à Bruxelles ; elles auraient été déclenchées par la découverte de l'orientation sexuelle de la sous-directrice, qui a fini par démissionner. Autre histoire symptomatique : celle de ce directeur d'une école liégeoise, qui aurait fait passer un mot d'ordre pour décourager les couples homosexuels d'assister au bal des rhétos.

La problématique, qui dépasse largement les frontières de la Belgique, a poussé l'UNESCO à organiser la toute première consultation internationale des Nations unies sur le thème du harcèlement homophobe dans les établissements d'enseignement, en décembre 2011. La réunion a rassemblé des organisations de la société civile du Brésil, de la Turquie, d'Europe et des États-Unis, spécialisées dans le harcèlement à caractère homophobe, ainsi que des représentants gouvernementaux de la Namibie, d'Europe et des États-Unis. Une publication et des conclusions ont été présentées lors d'une réunion consacrée aux Réponses du Secteur de l'éducation au harcèlement homophobe, le 16 mai 2012, à la veille de la Journée internationale contre l'homophobie et la transphobie (IDAHO) [(1)]**. *«Combattre l'homophobie et la transphobie dans et par l'éducation»* est d'ailleurs le thème que l'IDAHO s'est choisi pour l'année 2011. Si l'école contribue au problème, elle fait évidemment aussi partie de la solution**

Ce mois-ci, le *JDJ* pose sa pierre à l'édifice en vous proposant un dossier sur ce thème. Florence Pondeville, Davy Verhard et Yves Dario, collaborateurs au Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, livrent une série de pistes pour construire un environnement *«lesbigays friendly»* à l'école. Cédric Piechowski, coordinateur de l'association Tels Quels Jeunes, fait le point sur ce qu'est le coming-out et offre ainsi de précieux repères pour accompagner au mieux les jeunes qui vivent ce passage. À travers des témoignages, l'association Genres Pluriels se penche sur la question délicate et complexe de la transidentité en milieu scolaire et formule ses recommandations. Enfin, l'Institut pour l'Égalité hommes-femmes s'intéresse à une réglementation particulièrement discriminante pour les personnes transgenres : l'impossibilité de changer leur identité sur leurs diplômes, ce qui les poussent alors au coming-out forcé.

Une application «*gaybashing*»

L'association Outrage a lancé début 2012 une application pour Iphone et Android grâce à laquelle la communauté LGBT (Lesbienne, Gay, Bi et Trans) peut partager ses expériences d'agression homophobe (gaybashing en anglais), qu'elles soient verbales ou physiques. Plus d'infos sur www.outrage.be et www.bashing.be .

Le chemin reste long à parcourir, comme le montrent également deux questions-réponses parlementaires, l'une sur les réponses apportées aux violences homophobes, l'autre sur la suppression du transsexualisme de la liste des affections psychiatriques. Une réalité en France depuis 2010, mais pas encore en Belgique…

Amélie Mouton

(1) *Voir «*Good Policy and Practice in HIV and Health Education – Booklet 8: Education Sector Responses to Homophobic Bullying*» (uniquement en anglais). http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216493e.pdf. Le Comité IDAHO et l'UNESCO ont également élaboré conjointement un plan de leçons comprenant quatre activités scolaires à l'intention des différentes tranches d'âge (primaire et secondaire) et centrées sur les problèmes de discrimination et de harcèlement homophobe. Ces activités sont accessibles (uniquement en anglais) à l'adresse suivante http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/IDAHO%20Lesson%20plan.pdf.*

Prévenir la discrimination des lesbigays à l'école

par Florence Pondeville, Davy Verhard et Yves Dario - collaborateurs au Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme

Le milieu scolaire est l'un des principaux endroits d'apprentissage de la vie en société. Il s'agit donc d'un lieu essentiel à investir pour déconstruire les stéréotypes et les préjugés et pour développer une ouverture sur la diversité. Pourtant, des études (1) ont montré que c'est à l'école que les jeunes lesbigays subissent le plus de pressions pour se conformer au modèle hétérosexuel et le plus de situations de harcèlement verbal et/ou physique. Il semble donc essentiel d'épauler le monde de l'enseignement dans sa mission d'accueil, de soutien et de mise en sécurité de tous les élèves/étudiants, quelles que soient leurs différences.

Diverses actions de sensibilisation, d'information et de formation peuvent être menées dans ce sens. À titre d'exemple, le guide «*Combattre l'homophobie – Pour une école ouverte à la diversité*»(2), édité par la ministre-présidente du Gouvernement de la Communauté française, en 2006, a fait figure d'initiative-pionnière du côté francophone du pays. Cet ouvrage propose aux enseignants des outils pour informer objectivement les jeunes sans que leur soit imposé un quelconque modèle relationnel. L'outil met l'accent sur l'abandon des préjugés et des attitudes ou comportements homophobes et sur le développement de l'estime de soi.

Les profs aussi…

Un autre versant de la problématique met encore mal à l'aise dans les milieux scolaires : la «*révélation*» de l'orientation sexuelle des enseignants.

En effet, être enseignant et lesbigay peut encore s'avérer difficile aujourd'hui. Les signalements de discrimination de la part d'enseignants qui se font harceler par leurs élèves/étudiants en raison de leur orientation sexuelle sont une réalité. Il est apparu que dans certains cas, les collègues et la direction soutenaient l'enseignant concerné. Mais, dans d'autres cas, ils approuvaient le harcèlement, ou pire, y participaient.

Il est donc important de savoir que le développement d'un environnement "lesbigay-friendly" à l'école est important tant pour les élèves/étudiants que les enseignants.

Communiqué de presse du Centre : Dossier Collège Saint-Louis

20/06/2011

Ce mercredi 15 juin, l'asbl Arc-en-Ciel Wallonie, avec laquelle le Centre a un protocole d'échanges, a signalé des propos tenus par le directeur du Collège Saint-Louis à Liège. Ceux-ci, ainsi que des témoignages émanant de différentes sources internes à l'école, tendaient à démontrer que les couples homosexuels n'étaient pas les bienvenus au Bal des rhétos organisé 10 jours plus tard.

Les raisons évoquées par le directeur dans la presse étaient diverses dont, entre autres, les règles de bienséance à respecter afin de ne pas dissuader les professeurs de participer au bal, la volonté d'assurer un nombre plus ou moins équivalent de filles et de garçons…

Selon le Centre, si l'injonction de refus de couples homosexuels était avérée, il s'agissait d'une distinction sur la base de l'orientation sexuelle dont les justifications semblaient peu objectives et les moyens peu adaptés, autrement dit d'une discrimination au sens de la législation antidiscrimination.

Le Centre a rencontré le directeur du Collège Saint-Louis ainsi que d'autres membres du personnel éducatif. L'injonction a été démentie, il s'agirait d'une mécompréhension des propos tenus par le directeur lors de son entretien avec Arc-en-Ciel et lors d'autres conversations au sein de l'école. Il paraissait alors important aux yeux du Centre qu'une communication claire précisant les conditions d'accès au bal soit faite aux personnes concernées (étudiants, personnel éducatif, parents d'élèves et Arc-en-Ciel Wallonie). En outre, le Centre a proposé que le collège propose du matériel de sensibilisation à cette thématique lors de la soirée ainsi que de manière générale dans le *cursus* pédagogique des étudiants. Le collège, lui, s'est proposé de rédiger un cahier des charges incluant une clause de non-discrimination pour les prochains bals.

Si l'orientation sexuelle fera bien partie des thématiques abordées dans le cadre d'une activité destinée aux élèves de 4e année en 2011, le collège estime préférable d'aborder celle-ci dans le cadre plus large de la sexualité en général. La question reste donc posée: si l'on reconnaît le caractère hétéronormé de la société et de l'école en particulier, ne faut-il pas se pencher de manière plus ciblée sur cette thématique, en abordant notamment la question des discriminations fondées sur l'orientation sexuelle ?

(1) *On pense notamment aux travaux de Michel Dorais, professeur à la Faculté des sciences sociales de l'Université Laval, Québec, Canada*

(2) *Cet ouvrage est disponible sur le site web www.enseignement.be.*

Brève du Centre : émeutes homophobes à l'Institut des Filles de Marie

14/10/2011

Le Centre a pris connaissance, par voie de presse, des «*émeutes*» qui se sont déroulées à l'Institut des Filles de Marie de Saint-Gilles (Bruxelles), ces mercredi et jeudi.

La nature violente de celles-ci amène le Centre à prendre ces incidents très au sérieux.

S'il se confirme que l'orientation sexuelle de la sous-directrice a bien été à l'origine du déclenchement de ces événements, le Centre se tient prêt à soutenir la victime et à prendre toutes les initiatives qui sont en son pouvoir en vertu de la législation du 10 mai 2007 tendant à lutte contre certaines formes de discrimination.

Quelques chiffres

Depuis la conclusion du protocole de collaboration entre la Fédération Wallonie-Bruxelles et le Centre en 2009, le Centre est compétent pour recevoir et traiter les signalements individuels de discrimination dans les matières relevant des compétences de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en ce compris l'enseignement.

Dans le secteur de l'enseignement, le nombre de signalements relatifs à un problème lié à l'orientation sexuelle dans le cadre scolaire, qu'il concerne un élève/étudiant ou un enseignant, est en progression, mais reste relativement faible par rapport à certains autres domaines.

En 2011, par exemple, ce sont quatre dossiers qui ont été ouverts par le Centre à la suite du signalement d'élèves/étudiants pour des problèmes liés à leur orientation sexuelle au sein de l'établissement scolaire, et deux dossiers ont été ouverts concernant la situation d'enseignants victimes de discrimination sur leur lieu de travail en raison de leur orientation sexuelle.

L'effet iceberg est, dans ce domaine, très probablement à l'œuvre, en ce que de nombreux faits de discrimination ne sont pas rapportés et les chiffres sont dès lors vraisemblablement en dessous de la réalité.

Les signalements concernent aussi bien l'enseignement secondaire que l'enseignement supérieur et relatent le plus souvent des situations de harcèlement vécues au sein de l'établissement, le harcèlement émanant parfois d'autres élèves, parfois de membres du personnel éducatif.

Du côté de l'Enseignement flamand, le Centre a aussi reçu quelques signalements en 2011. Le premier concernait un élève, le second un enseignant et le troisième le refus de signature par une école anversoise d'une charte visant l'intégration des lesbigays à l'école.

Le signalement concernant l'élève est typique pour cette problématique : cela commence par des injures orales qui se répètent de plus en plus fortement et de plus en plus fréquemment pour se transformer en menaces et en agressions physiques.

Le signalement relatif à l'enseignant concerne une agression verbale par d'anciens élèves de l'établissement scolaire, hors des murs de celui-ci.

Comme on le voit, tant les élèves que les enseignants sont peu enclins à signaler l'homophobie dont ils peuvent être victimes. C'est pourquoi il est essentiel d'accentuer les efforts de sensibilisation afin de pouvoir limiter au maximum le sous-rapportage de ce type de faits et développer des politiques de lutte contre l'homophobie les plus efficaces possible.

Un exemple d'outil pédagogique : «*Bank Vooruit! Op naar een holebivriendelijke school*» (Bons points pour… une école *lesbigay-friendly*)

Çavaria est l'organe coordinateur des associations flamandes et bruxelloises néerlandophones de défense des lesbigays et des transsexuels. Le Centre et Çavaria ont conclu en 2004 un protocole de collaboration en vue de lutter contre la discrimination des lesbigays. Un des nombreux domaines d'action de Çavaria est l'enseignement. Par des formations et du matériel éducatif, Çavaria entend ouvrir à l'école le débat sur le thème des lesbigays, pour les enseignants et les élèves. Dans le texte ci-dessous, Eva Dumon, collaboratrice de l'équipe égalité des chances de Çavaria présente l'outil «*Bank Vooruit! Op naar een holebivriendelijke school*» et sa philosophie.

Le thème de l'orientation sexuelle est aujourd'hui plus visible dans notre société et plus ouvert à la discussion que jamais. Mais comment cette tendance s'exprime-t-elle entre les murs de l'école?

Les jeunes se posent, à un âge toujours plus précoce, des questions sur leur identité sexuelle. Seule une minorité d'entre eux l'admettent aussi ouvertement. La crainte est compréhensible, étant donné les attitudes sévères qu'adoptent les élèves à l'égard de l'homosexualité et surtout des jeunes dont l'expression sexuelle est atypique. Les lesbigays sont plus souvent confrontés à des brimades et disposent de moins de personnes de confiance [3]*. Pour les jeunes lesbigays et transsexuels, c'est un véritable défi que de construire une image de soi positive dans un environnement où règnent des normes hétérosexuelles et de genre strictes.*

*Mais, il y a aussi de bonnes nouvelles. Grâce à la plus grande communicabilité de la société, les enseignants sont plus motivés à aborder à l'école le thème de l'orientation sexuelle et de la transsexualité. Avec un peu de créativité, ce thème s'adapte à pratiquement toutes les disciplines, même les mathématiques. La farde pédagogique «*Bank Vooruit! Op naar een holebivriendelijke school*»* [4] *est une base idéale pour les enseignants qui veulent approfondir ce thème dans leur travail.*

(3) Dewaele, A.; Vincke, J.; Van Houtte, M. & Cox, N., De schoolloopbaan van holebi- en heterojongeren, *Anvers, Steunpunt Gelijkekansenbeleid (Universiteit Antwerpen - Universiteit Gent), 2008.*

(4) *Vous pouvez télécharger la carte éducative en néerlandais sur le site web www.cavaria.be, rubrique «Publicaties».*

*La visibilité aussi reste importante. En 2011, Çavaria et Wel Jong Niet Hetero ont lancé une campagne d'affiches destinées à rendre visible le thème de l'identité sexuelle dans les écoles secondaires. Dans son dernier projet «*Open Boek*», Çavaria passe au crible les livres d'images et manuels de l'enseignement primaire pour les analyser sous l'angle de l'hétéronormativité et des stéréotypes de genre. Çavaria a inventorié quelques exemples qui passent au-delà des «*valeurs traditionnelles*» et a établi une checklist pour aider les maisons d'éditions à briser de façon réaliste l'hétéronormativité et les stéréotypes de genre dans leur matériel pédagogique. Çavaria continue d'encourager, de conseiller et de former les professeurs. Et ce, non seulement dans le secondaire, mais aussi dans l'enseignement primaire et pendant la formation des enseignants. Car, toutes les écoles doivent devenir un lieu où les jeunes apprennent à gérer la diversité et où les jeunes lesbigays et transsexuels peuvent se sentir en sécurité.*

www.cavaria.be/onderwijs

Un exemple de campagne à destination des écoles : *«Discrimination toi-même !»*

Au début de l'année 2010, la direction de l'Égalité des chances du ministère de la Communauté française, la Région wallonne, le Centre et l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes ont lancé une campagne de sensibilisation à la lutte contre la discrimination, dans le cadre des protocoles de collaboration signés fin 2008 et début 2009 entre ces quatre intervenants.

La campagne visait à sensibiliser les agents de la fonction publique wallonne et communautaire à la problématique de la discrimination et à faire connaître les nouveaux décrets antidiscrimination complétant les lois fédérales en vigueur.



La direction de l'Égalité des chances du ministère de la Communauté française, en collaboration avec le Centre et l'Institut, a ensuite enchaîné avec la publication d'un livret, d'affiches et de cartes postales destinés à sensibiliser les jeunes à la lutte contre la discrimination. *«Discrimination toi-même !»* a pour objectif de donner une information concrète sur la loi et son application, ainsi que d'apporter un éclairage sur les enjeux de la lutte contre les discriminations.

Illustrée par Catheline et Frédéric Janin, elle s'adresse en particulier aux filles et aux garçons de 12 à 18 ans et aborde de manière concrète et ludique en quoi consistent les différents types de discrimination et notamment l'homophobie.

Le livret, l'affiche et les cartes «*Discrimination toi-même !*» sont encore disponibles gratuitement auprès de la direction de l'Egalité des chances (egalitecfwb.be), du Téléphone vert de la Communauté française 0800 20 000 ainsi que via le site www.stop-discrimination.be.

Saisir le Centre

Vous êtes victime d'une discrimination sur la base de votre orientation sexuelle ?

Que vous soyez élève/étudiant ou enseignant, la loi du 10 mai 2007 tendant à lutter contre la discrimination peut vous permettre de vous défendre.

Afin de vous soutenir dans vos démarches, vous pouvez contacter le Centre.

Il enregistre les signalements liées à l'orientation sexuelle, accueille les victimes et les conseille après avoir analysé les situations rapportées.

Il peut mener des conciliations et éventuellement, dans certains cas, déposer plainte devant les tribunaux, avec l'accord de la victime.

Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, Rue Royale 138, 1000 Bruxelles, tél. : 02/212.30.00, ligne verte (signalements) : 0800/12.800, fax : 02/212.30.30, E-mail : epost@cntr.be, web : www.diversite.be – www.signale-le.be

Le *coming-out*, c'est quoi au juste ?

par Cédric Piechowski, coordinateur, Tels Quels Jeunes

Ce mot vient de l'expression anglaise "to come out of the closet", c'est-à-dire sortir du placard, et désigne couramment l'action de se révéler homosexuel.le / bisexuel.le à son entourage. Il laisse penser que "faire son Coming-Out" se résume à une revendication. Mais un Coming-Out, c'est bien plus complexe que ça !

Quel que soit l'âge, le *coming-out* est un processus qui passe généralement par 3 grandes étapes : la prise de conscience intuitive de ses attirances affectives pour le même sexe ou les deux sexes; l'acceptation de son orientation sexuelle pour soi et la révélation de son orientation sexuelle à son entourage.

On croit souvent qu'avoir une attirance ou des relations sexuelles avec une personne du même sexe à l'adolescence indique une homosexualité «*qui passera*» avec le temps. Il est fréquent en effet que les ados testent leur sexualité [1] avec des personnes du même sexe. C'est normal. Ils confirment d'ailleurs une attirance hétérosexuelle pour la majorité d'entre eux. Mais c'est oublier qu'au moins 1 ado sur 10 (statistiquement de 2 à 3 personnes par classe) n'est pas hétérosexuel et que l'orientation sexuelle n'est pas un choix. C'est comme d'être droitier ou gaucher… Avoir des attirances homo à l'adolescence n'influence donc pas l'orientation sexuelle. Mais ces attirances aident au contraire à en prendre conscience au moment où tous les jeunes commencent à vivre leur(s) sexualité(s). Pour les homos et les bis, c'est pareil. Après tout, ils sont des ados comme les autres !

Souvent tolérées par la société tant qu'elles sont transitoires, ces expériences le sont beaucoup moins lorsque les jeunes confirment leur attirance bi ou homosexuelle. On leur fait sentir alors ou on leur reproche souvent qu'ils ont fait le mauvais choix.

I. Une prise de conscience intuitive

Cette étape est l'une des plus difficiles à dépasser. Le jeune découvre à ce moment, et parfois très tôt, que ses attirances affectives le portent à aimer des personnes du même sexe ou des deux sexes. Un sentiment d'a-normalité peut alors s'emparer de lui dans la mesure où il ne dispose pas toujours de modèles positifs dans son entourage direct. Nous nous construisons tous avec des modèles de références incarnés par des personnes qui comptent pour nous, auxquels la société donne de la valeur, ou à l'inverse, de la désapprobation. Prendre conscience de cette attirance, c'est donc se confronter à un modèle de société construit siècle après siècle et défendu bec et ongles par la tradition. Vous le reconnaissez? C'est celui où le modèle masculin domine et dans lesquel un homme se doit d'être masculin et protecteur de la famille, mais aussi celui dans lequel la femme se doit d'être féminine, obéissante et maternelle sous peine de perturber l'ordre social. Dans ce modèle, chacun respecte des rôles et des étiquettes : le bleu pour les garçons, être fort, tondre la pelouse, être chef d'entreprise, être au top en permanence, etc. ou le rose pour les filles, s'occuper de bébé, être douce et sentimentale, faire la vaisselle, faire plaisir, etc. La société y est ordonnée selon les sexes et le genre qui y est associé. La famille hétérosexuelle avec enfant(s) en est le pilier. Il n'est pas facile de modifier le pacte social qui nous lie les uns aux autres, car nous avons tous acquis la conviction [2] que ce schéma est le meilleur pour tous, qu'il est le seul à apporter le bonheur et les parents veulent généralement le meilleur pour leurs enfants. Cependant, tout le monde n'y trouve pas sa place. Le jeune ado bi ou homo, lui, quand il n'a pas de modèles auxquels s'identifier, peut être en perte de repères. Il en vient à se sentir a-normal, c'est-à-dire en dehors de la norme, du modèle, en décalage avec la réalité qu'il vit, en bref différent. Mais à ce stade, souvent, il ne sait pas encore pourquoi.

«J'ai grandi caché dans mon secret. Longtemps je me suis blotti en lui comme s'il me protégeait d'une menace indis-

À lire

Elisabeth THORENS-GAUD, *Adolescents homosexuels. Des préjugés à l'acceptation*. Ed. Favre, Lausanne, 2009

Michel DORAIS, *Mort ou Fif. La face cachée du suicide chez les garçons*, Ed. VLB, Montréal, 2001

Michel DORAIS et Eric VERDIER*, *Petit manuel de gayrilla à l'usage des jeunes. Ou comment lutter contre l'homophobie au quotidien*. Ed. H&O, Le Triadou, 2010

Ces ouvrages sont consultables dans notre bibliothèque Jeunesse : info@tqj.be

(1) *Nous entendons le mot sexualité comme le lieu des attirances affectives et sexuelles se situant au croisement de 3 champs fondamentaux de la sexualité humaine biologique, psycho-affectif et social. Cf.* PELEGE P. et PICOD Ch., Éduquer à la sexualité, *Éd. Chronique sociale, Lyon, 2010, p. 17*

*tincte. Il a fini par faire partie de moi. J'ignorais de quelle tare je souffrais, je savais seulement qu'il me fallait la cacher à mes parents, à mes frères, à mes sœurs et, en somme, au monde entier. Enfant, j'avais déjà compris que je n'étais pas tout à fait comme les autres : une petite différence qui s'accompagnait d'une grande honte. Je vivais en exil intérieur. Du plus loin que je me souvienne, j'ai eu à la fois honte et peur de cette part de moi, la part maudite, jusqu'à ce que je me rende compte qu'un poison me rongeait. Intuitivement, il me venait des mots comme "*interdit*" ou "*haram*" ("*péché*", en arabe), mais le vrai nom de ce venin, l'homosexualité, je n'en avais aucune idée. J'ignorais même son existence». Naïm* [3]

II. L'acceptation de son orientation sexuelle pour soi

La deuxième grande étape du *coming-out*, c'est l'acceptation de soi, c'est-à-dire atteindre la conviction que ce n'est pas mal d'être bi ou homo et qu'on est né comme ça, comme on naît roux, blanc, noir, etc. Que c'est normal quoi ! Pour certains, c'est évident, et ils ont de la chance; mais, pour d'autres, ce n'est pas si facile. Il faut d'abord "dépasser" le modèle social et comprendre que ce n'est qu'un modèle parmi d'autres pour y trouver sa place. Il faut également faire le deuil des contes de fées où les princes et les princesses s'aiment à la vie, à la mort : «*Ils vécurent heureux et eurent beaucoup d'enfants*». La peur de décevoir ses proches, la peur d'être seul, la peur de ne pas être heureux justement, la peur… sont également à surpasser. Une confiance nouvelle doit être trouvée; une fierté d'Être aussi. Pour cela, le jeune bi / homo va devoir trouver des référents positifs, généralement auprès des pairs ou des proches (amis, parents, oncles, tantes, professeurs…). Il cherche du soutien, de la compréhension, des réponses. Il veut être rassuré. Tels Quels Jeunes permet ainsi aux jeunes de se retrouver, de discuter avec d'autres jeunes dans la même situation et de répondre aux questions qu'ils se posent. Ce n'est qu'au moment où les tensions intérieures s'apaisent que le jeune peut se (res)sentir lui-même. Donc si le contexte, principalement familial et scolaire, est hostile, le jeune doit «*se faire tout seul*» et puiser dans ses propres ressources pour se (re) construire. C'est pourquoi cette étape est si délicate pour les lesbiennes, les bis et les gays : en plus d'être confrontés aux questionnements habituels que se posent tous les ados, ils doivent remettre en cause l'éducation qu'ils ont reçue et trouver leur propre stabilité. Ils peuvent ainsi se sentir démunis, dépassés, incompris, honteux, malades,… Ils peuvent être à fleur de peau et s'épuiser. Bien qu'ils ne soient pas toujours au courant de l'orientation sexuelle de leur enfant, à ce moment du Coming-Out, les réactions des proches comptent beaucoup pour éviter un décrochage ou le risque de l'accentuer. Car elles vont permettre au jeune de faire des hypothèses : «*Mes parents ont l'air ouvert ! J'en parle ?; Ils sont fermés ? Aïe, que faire ? Quelle agressivité sur ce sujet ! Je vais faire gaffe … Mes parents m'aiment / ne m'aiment pas ! M'aimeront-ils encore après leur avoir dit ?*» Cette situation est vraiment très anxiogène.

«*Lorsque j'étais ado, mes parents faisaient régulièrement des commentaires négatifs lorsqu'ils voyaient des gays à la télé, comme au JT pour la Gay Pride. Maintenant, je sais que c'est plus qu'un carnaval, qu'une Zinneke Parade des gays et des lesbiennes, mais à l'époque, pour moi aussi c'était des folles en froufrou. Je ne m'identifiais pas à ça, à l'image renvoyée par les médias. Dans les années 1990, elle n'était pas très positive dans les séries ou les films : des gars seuls, malades, drogués, maniérés ou ridicules. Je ne voulais pas être ça. À la Belgian Pride pourtant, il y a plein d'associations présentes pour défendre les personnes comme moi. Mais on les voit si peu au JT, de façon tellement anecdotique ! Je ne savais pas comment faire. Le dire à mes parents était trop risqué. J'ai attendu de quitter la maison - en claquant la porte - pour faire mes propres expériences, pour leur dire aussi. Je me sentais moi ! Mais avec mes parents, ça ne s'est pas très bien passé. Ils leur a fallu du temps pour dépasser comme moi les clichés du Pédé. En quelque sorte, ils ont dû faire leur* coming-out *de parents d'homo*». C.

III. La révélation de son orientation sexuelle à l'entourage

Dans l'idéal, la «*révélation*» devrait être un choix. En pratique, tous les bis / homos ne sont pas égaux. Chez certains «*Ca se voit*»; chez la plupart pas. Les premiers vont devoir affronter plus rapidement le regard de l'entourage et une certaine pression, particulièrement à l'école mais pas seulement... Les seconds vont chercher souvent à différer cette visibilité par sécurité, par peur, parce qu'ils ne se sentent pas prêts… Il suffit de voir comment on traite les autres dans les écoles qui sous-estiment l'effet de l'homophobie ! Pourtant, parfois, ces jeunes craquent et ils en parlent à un(e) ami(e), un proche, un professeur, … Il arrive qu'ils soient «*outés*», c'est-à-dire que quelqu'un vende la mèche. Ça se passe bien, ou pas. Ça dépend. Il n'y a pas de règle. C'est pour mettre toutes les chances de leur côté et éviter les ruptures difficiles avec l'entourage que beaucoup choisissent le bon moment pour le dire. Il s'agit d'un acte de confiance et d'affirmation de soi. D'ailleurs, seules les personnes dignes de confiance méritent vraiment qu'on leur en parle ! Et comme il n'y a pas de *coming-out* hétéro, il ne devrait pas y avoir de *coming-out* pour les bis ou les homos. La révélation n'a un sens que dans une société qui n'accepte pas la diversité sexuelle, pourtant naturelle, même si l'Histoire a soigneusement effacé cette réalité. Il n'y a donc pas d'obligation à parler de sa sexualité à des personnes qui ne sont pas intimes. Le *coming-out* social est avant tout un choix. Lorsque ça ne se passe pas bien, les conséquences sont difficiles à vivre. D'une part, le jeune vit une rupture de confiance avec ses proches. Il s'isole socialement et intérieurement. D'autre part, les parents, les ami(e)s, l'entourage notamment scolaire ajoutent parfois de la pression pour pousser le jeune à la «*normalité*», particulièrement dans les milieux plus traditionnels. L'homosexualité ou la bisexualité n'est pas une

(2) *Une étude suédoise de 2008 a démontré que des instituteurs/trices, pourtant sensibles au problème du sexisme, transmettaient sans même s'en rendre compte aux enfants des valeurs masculines pour les garçons et féminines pour les filles. Ils les traitaient inconsciemment différemment selon leur sexe. Lorsqu'ils ont été confrontés à la vidéo qui avait filmé leurs pratiques, ils en étaient eux-mêmes les premiers surpris. Cette étude invite à mettre en place dès la maternelle une pédagogie de l'égalité pour notamment permettre aux garçons d'avoir de meilleures compétences sociales et aux filles d'avoir plus d'assurance. Plus d'informations :*

http://www.sweden.se/fr/Accueil/Education/A-lire/Legalite-commence-a-la-maternelle/

(3) *Nous avons choisi ce passage, car il est fidèle, indépendamment du lieu d'origine ou de la religion, aux ressentis de beaucoup de jeunes lors de cette première étape : NAÏT-BALK B.,* Un homo dans la cité. La descente aux enfers puis la libération d'un homosexuel de culture maghrébine, *Ed. Calmann-Lévy, Paris, 2009, p.13*

conséquence de la vie moderne. Elle y trouve sa place, c'est tout. Le modèle est ouvert pour tous. *A contrario*, le modèle traditionnel laisse peu de place à la différence ou disons plutôt qu'elle l'intègre très lentement. C'est pourquoi certains militants prônent le *coming-out* (III) comme un moyen de banaliser la diversité sexuelle et de changer les choses. Car selon eux, plus il y a de personnes visibles, plus cette diversité paraîtra normale. En pratique, les changements prennent du temps. Il faut également prendre soin de soi et s'assurer qu'un *coming-out* social n'entrainera pas une rupture avec les personnes qui pourront soutenir le jeune dans sa vie présente et future. Si un jeune veut faire son *coming-out*, qu'il ne s'empêche pas de le faire … quand il se sent prêt et en sécurité. Et il est primordial qu'il se sente soutenu [4] !

«*Je me suis rendu compte vers 8 ans que j'étais homo. Je ne savais pas mettre un nom dessus mais je savais que je n'étais pas comme mes amies. À 15 ans, j'ai eu ma première copine. Elle était aussi ma première collègue de travail et on est resté deux ans ensemble. J'ai alors décidé d'en parler à mon beau-père, car j'étais plus proche de lui que de ma mère. J'ai compris plus tard pourquoi… J'en avais marre de me cacher et il a tout raconté à ma mère. J'ai eu droit à l'inquisition, avec des cris, des pleurs. Là-dessus, ma mère m'a dit :* «Je ne veux plus de toi sous mon toi. Retourne chez ton père !» *Je suis partie. Un ami hôtelier m'a hébergé un moment. J'avais 19 ans. Je ne suis jamais rentrée. Cela fait 4 ans que je n'ai plus vu ma mère. Mais mes grands-parents m'ont aidé pendant cette période heureusement. Ils avaient compris depuis longtemps. Et puis, il y a moyen de discuter avec eux. Avec le reste de la famille, les relations restent mitigées.*» Steph.

En quelques mots

Il reste beaucoup de mythes et de clichés sur l'homosexualité. Ils donnent à penser que les hétéros et les homos vivent sur des planètes différentes. Il n'en est rien. C'est la même planète pour tous, avec les mêmes mécanismes humains. Mais malheureusement les discriminations dont sont victimes les homos et les bis restent courantes et, de plus en plus souvent, elles se font anonymes; c'est-à-dire qu'on reste politiquement correct mais qu'on n'en pense pas moins. Les mentalités mettent plus de temps à changer que les lois. La tradition maintient un concensus social ancien : la loi symbolique de l'hétérosexualité comme modèle unique du bonheur. Même si la plupart des personnes reconnaissent l'égalité en droit des lesbiennes, des gays, des bis et des trans (LGBT), il reste difficile pour beaucoup d'être confrontés à cette réalité («*ils font ce qu'ils veulent mais mon fils/ma fille, je ne pourrais pas*»). Par manque d'habitude ? Par peur de la différence ? Parce qu'on leur a appris que ce n'est pas la bonne façon d'être heureux ? Peu importe. Il y a une réalité que vivent les ados LGBT à un moment crucial de leur vie. La motivation de Tels Quels Jeunes à écrire cet article est le taux particulièrement élevé de suicide chez les jeunes homos. Le manque de soutien, le refus de les laisser être qui ils sont, les questionnements de l'adolescence, la non-reconnaissance de la sexualité adolescente, la découverte de sa différence, l'absence de personnes à qui parler, le rejet, l'isolement, l'intimidation quotidienne (avec des insultes par exemple),… sont autant d'explications qui, lorsqu'elles se combinent, peuvent mener à l'épuisement du jeune. Lorsque le jeune n'en peut plus, il peut commettre l'irréparable. Et pourtant les solutions sont si simples pour éviter cette situation : juste du soutien et la reconnaissance [5] des problèmes spécifiques de ces jeunes… pas si différents en fin de compte.

Une BD sur les droits humains en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre

Yogyakarta est la Ville indonésienne dans laquelle s'est tenue une conférence regroupant des experts du monde entier. Ils y ont discuté les principes que toutes les législations devraient mettre en place dans le monde pour respecter les droits humains en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre. Aujourd'hui, la Maison Arc-en-Ciel et Tels Quels Jeunes s'associent pour traduire en français et en néerlandais la bande dessinée «*Yogyakarta*» de l'Institut indonésien Pelangi Perempuan. Traité comme un manga, elle adapte le langage des experts pour les jeunes et les professionnels de la jeunesse. Nos associations souhaitent mettre en avant l'universalité des mécanismes humains menant à la discrimination, du sexisme à l'homophobie. Mais aussi insister sur l'importance des lois pour protéger les lesbiennes, gays, bis, trans (LGBT) le temps que les mentalités et la norme majoritaire évoluent. La bande dessinée est en effet l'occasion de rappeler que cette norme met au banc de nombreuses minorités et aussi que le *coming-out* (la révélation de son homosexualité) n'est pas juste une revendication mais bien un processus de construction identitaire. Il commence dès la prise de conscience de ses attirances affectives, généralement à l'adolescence. Cette bande dessinée est un acte militant fort pour l'Indonésie, pays à majorité musulmane qui criminalise les minorités sexuelles. Nous sommes heureux de pouvoir relayer leur travail en gage de notre soutien mais, malheureusement aussi, parce qu'il a encore un sens dans la société belge.

Pour se procurer la BD, contactez Tels Quels Jeunes. www.telsquels.be. T : 02 512 45 87

Par ailleurs, les principes sur l'application de la législation internationale des droits humains en matière d'orientation sexuelle et d'identité de genre sont consultables en ligne : www.**yogyakarta**principles.org/principles_fr.pdf

(4) *Être ado et gay … quelle vie ? Cf. L'article de David Auclair, sexologue clinicien et psychothérapeute, Membre de l'Association des sexologues (Québec) :*

http://luton0contre0lhomophobi.skyrock.com/2047336005-Adolescent-et-gay-Quelle-vie.html

(5) *"Je crois cependant (…) que l'autoréalisation de l'être humain exige des formes de relations intersubjectives, les individus ne se constituant en personne que lorsqu'ils apprennent à s'envisager – à partir d'un «*autrui*» approbateur ou encourageant – comme des êtres dotés de qualités et de capacités positives . cf. Axel Honneth, «*Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie*», in* Philosophie Mag, *N°5, Paris, 2006 (source : http://www.philomag.com/article,entretien,axel-honneth-sans-la-reconnaissance-l-individu-ne-peut-se-penser-en-sujet-de-sa-propre-vie,180.php)*

Les identités trans à l'école

par Genres pluriels [1]

L'école est un lieu de socialisation et de développement qui ne s'avère pas toujours facile pour les jeunes. Q'en est-il de ceux qui sont transidentitaires ? Et d'abord, qu'est-ce que la transidentité ? Les cours de sexologie n'abordent que trop peu cette thématique et les centres PMS ne sont pas formés à recevoir des jeunes en questionnement. Comment faire pour s'épanouir quand dans nos représentations sociales et dans notre vocabulaire coïncident en permanence les termes «*mâle*», «*masculin*» et «*homme*», par opposition à la série «*femelle*», «*féminine*» et «*femme*» ?

La transidentité est un «*terme «*coupole*» désignant une personne dont l'identité de genre, l'expression de genre ou l'attitude est différente de celle associée habituellement avec «***son sexe***» assigné à sa naissance*». Ce sont aussi des «*personnes qui questionnent les identités psychosociales et les rôles sociaux communément admis, lesquels ne sont pas nécessairement congruents aux sexes : les genres «*hommes*» ou «*femmes*» n'étant que des conventions culturelles très réductrices pour étiqueter un ensemble complexe de traits de personnalité.*» [2]

L'étudiant(e) avec un questionnement transidentitaire se confronte à 2 discriminations importantes à l'école : le refus d'utiliser son prénom social et, pour les jeunes qui se féminisent, celui de pouvoir s'habiller dans le genre choisi. Or ces deux conditions sont essentielles dans l'élaboration de son affirmation de soi. L'acceptation peut être rendue encore plus difficile si le professeur use et abuse du «*Monsieur*», «*Mademoiselle*» qui renforce le sentiment de non-appartenance à ce groupe de la personne trans.

Dans certains cas, le mal-être vient aussi du corps actuel. En humanités, beaucoup d'activités nécessitent de se changer devant les autres, comme la natation, la gym, etc. Quand on n'accepte pas son corps actuel, le dévoiler aux autres peut être très mal vécu. Et ce mal-être n'est pas exclusif aux personnes transgenres. Des «*filles*» peuvent être harcelées par des «*garçons*» aux cours de gym et de natation, des garçons à l'allure féminine peuvent se faire insulter… Les comportements lesbophes, transphobes et homophobes ont comme racine les comportements sexistes, qui existent à l'école et sont même une véritable plaie ! Il ne suffit pas de mettre les «*filles*» et les «*garçons*» ensemble pour que nous soyons dans un univers mixte.

À force de cacher son questionnement transidentitaire, une peur, un dégoût de l'école peut s'installer et amener à un décrochage scolaire. Quand la personne trans* est visibilisée, cela peut entraîner un rejet de la part des camarades de classe ou de la part des professeurs qui n'admettent ni le changement de *look* ni de prénom.

Les écoles devraient être extrêmement attentives à ce que ce lieu d'apprentissage soit un lieu de transmission des valeurs démocratiques et de respect de l'être humain dans toutes ses formes de diversités. Les nouvelles générations d'enseignants ont dans leur *cursus* un chapitre sur les identités trans, c'est un bon début. Mais selon des témoignages, les PMS et les professeurs ne sont pas encore prêts à soutenir un élève qui aurait une identité trans au sein d'une école.

Genres pluriels recommandent donc :

1. L'utilisation du prénom social dans les papiers de l'école.
2. L'adaptation des cours qui peuvent poser problème (gymn et natation).
3. L'utilisation du genre adéquat en respect de la personne trans :
   - Une personne trans qui se féminise c'est «*elle*».
   - Une personne trans qui se masculinise c'est «*il*».

Témoignage de Mme E

Je n'étais pas bien intégrée dans ma classe et je n'assumais pas la chose. J'avais des amis, mais dans d'autres classes et ils n'étaient pas au courant. À l'époque, j'éprouvais un grand mal-être personnel qui m'a fait rater des années en humanités. Les autres élèves ont ressenti ce mal-être et je suis vite devenue la tête de turc de la classe. Les profs ne faisaient rien et le service PMS de l'école n'était que trop rarement là.

Je ne supportais déjà pas mon corps masculin et dans les vestiaires c'était affreux. Je me changeais quand les autres ne regardaient pas et quand ils me voyaient, j'avais des remarques dans le style qu'il fallait que je fasse de la muscu et autre sport. Comme je n'avais pas encore de prénom féminin, les appels en classe ne me dérangeaient pas, mais pour les examens oraux, je devais faire un gros effort pour enfiler un costume. Bref, je passais des examens encore plus stressée que ce qu'il fallait. Je ne prenais pas soin de ce corps et détestais me raser. J'ai eu de la chance de ne pas avoir eu trop de problème avec l'école à ce niveau là.

J'étais connu comme timide introverti, mais d'une gentillesse inégalée, se sacrifiant un peu trop pour les autres. J'ai pensé parfois quitter les cours à cause de la méchanceté des autres de la classe, voire, tout arrêter pour commencer la transition mais la voie de la raison me disait «*fini tes études*».

(1) *Créée en 2007, l'association Genres pluriels vise à donner une visibilité et à défendre les droits des personnes dont les identités de genres sont «*fluides*», trans ou intersexes. Voir http://www.genrespluriels.be*

(2) *Définition proposée par l'association genres pluriels : http://www.genrespluriels.be/Glossaire.html#LettreT.*

Interview d'un jeune trans

Comment te positionnes-tu à l'école ? Tu masques? T'assumes-tu? Seuls les copains sont-ils au courant?

Moitié. Disons qu'il faut pas que ça remonte jusqu'à mes parents, donc il n'y a que quelques profs de confiance qui sont au courant. Les copains savent. Ils me parlent au masculin.

Et pour les autres camarades, les autres classes, pas de soucis?

*Bah les inconnus, comme tous les inconnus: soit ils me voient au masculin, soit ils ont entendu parler de moi au féminin, soit ils demandent discrètement (ou pas) à leurs copains: «*c'est un mec ou une fille ?*». L'autre jour il y a un groupe, j'crois qu'à un moment le «*il ou elle ?*» prononcé un peu plus fort m'était destiné. La phrase n'ayant ni verbe ni complément, je l'ai ignorée.*

Et en classe, tu as dis que certains profs étaient au courant. Comment ça se passe pour l'appel, les travaux, etc.?

Toujours au féminin. On n'a pas de travaux sexués. Même en sport je me suis arrangé cette année pour ne pas en avoir où le sexe importe.

Dans l'établissement, y a-t-il des structures prévues pour toi style PMS? Et si oui, comment est le contact?

*Infirmière scolaire? Elle ne fait pas de psychologie, par contre. On a bien un «*psy*», mais.... je vois pas l'intérêt.*

Et crois-tu que ce psy est formé aux identités trans?

Oulala, non. Je vis dans une toute petite ville et mon psy est très peu informé. Mon prof de philo l'est bien mieux que lui, je pense.

Et niveau intégration scolaire, pas de décrochage, pas de retard à cause d'une envie de transitionner par exemple?

*Je sais que ma transition m'a souvent donné envie de sécher le sport, par exemple. Mais je suis un bosseur. Je n'ai jamais loupé les cours. Et je ne suis pas assez centré sur ma transidentité pour en faire un motif de décrochage. On m'a dit «*passe ton bac, tu transitionneras après*», donc je passe mon bac à tout prix. Mais l'an prochain, c'est net : je demande à faire changer mon nom sur la liste d'appel.*

Donc le nom, ça te pèse quand même un peu?

*J'ai déjà eu une prof qui appuyait le prénom et le «*mademoiselle*», là ça m'arrachait les tripes à chaque fois. Mais habituellement, on n'utilise pas mon prénom ou très brièvement.*

Selon toi, que faudrait-il changer dans la structure existante pour que tu sois plus à l'aise?

*Je pense qu'on pourrait juste glisser un mot aux profs, comme quoi ça arrive, et peut-être répandre un peu d'info sur ce qu'on peut faire pour aider un élève trans**

Déclaration de Rio sur le harcèlement homophobe et l'Éducation pour tous

10 décembre 2011

Ce jour marque la dixième édition de la Journée internationale des droits de l'homme, choisie par la communauté internationale pour commémorer l'anniversaire de l'adoption de la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948.

Parmi les droits de l'homme codifiés dans ce document figure le droit de chacun à accéder à une éducation de qualité. Ce droit a été réaffirmé dans des conventions internationales ultérieures, telles que la Convention relative aux droits de l'enfant, le Cadre d'action de Dakar sur l'Éducation pour tous et les Objectifs du Millénaire pour le développement. En outre, les Principes de Jogyakarta stipulent clairement qu'aucune discrimination fondée sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre ne doit en restreindre l'exercice.

Plusieurs gouvernements à travers le monde se sont déjà mobilisés en soutien au principe de l'éducation pour tous. Or les actes fréquents de violence et la discrimination et la stigmatisation systématiques exercés à l'encontre des personnes lesbiennes, gays, bisexuelles, transgenres et intersexes (LGBTI) contrarient ces efforts et limitent leurs effets pour de nombreux élèves et étudiant(e)s. Chaque jour, partout dans le monde, des élèves et étudiant(e)s voient leur droit fondamental et universel à l'éducation systématiquement bafoué du fait de la discrimination et de la violence dont ils sont victimes à l'école en raison de leur orientation sexuelle ou de leur expression ou identité de genre, réelles ou supposées. Les recherches menées dans de nombreux pays et régions témoignent toutes du haut degré de harcèlement verbal, physique et sexuel, de maltraitance et de violence subis par les jeunes en milieu scolaire. L'homophobie et les préjugés de genre limitent aussi l'accès des élèves et étudiant(e)s à des informations exactes en matière de santé et de sexualité, et réduit la visibilité des personnes LGBTI dans d'autres domaines des programmes scolaires.

Les recherches ont, à plusieurs reprises, confirmé les liens existant entre le harcèlement et les préjugés homophobes – y compris le manque d'accès à des informations exactes concernant la santé, la sexualité et d'autres aspects des programmes scolaires – et leurs conséquences néfastes sur le plan social, éducatif et sanitaire, telles que la vulnérabilité accrue au VIH, des problèmes de santé mentale ou le recours au suicide. Ces études indiquent aussi quelles mesures concrètes les établissements, les autorités éducatives, les jeunes eux-mêmes, la communauté éducative dans son ensemble, les responsables politiques et les gouvernements peuvent prendre pour prévenir les effets néfastes du harcèlement homophobe et garantir le plein exercice du droit universel à l'éducation.

Nous, **participants** réunis à Rio de Janeiro (Brésil) pour la toute première consultation des Nations unies sur le harcèlement homophobe dans les établissements d'éducation, organisée par l'UNESCO, sommes ici pour apprécier l'étendue et l'impact de ce problème urgent et examiner les programmes et les politiques les mieux à même d'y remédier. Nous sommes originaires de pays des sept continents et représentons des organisations non gouvernementales, des ministères de l'Éducation, des agences des Nations unies, des instituts de recherche et d'autres partenaires du développement. Parmi nous se trouvent des élèves et étudiant(e)s, des enseignants et des parents.

Nous appelons tous les gouvernements à assumer leur responsabilité consistant à garantir l'accès universel à une éducation de qualité en éliminant les obstacles créés par l'homophobie et la transphobie, y compris la prévalence inacceptable et dévastatrice des préjugés et de la violence qui s'exercent à l'encontre des personnes LGBTI dans les établissements éducatifs de l'enseignement élémentaire, secondaire et supérieur partout dans le monde. L'éducation pour tous sera réalisée par des mesures visant à assurer :

- des climats scolaires sûrs et exempts de préjugés et de violence à l'encontre des personnes LGBTI;
- l'accès à des informations exactes en matière de santé et de sexualité, dans le respect des besoins de tous les apprenants, y compris des personnes LGBTI;
- des enseignants et des personnels scolaires désireux de préserver des environnements d'apprentissage réellement accessibles et productifs pour tous, et formés pour ce faire;
- des mécanismes de contrôle régulier qui permettent aux établissements, aux systèmes éducatifs et aux gouvernements de consulter les partenaires du développement et l'ensemble des parties prenantes du monde de l'éducation pour s'assurer qu'ils respectent bien ces principes.

Un véritable parcours du combattant.

Forcé(e) au *coming-out* pour justifier ses diplômes

par Danuta Kuzyn, juriste à l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes.

L'Institut pour l'égalité des femmes des hommes reçoit chaque année de plus en plus de plaintes provenant de personnes travesties, transgenres et transsexuelles; preuve qu'elles sont couramment confrontées à des inégalités de traitement et des discriminations en Belgique. Or la législation existante n'offre qu'une garantie relative en ce qui concerne la protection des droits de ce groupe très diversifié. Prenons un cas concret : faire adapter les données personnelles sur un diplôme ou autre document certificatif relève pour les personnes trans [1] d'un véritable parcours du combattant.

Dans ses missions d'aide aux victimes de discrimination fondée sur le sexe, et les critères apparentés dont le changement de sexe, l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes a été saisi de plaintes de personnes transgenres qui n'ont pu obtenir le changement de leur prénom sur leurs diplômes, délivrés sous le genre précédent [2].

Institution fédérale créée par la loi du 16 décembre 2002, l'Institut a conclu un protocole de collaboration avec la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2008 en vue de l'extension de ses missions d'organisme de promotion de l'égalité aux compétences communautaires.

Dans le cadre de la mise en œuvre du décret antidiscrimination [3] adopté par la Fédération Wallonie-Bruxelles, le premier cas traité relatif à cette problématique des diplômes était celui d'une requérante titulaire de deux diplômes. Elle s'est adressée à la Fédération Wallonie-Bruxelles pour l'un d'eux, et directement à la Haute École pour l'autre en vue d'obtenir l'adaptation de ses données personnelles sur ses diplômes, qu'elle était invitée à produire dans le cadre d'une proposition d'emploi.

La Fédération Wallonie Bruxelles a répondu que la réglementation en matière de délivrance de diplômes ne permet pas de «*refaire*» (*sic*) le diplôme, délivré par un jury d'examen de l'établissement d'enseignement, jury matériellement impossible à réunir puisque le diplôme a été délivré plusieurs années plus tôt.

Faux en écriture

La Haute École a ajouté que la modification de données personnelles étant intervenue après la délivrance du diplôme. Par conséquent, adapter les données sur son diplôme reviendrait à l'établissement d'un faux en écriture.

L'établissement a considéré qu'il revenait à la requérante de se justifier elle-même et de produire les documents attestant le changement de sexe et de prénom en annexe du diplôme.

Autrement dit, la requérante a été explicitement invitée au *coming-out* forcé.

Dans toutes les plaintes reçues à l'Institut, les arguments essentiels de refus d'adapter les diplômes des personnes trans avancés par les autorités communautaires sont liés à la violation des dispositions pénales relatives aux faux en écriture, d'une part, à l'impossibilité matérielle de réunir les membres du jury ayant apposé leur signature sur le diplôme, d'autre part. Les autorités invoquent enfin les décrets régissant la matière, et précisant qu'il ne peut être délivré qu'un seul diplôme.

La situation concrète relatée plus haut illustre exactement la problématique qui touche de nombreuses personnes transgenres : comme le révèle l'étude «*Être transgenre en Belgique*» [4], obtenir

---

(1) Personne ayant fait le choix de changer de sexe, soit de Male to Female, soit de Female to Male

(2) L'Institut, organisme fédéral, a conclu avec la fédération Wallonie-Bruxelles, un protocole de collaboration qui lui confie notamment la mission de traiter des dossiers de discrimination qui relèvent des domaines de compétences communautaires. Outre les demandes individuelles, l'objet de la collaboration concerne l'échange d'informations, l'information et la sensibilisation à destination du public ou du personnel des services de la Fédération Wallonie Bruxelles, les avis et recommandations, ou encore la conduite d'études.

Ce protocole constitue le prélude à l'adoption d'un accord de coopération entre le gouvernement fédéral et les gouvernements des entités fédérées.

*(3) Décret du 12 décembre 2008 tendant à lutter contre certaines formes de discrimination (*M.B.*, 13.01.2009, 2è éd.)*

(4) 2009, Institut pour l'égalité des femmes et des hommes

(5) La résolution du parlement européen du 12 septembre 1989 sur la discrimination dont sont victimes les transsexuels et plus particulièrement le point 12 : le Parlement invite la Commission à inciter les États membres à prendre des dispositions particulières facilitant l'accès des transsexuels à l'emploi ;

La recommandation CM/Rec (2010)5 du comité des ministres du Conseil de l'Europe aux États membres sur des mesures visant à combattre la discrimination fondée sur l'orientation sexuelle ou l'identité de genre : Les États membres devraient prendre les mesures appropriées pour garantir la reconnaissance juridique intégrale du changement de sexe d'une personne dans tous les domaines de la vie, en particulier en permettant de changer le nom et le genre de l'intéressé dans les documents officiels de manière rapide, transparente et accessible ; les États membres devraient également veiller, le cas échéant, à ce que les acteurs non étatiques reconnaissent le changement et apportent les modifications correspondantes dans des documents importants tels que les diplômes ou les certificats de travail.

des diplômes adaptés est une difficulté fréquemment, sinon systématiquement, rencontrée par ce public. Or le diplôme est un document destiné à être communiqué régulièrement, tant dans le cadre de l'emploi que dans le domaine de l'enseignement, dès que les personnes souhaitent poursuivre leurs études.

Au regard du cadre juridique applicable, la pratique des autorités communautaires entraîne une distinction indirecte fondée sur le sexe à l'encontre des personnes transgenres. Il convient de vérifier la validité des justifications avancées par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'Institut remarque, une contradiction entre la pratique communautaire et le principe de non-discrimination contenu dans plusieurs normes [5] dont le décret du 12 décembre 2008 tendant à lutter contre certaines formes de discrimination. **Premièrement, le changement de sexe est un critère protégé.**

Depuis l'arrêt rendu par la Cour de Justice des Communautés européennes dans l'affaire *P. c. S et Cornwall County Council*, il est admis que le critère protégé, qu'est le «*sexe*», dans le cadre de directives doit s'interpréter comme visant également les personnes discriminées au motif qu'elles ont subi ou ont l'intention de subir une conversion sexuelle. La Cour dit en effet que «*de telles discriminations (celles qui trouvent leur origine dans la conversion sexuelle) sont fondées essentiellement, sinon exclusivement sur le sexe de l'intéressé*».

Le droit interne, et spécialement le décret antidiscrimination de la Communauté française inclut explicitement le changement de sexe dans la liste de caractéristiques protégées. L'article 3, 1° stipule que «*on entend par critères protégés le sexe et les critères apparentés que sont la grossesse, l'accouchement et la maternité, le changement de sexe…*»



Est-ce une discrimination indirecte ?

Le droit de l'Union européenne (et de la Convention européenne des Droits de l'homme) reconnaît qu'il peut y avoir discrimination lorsque des personnes placées dans des situations différentes sont traitées de façon identique.

On parle alors de discrimination indirecte, car ce n'est pas le traitement qui diffère (comme dans la discrimination directe), mais les conséquences défavorables de ce traitement, induit par un règlement, une mesure, une pratique neutre en apparence, sur des personnes caractérisées par une caractéristique protégée (leur sexe par exemple, ou leur changement de sexe en l'occurrence).

Le décret antidiscrimination précité reprend cette définition et prohibe la discrimination indirecte.

Or la Fédération Wallonie-Bruxelles applique à tous (transgenres ou non) son interprétation de la législation en matière de délivrance de diplômes selon laquelle une modification de données sur les diplômes, équivaut à établir des faux avec pour conséquence, des effets défavorables aux personnes transgenres, contraintes au *coming-out* forcé lors de recherches d'emploi ou lors de la poursuite de leurs études.

Bien entendu, toute distinction (directe ou indirecte) n'est pas *ipso facto* constitutive de discrimination (directe ou indirecte) et il existe des situations particulières dans lesquelles une différence de traitement peut être justifiée objectivement, par un but légitime et pour autant que les moyens mis en place pour réaliser l'objectif soient appropriés et nécessaires.

L'argument principal de refus de modifier les titres originaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles consiste à dire qu'une telle modification reviendrait à l'établissement d'un faux en écriture visé aux articles 193 et suivants du Code pénal. Éviter de violer la loi pénale est certainement un objectif légitime.

Toutefois, ces dispositions sont de strictes interprétations. Pour qu'une infraction soit établie, le droit pénal, en plus de l'élément légal, exige un élément matériel, soit la concrétisation de l'infraction et l'élément moral, dont le pivot est l'intention de l'auteur. En soi, la volonté de ce dernier d'accom-

(6) *Loi du 10 mai relative à la transsexualité (*M.B.*, 11.07.2007)*

plir un acte en ayant conscience de son caractère répréhensible. La Cour de cassation, dans un arrêt du 29 septembre 1992, rappelle que l'élément moral de l'infraction de faux en écritures consiste soit en une intention frauduleuse, soit en un dessein de nuire. En effet, «*la Cour de cassation considère comme illégale la décision de condamnation qui se bornerait à constater que le prévenu est coupable de l'infraction à lui imputer au seul motif qu'il a matériellement commis le comportement incriminé*».

Selon l'Institut, la lecture de la loi pénale est donc trop restrictive et, partant ne peut constituer un objectif légitime.

Par ailleurs, la loi du 10 mai 2007 sur la transsexualité [6] prévoit que l'officialisation du changement de sexe se fasse par simple procédure administrative auprès de l'officier d'état civil. Moyennant diverses conditions, un nouvel acte est établi portant mention du nouveau sexe, tandis que l'acte de naissance est émargé. La carte d'identité est adaptée en conséquence.

Si l'adaptation des données est possible pour la carte d'identité et pour tous les autres documents officiels tels le passeport, le permis de conduire, etc., sans que les dispositions relatives au faux en écriture ne viennent sanctionner les officiers d'état civil en quoi seuls les diplômes des personnes transgenres ne pourraient pas être adaptés ?

Pistes et solutions

La Belgique n'est pas le seul État où la problématique se pose en ces termes. Ainsi, aux Pays-Bas, la Commissie Gelijke Behandeling a rendu une décision dans un cas similaire. L'Université sollicitée, a refusé de changer les données sur le diplôme et a remis au requérant une attestation sur laquelle figuraient les nouvelles données personnelles. Or il vivait et travaillait aux États-Unis où les diplômes revêtent une importance particulière. La production d'une attestation dans ce contexte entrainait à son égard une suspicion de fraude qui l'amenait régulièrement à devoir révéler sa transidentité, menant à des situations de discrimination.

Les personnes transgenres sont particulièrement touchées par ce type de discrimination. Et l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes est l'institution publique fédérale chargée, depuis 2002, de garantir et de promouvoir l'égalité des femmes et des hommes et de combattre toute forme de discrimination et d'inégalité fondée sur le sexe. Toute personne, homme, femme, ainsi donc que les personnes trans, qui souhaite obtenir des informations ou porter plainte pour toute inégalité de traitement ou discrimination fondée sur le sexe peut s'adresser au service juridique de l'Institut.

Vous pouvez contacter l'Institut pour l'égalité des femmes et des hommes via le numéro vert (gratuit) le 080012800, par email (egalité.hommesfemmes@iefh.belgique.be) ou encore par courrier (1 rue Ernest Blérot, 1070 Bruxelles). Les dossiers sont traités gratuitement et en toute confidentialité.

L'Université a invoqué le fait que la législation néerlandaise n'autorisait pas la délivrance d'un nouveau diplôme original et que cette règle visait à prévenir les fraudes en matière de diplômes.

Statuant sur cette situation, la Commissie Gelijke Behandeling a décidé que dans la mesure où la pratique de l'Université désavantage les personnes transsexuelles, elle constitue une discrimination indirecte, notamment parce que la législation existante laisse place à une interprétation moins stricte et laissant à l'Université une marge d'appréciation. La Commissie Gelijke Behandeling estime donc qu'une interprétation trop stricte des règles en vigueur ne peut constituer une justification objective et raisonnable au regard du but poursuivi à savoir la prévention des fraudes.

Mutatis mutandis, cette lecture peut s'appliquer à la situation en Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'Institut, conjointement avec les services du Médiateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles, a adressé une recommandation aux ministres compétents pour signaler cette problématique et proposer des pistes de solution allant de la mise en place immédiate d'un système transitoire de duplicata adapté et conférant les mêmes droits que le diplôme original, en passant par l'adaptation des décrets en vue d'y intégrer la possibilité de modification des données sur le diplôme original, et pour l'avenir, l'Institut recommande la création d'un registre central des diplômes (ou certificats), adapté conformément au registre d'état civil, et sur la base duquel pourraient être délivrés des diplômes adaptés, à l'instar des autres documents officiels.



Question de Mme Zoé Genot à la ministre de la Justice sur «*un magistrat de référence pour les violences homophobes*» (n° 11492)

Zoé Genot (Ecolo-Groen) : Madame la ministre, Ihsane Jarfi, 32 ans, a été retrouvé mort dans un champ, roué de coups. Il sortait d'un bar gay. À la suite des premières déclarations d'un des inculpés, il s'avérerait que le caractère homophobe du meurtre soit relevant (*sic*). La Belgique a été très secouée par ce meurtre guidé par la haine de l'autre, différent. Ce n'était, hélas, pas le premier événement. En effet, lors d'une bagarre dans un bar gay à Bruxelles, des échanges de coups de couteau avaient eu lieu. De plus, les agressions tant verbales que physiques à caractère homophobe sont assez fréquentes. Elles peuvent conduire au pire. Elles doivent être une véritable priorité.

J'ai déjà eu l'occasion d'échanger, à plusieurs reprises, avec votre collègue, la ministre de l'Intérieur, à propos du travail à effectuer avec les policiers : les formations, l'accueil des victimes, les policiers de référence désignés dans un certain nombre de villes. Mais lorsqu'on discute avec ces derniers, ils nous apprennent que la grande difficulté se situe au niveau du suivi. Une fois ces plaintes encodées, quel sera le suivi réservé ? Certes, les agressions sont peut-être jugées peu importantes, mais les victimes se plaignent de l'absence de suivi réservé à leurs plaintes.

Aussi, quelle est leur place dans le Plan de sécurité ? Quelle priorité leur est-elle accordée ? Le sujet a-t-il été abordé en Collège des procureurs généraux Et avec quel suivi ? Un magistrat de référence suit-il ces plaintes ? Quelle est la collaboration entre le Centre pour l'égalité des chances et les procureurs à ce sujet ?

Annemie Turtelboom, ministre : Madame la présidente, le Plan national de sécurité 2012-2015 détermine un certain nombre de phénomènes criminels à traiter en priorité, tels que les vols à main armée, la drogue, le terrorisme, la traite des êtres humains, etc. Outre ces phénomènes, la police tiendra compte de points d'attention et de problèmes de sécurité supplémentaires, tels que l'augmentation de la violence, notamment.

Dans ce cadre, les violences homophobes ou racistes constituent également un point d'attention pour les services de police. Il existe actuellement un groupe de travail qui a pour mission de rédiger une nouvelle circulaire en matière de racisme, de xénophobie et d'homophobie, de lutte contre les discriminations en général. Ce groupe de travail associe le service de la Politique criminelle du SPF Justice, le Centre pour l'égalité des chances et le Collège des procureurs généraux par l'intermédiaire d'un magistrat de référence.

Étant donné l'importance sociale, mais aussi les difficultés de recherche des infractions liées à cette criminalité spécifique, j'ai décidé de faire de la lutte contre les discriminations en général l'une de mes priorités, et donc de renforcer la collaboration entre les acteurs mentionnés et la ministre de l'Intérieur, afin de mieux détecter la criminalité cachée en la matière. Il ressort du projet de la note-cadre élaborée en commun avec la ministre de l'Intérieur, en vue de développer une politique intégrée de sécurité renforcée, qu'une attention particulière sera, dès lors, portée à la lutte contre toutes les discriminations et ce, y compris – naturellement – l'homophobie.

J'ai particulièrement insisté sur ce point lors de la dernière réunion du Collège des procureurs généraux du 24 avril dernier. J'ai chargé monsieur le procureur général de Liège de réunir les acteurs concernés afin d'atteindre les objectifs mentionnés. Ce dernier doit rencontrer, dans les prochains jours, le président du Centre pour l'égalité des chances et la lutte contre le racisme, afin d'arrêter, avec lui, une méthode de travail et de proposer diverses initiatives aux acteurs concernés.

Zoé Genot (Ecolo-Groen) : Madame la ministre, je suis contente d'entendre que vous considérez les violences entre les personnes comme étant une priorité, tout particulièrement la lutte contre les discriminations et toutes les violences qu'elles entraînent. Une dynamique de rencontres est en chantier. Je reviendrai donc vers vous dès que nous aurons des résultats un peu plus concrets. J'espère que cela restera une priorité et que nous aurons ces résultats rapidement.

(Chambre des représentants – Commission de la Justice - Réunion du 9 mai 2012 – Extrait du compte rendu intégral (CRIV 53 – COM 0481))

Question de Mme Zoé Genot à la vice-première ministre et ministre des Affaires sociales et de la Santé publique, chargée de l'Intégration sociale, sur «*le transsexualisme et les affections psychiatrique*s» (n° 6071)

Zoé Genot (Ecolo-Groen !) : Madame la présidente, monsieur le secrétaire d'État, nous avons déjà eu l'occasion d'aborder cette problématique en commission. Le récent rapport publié par le Bureau du Commissaire aux droits de l'homme à l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe, M. Thomas Hammarberg, est l'occasion d'y revenir.

Son rapport indique que «*les attitudes à l'égard des personnes transgenres sont empreintes d'ignorance, de préjugés, voire de haine. Le fait que le transsexualisme et les troubles de l'identité de genre figurent dans nombre de classifications médicales des maladies mentales risque de stigmatiser les personnes transgenres et de restreindre leur liberté de choix à l'égard d'un éventuel traitement.*» Sa recommandation est dès lors la suivante : «*Les classifications médicales nationales et internationales devraient être revues afin d'en éliminer toute stigmatisation et tout obstacle pouvant empêcher les personnes transgenres d'obtenir le traitement dont elles ont besoin et d'exercer leur liberté de choix en matière de soins. La révision en cours de la classification internationale des maladies de l'OMS en offre justement l'occasion.*»

Le 2 mars 2010, ayant appris que le transsexualisme venait d'être supprimé de la liste des maladies mentales en France[1], j'interrogeais Mme la ministre en commission de la Chambre. Je souhaitais savoir quelle était la situation en Belgique à cet égard. La ministre Onkelinx avait alors répondu en disant : «*J'aimerais intervenir auprès de l'OMS pour éliminer de la classification ce code. Je vais aussi voir ce qu'iI se passe en France. En tout cas, je suis tout à fait d'accord d'aller dans le sens de la décision qui a été prise.*»

Monsieur le secrétaire d'État, qu'en est-il à ce jour ? Depuis lors, la ministre est-elle intervenue auprès de l'OMS pour éliminer le code 302.50 «*Sexual and Gender Identity Disorders - Transsexualism*» dans sa classification ? La ministre a-t-elle pris une décision pour la Belgique allant dans le sens de celle prise par la France en février 2010, à savoir la suppression des troubles précoces de l'identité de genre de la liste des affections psychiatriques ?

Jean-Marc Delizée, secrétaire d'État : Madame Genot, je vous remercie pour votre question. En France, le gouvernement a décidé de supprimer les troubles précoces de l'identité de genre de la liste des affections psychiatriques de longue durée, recensées par le Code de la sécurité sociale, une liste qui, d'ailleurs, n'existe pas en Belgique. La France a aussi proposé à l'ensemble des pays représentés à l'OMS de retirer la transsexualité de la liste des maladies mentales, le code 302.50. Le Centre de collaboration OMS de Lille évalue actuellement l'ICD-10, soit la classification internationale des maladies.

En Belgique, nos différents systèmes d'enregistrements nationaux s'appuient actuellement sur une des classifications internationales de référence, en l'occurrence le ICD-9. Ce système de classification, qui a trente ans, n'est plus apte à abriter les mises à jour annuelles. Il est, en outre, en décalage avec les avancées en technologie médicale. Dans ce cadre, la structure multipartite en matière de politique hospitalière a récemment proposé, en mai dernier, de constituer un comité de pilotage, afin d'organiser le passage de cet ICD-9 vers l'ICD-10.

Mon administration prépare ce passage, qui est prévu à partir du 1er janvier 2015. Elle est en contact avec le département compétent de l'OMS et assurera le suivi de votre demande.

Zoé Genot (Ecolo-Groen !) : Monsieur le ministre, je vous remercie pour votre réponse. Certes, la situation évolue, mais très lentement, si on parle du 1er janvier 2015. J'espérais au moins que, pour les hôpitaux belges, les avancées auraient été plus rapides. Au niveau de l'OMS, il est logique que la procédure soit longue et laborieuse. Ce groupe de travail se réunit enfin. J'espère qu'il pourra aboutir rapidement en ce qui concerne la classification utilisée dans les hôpitaux belges.

(Chambre des représentants - Commission de la Santé publique - Réunion du 19 octobre 2011 - Extrait du compte rendu intégral (CRIV 53 - COM 0320))

(1) Faux.ce n'est qu'un effet d'annonce et aussi dans un objectif de moins bien rembourser les frais médicaux des personnes trans. Conclusion : en France, rien n'a changé. Les trans sont toujours autant psychiatriséEs. Voir article : : http://www.genrespluriels.be/Non-la&hellip

Un «*faux*» *JDJ* sur les décrets inscription



La Marguerite est une campagne d'information et de sensibilisation aux inscriptions scolaires menée par des associations bruxelloises.

Dans le cadre d'un atelier pluridisciplinaire proposé cette année par* Abraham Franssen *et* Véronique Degraef*, des étudiants de troisième année de la Faculté de sciences politiques et sociales se sont lancés dans la réalisation d'un «*faux*» JDJ.

Le résultat est un cahier d'une soixantaine de pages qui fait le point sur la saga des décrets inscription en Fédération Wallonie-Bruxelles. Comment en est-on arrivé à légiférer sur l'inscription à l'école secondaire ? Qui sont les principaux protagonistes de cette saga ? Quelles sont les motivations des partisans de ces législations, et les arguments de ceux qui s'y opposent ? Comment la Flandre, la France ou encore les pays scandinaves gèrent-ils la problématique ? Les étudiants ont analysé en profondeur les décrets successifs, rencontré les différents acteurs de cette problématique (parents, directions d'école, acteurs associatifs, responsables politiques...) et élaboré des pistes d'amélioration de l'action publique dans ce domaine crucial. Les recherches et entretiens ont été menés tout au long de l'année 2011-2012.

«La spécificité du dispositif des «*ateliers*» proposé aux étudiants de troisième année en sciences politiques, en information et communication et en sociologie et anthropologie, est de placer les étudiants en situation de production réelle, en les amenant à problématiser un enjeu de société, *raconte* Abraham Franssen. Outre la rédaction de ce dossier, cet atelier a abouti à l'organisation d'une soirée débat qui a réuni, et opposé, quelques-uns des acteurs de cette controverse.»

Le* JDJ *a décidé de valoriser le travail de ces étudiants en publiant dans ce numéro une sélection d'articles issus de ce dossier. Ils permettent d'appréhender les principaux enjeux de la régulation des inscriptions scolaires et fournissent des informations intéressantes sur ce qui se passe en dehors des frontières de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ceux qui n'ont plus rien à apprendre sur la question apprécieront de découvrir les pistes de solution proposées par les étudiants pour réaliser pleinement les objectifs visés par ces décrets.

***Les étudiants ayant contribué à ce dossier sont :* Pierre Boonen, Sandrine Braet, Maximilien Cogels, Arnaud de Sauvage, Marie-Alexandra de Wasseige, Vittoria Fortuna, Benoît Ivars, Damien Lefevre, Julie Martin, Joao Ribeiro Bacelar, Zoé Van Hamme et Granite Zhegrova.**

Un long cheminement d'enquêtes et de décrets qui se sont avérés insuffisants

La longue marche vers les décrets inscription

Comment les pouvoirs publics en sont-ils venus à réguler les inscriptions scolaires dans l'enseignement belge francophone ? Le principe, qui n'allait pas de soi, résulte d'un long cheminement d'enquêtes et de décrets qui se sont avérés insuffisants pour améliorer l'enseignement, et surtout, le rendre plus égalitaire. Aperçu historique de ceux qui ont influencé de manière significative la régulation des inscriptions scolaires.

L'enseignement en Belgique se base sur le principe de la «*liberté d'enseignement*», prévue dans la Constitution de 1831 (art. 24 actuellement). Par «*liberté d'enseignement*», il faut comprendre liberté d'organiser son enseignement ,mais aussi liberté de choisir son enseignement. Cet article résulte d'un compromis entre les libéraux et les catholiques au moment de la naissance de la Belgique. Nous sommes en 1831, et rien dans cet article ne concerne le subventionnement. Cette situation va mener aux deux «*guerres scolaires*» qui ont opposé, à la fin du XIX^{me} et au milieu du XX^{me}siècle, les catholiques et les laïcs.

En 1959, le pacte scolaire met fin à la Deuxième Guerre scolaire et modifie les lois de financement des différents réseaux d'enseignement : la gratuité dans l'enseignement est obligatoire quel que soit le réseau et l'État paye tous les enseignants qui ont les titres requis pour la matière qu'ils enseignent. Il permet aux parents de choisir librement l'éducation qu'ils veulent donner à leur enfant, en l'inscrivant soit dans une école officielle (issue de l'État, des provinces ou des communes...) soit dans une école «*libre*» (pour l'essentiel, des écoles catholiques). Les différents réseaux doivent alors se «*reconnaître mutuellement* [1]» et tendre progressivement vers une «*relative égalité*».

En 1989, l'enseignement est communautarisé et le transfert de cette compétence fédérale vers les Communautés va se traduire par la montée d'une préoccupation portant à la fois sur les finalités, l'efficacité et la qualité de l'enseignement. La Fédération Wallonie-Bruxelles, désormais responsable financièrement, prend alors des mesures de rationalisation d'un enseignement jugé trop coûteux.

Premiers décrets «*régulateurs*»

Les années 1990 seront ainsi marquées par une série de décrets qui cherchent à réguler un certain nombre de problèmes spécifiques à l'enseignement. En 1995, le décret école de la réussite promeut l'interdiction du redoublement en primaire. Plus important, le décret «*missions*» de 1997. Avec l'aide des commissions centrales de pilotage, il tente de définir les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire, c'est-à-dire les programmes et les compétences à acquérir dans l'enseignement obligatoire ainsi que la manière avec laquelle il faut organiser ces structures pour que les élèves deviennent des citoyens responsables. Ce décret a aussi pour but d'assurer l'égalité entre les élèves, que ce soit au plan du développement personnel ou de l'émancipation sociale. C'est la première fois qu'un texte légal parle des missions que l'enseignement doit prendre en compte. [2]

Les enquêtes Pisa

À partir de l'année 2000, on commence aussi à faire des évaluations de l'enseignement au moyen des enquêtes PISA proposées par l'OCDE. Ces enquêtes rendent possibles la comparaison entre différents systèmes éducatifs. Elles se mènent tous les 3 ans sur des jeunes de 15 ans issus d'une trentaine de pays, dont la plupart sont membres de l'OCDE.

Les enquêtes Pisa évaluent les élèves dans trois domaines : l'écriture et la littérature, les mathématiques, les sciences. En 2000, l'accent a été mis sur les compétences en écriture et littérature, en 2003, sur la «*culture mathématique*» et en 2006, sur la «*culture scientifique*». Dans les trois enquêtes, les résultats de la Fédération Wallonie-Bruxelles se situent souvent en dessous ou très proches de la moyenne de l'OCDE.

Ces enquêtes ont clairement contribué à la remise en cause de la qualité, de l'efficacité et de l'équité de l'enseignement dans la Fédération Wallonie-Bruxelles. D'après une analyse des enquêtes Pisa, ces résultats devraient être relativisés. D'après l'UFAPEC [3], l'Union Francophone des Associations de Parents de l'enseignement catholique, notre système scolaire serait inégalitaire

(1) Draelants H., Dupriez V. et Maroy C., Le système scolaire, *Dossier du CRISP, n°76, septembre 2011.*

(2) Frenay M., Maroy C., L'école, six ans après le décret «missions», Regards interdisciplinaire sur les politiques scolaires en Communauté française de Belgique, *Presses universitaires de Louvain, GIRSEF, janvier 2004.*

(3) Van Kempen J-L., «Comment bien interpréter les résultats des recherches de PISA», *analyse de l'UFAPEC, 2008.*

(4) *Knowledge and Policy, http://www.knowandpol.eu/PISA-en-Belgique-francophone-un.html, consulté le 27/03/2012.*

(5) Mangez, C., *Thèse de doctorat,* Évaluer et piloter l'enseignement, analyse des instruments de la politique scolaire en Belgique *francophone, juin 2011.*

parce qu'il reproduit les inégalités présentes dans la société. Ce n'est pas le niveau des élèves en général qui pose problème,mais l'écart entre les meilleurs élèves et les moins bons.

Les résultats de l'enquête ont en principe pour but d'être un outil d'aide à la décision politique, mais en Belgique, on en a fait davantage un support pour légitimer des politiques existantes et un «*instrument de surveillance*» de l'État par sa dimension comparative et évaluative [4].

Vers un enseignement plus égalitaire

En 2005, Marie Arena décide de prendre des mesures pour améliorer l'enseignement à la suite des enquêtes PISA. Elles consistent en l'amélioration de la qualité, de l'équité et de l'efficacité. Elles se traduisent d'abord par un «*contrat stratégique pour l'éducation*» (janvier 2005) puis par le «*contrat pour l'école*» (mai 2005) qui fixe des priorités pour l'enseignement.

Ces priorités sont au nombre de dix et prévoient notamment le renforcement de l'encadrement dans l'enseignement obligatoire, la maitrise des compétences de base en assurant une meilleure transition entre le primaire et le secondaire, une orientation plus efficace des jeunes, l'apprentissage d'un métier à l'école, la formation des enseignants, le renforcement du dialogue école/famille, etc.

La priorité n° 9, «*Non aux écoles ghettos*», annonce les futurs décrets inscriptions. Elle promeut l'idée de favoriser la mixité sociale et d'éviter la ségrégation. Elle souligne qu'il n'est pas positif, pour une société, de regrouper les élèves sur la base de leur origine socioéconomique ou des résultats obtenus. On voit déjà là une envie de mettre sur un pied d'égalité tous les élèves devant s'inscrire en première secondaire et donc de réguler les inscriptions.

Autre expression de cette volonté : l'organisation d'une épreuve commune pour tous les élèves de 6ème primaire ainsi que pour les élèves de 1ère et 2ème années différenciées. Le décret est voté en juin 2006 (décret du 2 juin 2006), mais cette mesure est déjà présente dans le contrat pour l'école de 2005. L'épreuve du CEB aura lieu pour la première fois en 2007.

De la liberté à plus d'égalité

S'ils ne déterminent pas de solution concernant l'inscription, le contrat pour l'école et les enquêtes Pisa préfigurent ainsi la longue suite de décrets inscription. Pour les ministres de l'Enseignement successif, la régulation des inscriptions sera présenté comme un levier pour garantir plus d'égalité en réduisant les écarts scolaires importants entre les «*très bons et les très mauvais*» et en créant davantage de mixité sociale dans les écoles. Comme le montre très bien le contenu du contrat pour l'école, ils seront aussi une façon de légitimer un discours politique. Ne dit-il pas que les résultats des élèves les moins bons ne sont pas seulement le fait de l'enseignement, mais de manière plus large, d'un système qui contribue à reproduire ces inégalités ? Pourtant, n'est-ce pas la «*liberté d'enseignement*», telle qu'elle est inscrite dans la Constitution belge, qui s'oppose à l'égalité entre élèves ?

Décret : qui est pour ?

Les défenseurs de l'égalité souhaitent plus d'égalité, de mixité dans le choix de l'école secondaire et sont favorables à plus de régulation en matière d'inscription. Pour eux, les décrets doivent modifier la situation qui prévalait à l'époque où les directeurs d'écoles disposaient de tout pouvoir discrétionnaire pour les inscriptions dans leur établissement. Qui sont ceux qui se battent pour plus de régulation ? Quel sont leur intérêt, leurs arguments ? Que font-ils de significatif ?

De nombreuses personnes prennent position en faveur des décrets, à commencer par les partis qui les ont formulés. Mais pas seulement : de nombreuses associations se sont regroupées pour avoir plus de poids. Une grande campagne, appelée «*Marguerite, une école de la réussite pour tous*», a ainsi vu le jour au sein de 27 associations militant en faveur de plus d'égalité dans l'enseignement. Parmi elles, InforJeunes ou encore SOS jeunes.

Rôle des associations

Elles sensibilisent l'opinion publique, informent les personnes les plus concernées par le problème des inscriptions, à commencer par les populations les plus défavorisées qui sont en effet souvent celles qui ont le plus d'appréhension à venir se renseigner. Ils essayent de se faire entendre dans les médias (voir interview de C. Massart, directrice Infor Jeunes dans *Le Soir* [1]), de piéger, à l'aide de caméras cachées, les écoles qui ne respectent pas les injonctions des décrets (voir par exemple, la caméra cachée marquante sur le site d'Infor Jeunes), font du *lobbying* auprès des politiques, notamment concernant les régulations supplémentaires à apporter aux décrets. Infor Jeunes sort aussi de ses murs pour sensibiliser les gens qui ne pousseraient pas leur porte. Un bus informatif sillonne également les quartiers bruxellois.

Pour les associations, il faudrait rendre le formulaire d'inscription plus accessible et mettre en évidence le code ISEF (Indice socioéconomique fragile) sur celui-ci. Elles prônent aussi l'introduc-

(1) VOOGT, F., «Les écoles continuent de contourner les décrets», in Le Soir, *2 février 2012.*

tion de mesures incitatives pour rendre le quota des 20% d'élèves issus d'écoles défavorisées obligatoire. Autre idée : centraliser les demandes d'inscription au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles pour mieux contrôler les fraudes.

Le collectif Marguerite a reçu le soutien de l'association de parents FAPEO, la Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel, qui a accepté de rejoindre la campagne cette année. Si l'organisation critique encore quelques détails dans le décret Simonet [2], cette adhésion à la campagne montre qu'elle est quand même plus ouverte à l'égalité que son homologue de l'enseignement catholique, l'UFAPEC (Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique).

Quid des directeurs ?

Certains chefs d'établissement se plaignent de la confiscation des inscriptions par les décrets et de la perte de contact qui prévalait au départ avec chaque nouvel élève. Ils trouvent les inscriptions trop technocratiques et administratives. D'autres, par contre, sont plus favorables aux décrets. Ils considèrent qu'ils permettent des inscriptions plus équitables et moins dépendantes de la décision locale (demande du bulletin, de lettre de motivation...). Ils saluent le fait qu'il y a moins de subjectivité quant au choix des élèves qui fréquentent l'établissement, bien qu'il reste quand même encore une part de dissuasion dans certaines écoles frauduleuses.

Le sous-directeur d'une école moins favorisée du centre-ville constate ainsi que la mixité fonctionne mieux depuis que ses collègues d'écoles plus favorisées lui racontent que les élèves sont «*plus difficiles que dans le temps*» à cause de cette exigence. Pour lui, le décret ne provoque pas de changements majeurs, car il existe une certaine mixité au sein de son école depuis des années. Il propose aussi quelques ajustements. Pour lui, la mixité est limitée, car les écoles qui se situent dans un quartier moins favorisé attireront des élèves moins favorisés et vice versa. Même la priorité du critère ISEF ne change pas grand-chose à ce principe. Cependant, il salue tout de même les modifications par rapport aux décrets précédents. Pour lui, le décret Dupont n'était pas démocratique, car il y avait une inégalité dans l'information, certains parents inscrivant leur enfant dans plusieurs écoles. Quant au décret Arena, il privilégiait aussi ceux qui avaient le plus d'information et pouvaient prendre congé pour faire la file. Pour ce sous-directeur, c'est l'école qui doit s'adapter à l'élève et pas le contraire, car l'enfant est un acteur fragile. Pour lui, la mixité doit fonctionner dans les deux sens, les enfants d'écoles plus favorisées doivent s'intégrer dans des écoles moins élitistes.

Les partis politiques

Les partis de centre-gauche et de gauche, PS, Écolo et CDH, étaient d'accord sur la nécessité de réguler le processus des inscriptions afin de passer d'une liberté formelle non régulée à une liberté effective dans laquelle l'égalité face au droit de choisir permet l'exercice de la liberté. Le PS est l'auteur du premier décret appelé «*inscription*» et du deuxième décret appelé «*mixité sociale*» respectivement rédigés lors du mandat des ministres Arena puis Dupont. Le PS considère que le décret Arena était nécessaire et honnête, mais reconnaît que son application a été calamiteuse et qu'il ne tenait pas compte de certaines réalités (parents noninformés sur les écoles, étudiants payés pour faire la file …) Néanmoins, le parti considère que ce décret a permis de faire parler du problème des inscriptions, d'ouvrir le débat dans les médias et que ce «*premier pas*» était utile. Il pense aussi que le décret Dupont partait d'une bonne idée et que son mérite est d'avoir mis fin au problème des files. Mais il reconnaît qu'il a été un énorme échec au niveau communication entre écoles, qu'il a conduit aux multi-inscriptions et a donc exacerbé l'un des problèmes initiaux, à savoir le problème de saturation dans certaines écoles. Quant au décret Simonet, le PS semble en être partisan et le considère pour le moment comme le système le plus juste et le plus abouti, qui respecte le choix des parents et permet à tout le monde de s'y retrouver. Il regrette cependant qu'il soit toujours possible pour les écoles de tricher en décourageant certains parents d'y inscrire leur enfant. Le PS pense qu'il faut garder ce dernier décret mais qu'il faut le modifier pour tenir compte de certaines réalités et pour améliorer l'efficience de sa mise en place.

Ecolo, qui n'est auteur d'aucun de ces décrets, avait voté contre le décret Arena et s'était abstenu lors du vote concernant le décret Dupont. Pour Écolo, il était nécessaire de réguler mais l'objectif d'égalité des chances et de mixité sociale ne pouvait être atteint avec les deux décrets précédents, étant donné que le problème des files et le système du «premier *arrivé, premier servi*» du décret Arena ne permettait en fait pas d'égalité des chances et que le dysfonctionnement pratique des multi-inscriptions du décret Dupont ne permettait d'atteindre aucun de ces objectifs. Écolo ne s'avance pas trop sur les succès du décret Simonet; selon lui il est nécessaire de faire une étude méthodologique et objective où tout le monde pourra être entendu afin d'objectiver les résultats et dès lors savoir si, oui ou non, les objectifs recherchés peuvent être considérés comme atteints. En fonction de ces résultats, il faudra alors décider d'éventuelles mesures pour modifier le décret.

Enfin, pour le CDH, il est regrettable que le décret Arena ait été un tel échec à cause de l'emballement médiatique autour des files car il avait reçu un assentiment général ; le seul point contesté était celui du changement d'école en milieu de cycle. Lorsque le CDH est arrivé au ministère de l'Enseignement secondaire, sa priorité était de remédier au problème des enfants sans école. L'accent de son décret a alors été mis sur la préférence des parents et cela par un algorithme qui optimalise les chances de se retrouver dans l'école de sa préférence, d'être au plus près de son premier choix. Pour utiliser cet algorithme, un classement est nécessaire. L'option du tirage au sort pour effectuer ce classement aurait

(2) *FAPEO, http://www.fapeo.be/?page_id=143.*

pu être utilisée, mais au vu du décret précédent cette option était impossible, d'où la mise en place du classement par critères, dont celui de la proximité. Pour lutter contre les multi-inscriptions, un formulaire unique a été introduit. Pour favoriser davantage la mixité sociale, les écoles ont dû accepter au moins 20% d'élèves ISEF (indice socioéconomique faible). Pour le CDH, l'information sur le décret est suffisante car il y a des ASBL qui organisent des campagnes d'information. Le problème des écoles qui découragent les parents est regrettable mais demeure selon lui, «*mineur*».

Les trois partis en faveur de la régulation expriment des avis fort proches les uns des autres concernant les deux décrets précédents et leur échec. Ils sont tous favorables au décret actuel et aucun ne souhaite l'abroger. Certes, PS et Écolo considèrent qu'il faut le modifier légèrement, en mettant en avant certains de ses problèmes. Le CDH, qui défend son décret, ne pense pas qu'il faille le modifier et considère les problèmes comme mineurs; malgré cela, il se dit conscient qu'il faut plus que ce décret pour atteindre des objectifs d'égalité des chances et de mixité sociale.

Quant aux partis de droite (MR – FDF), leur position a changé. Alors qu'ils n'étaient pas favorables à une régulation et qu'ils prônaient une liberté sous la forme d'autonomie totale de la part des écoles et familles, aujourd'hui, ils ne parlent plus de retourner à la non-régulation d'avant les décrets et ne veulent pas abroger le décret en vigueur. Certes, ils entendent le modifier, et ce de manière différente des partis de gauche, mais il n'y a plus d'opposition nette.

Qui est contre ?

De l'UPAFEC (l'Union des fédérations d'associations de parents de l'enseignement catholique) à la FEDEI (Fédération des associations de directeurs d'écoles de l'enseignement secondaire catholique), en passant par l'asbl ELEVeS et le MR, on trouve une série d'acteurs qui s'opposent au principe des décrets. Quelles sont leurs motivations et positions à ce sujet ?

Les directeurs affiliés à la Fédération des associations de directeurs d'écoles de l'enseignement secondaire catholique, la FEADI [1], dont nous avons rencontré André Cobbaert [2], l'ex-président en exercice jusqu'à juin 2011, ont refusé d'emblée toute régulation du système scolaire par les inscriptions. Bien qu'ils ne remettent pas en question l'utilité d'introduire plus d'équité dans l'accès via la mixité sociale, les directeurs d'école menés par André Cobbaert pointent l'infaisabilité de la mixité en soi, socialement et géographiquement parlant. S'ils s'accordent à penser que l'école doit être un lieu de rencontre entre les différents milieux sociaux, ils estiment que le problème se situe au niveau communal, les parents choisissant, le plus souvent pour des questions de proximité et de facilité, une école au nom du libre choix, contribuant ainsi à renforcer une logique de *«consanguinité sociale»*. En d'autres mots, la population de l'école ne peut que refléter celle de la commune. L'instauration de quotas d'élèves issus d'écoles défavorisées ne fonctionne pas : dans la majorité des cas, les écoles les plus prisées comme le Collège Saint-Hubert où André Cobbaert est directeur, ne reçoivent pas de demande alors qu'ils les accepteraient les bras ouverts et en sont obligés par ailleurs. La position des directeurs d'école conforte donc l'idée du caractère utopique de la mixité sociale. Il faut toutefois se garder de toute généralité ou amalgame, certains directeurs comme M.Sterpin, sous-directeur de l'Institut Saint-Louis ayant des positions moins tranchées. Concernant les décrets en eux-mêmes, la principale critique porte sur le fait que les inscriptions ont été «*confisquées*» aux directeurs d'école en vertu d'une centralisation technocratique et administrative, où le contact à un formulaire est préféré à la confrontation directe d'antan entre le directeur, le futur élève et ses parents. D'un point de vue humain, cela ne contribue pas à établir un climat de confiance entre parents/élèves et écoles, comme le souhaite le MR/FDF par exemple (voir *infra*).

Les parents

Du côté des parents, l'Union des fédérations d'associations de parents de l'enseignement catholique (UFAPEC) adopte une tout autre position que la Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (FAPEO) que nous avons analysée parmi les partisans des décrets. L'UFAPEC, qui se veut garante de la liberté de choix totale des parents, est contre le principe des décrets. Dans une carte blanche parue dans Le Soir du 11 juin 2010, le président de l'association, Michel Parys, déclare : «*la liberté d'enseignement permet de poser les bases d'une véritable démocratie construite dans le dialogue et la complémentarité des différences personnelles et non par leur éradication progressive à la suite d'une centralisation à outrance, fût-ce au nom d'une hypothétique recherche d'égalité absolue* [3]».

(1) *La Feadi est un organisme représentatif de toutes les associations regionales de directeurs (Adibra, Adina, Adiliege*

(2) *Interview d'André Cobbaert réalisé le 10 novembre 2011 au Collège Saint-Hubert de Watermael-Boitsfort.*

(3) *http://www.lesoir.be/debats/cartes_blanches/2010-06-11/inscriptions-il-est-temps-de-revenir-aux-droits-fondamentaux-775508.php.*

Revenir au mécanisme le mieux adapté au projet pédagogique de l'enfant

Michel Parys poursuit en soulignant le fait que la liberté de choix est un droit des parents en tant que citoyens et responsables de leur enfant, droit qui plus est constitutionnel. Par conséquent, canaliser les choix en vertu de critères conditionnant les inscriptions s'avère contraire à cette liberté.

Toujours selon l'UFAPEC, les décrets sont une régulation à sens unique, qui s'impose et écrase la liberté de choix des parents alors mise au second plan. Il faut laisser aux établissements leur autonomie décisionnelle. La voix de cette fédération de parents va dans le sens d'une autonomie du marché scolaire où le pouvoir central et les administrations ne doivent intervenir que si les acteurs scolaires s'avèrent incapables de réaliser seuls les objectifs assignés.

L'avis d'ELEVeS

Un autre acteur très actif opposé au principe des décrets et à la régulation des inscriptions est l'ASBL ELEVeS, acronyme pour «*Écoles libres efficaces vivantes et solidaires*». Cette association est en elle-même le produit des décrets puisque sa création résulte directement de l'entrée en vigueur du premier décret. L'on peut dire qu'il s'agit d'un des seuls acteurs à camper jusqu'à aujourd'hui sur sa position assumée de dénonciation des atteintes à la liberté de choix des parents. On peut par exemple se souvenir de la sortie médiatique d'une représentante de l'asbl en mars 2011 qui déclarait que «*le décret pénalise les parents qui avaient un projet de scolarité pour leur enfant au profit de parents qui n'en avaient peut-être pas* [4]», preuve du militantisme et de la conviction toujours à l'ordre du jour. En réalité, l'asbl ELEVeS renforce la voix de l'UFAPEC et, dans une mesure nettement moindre aujourd'hui, de la FAPEO (surtout la première aujourd'hui) à la différence qu'elle n'est pas instituée et joue un rôle plutôt informel.

On remarque aussi que cette association s'est dotée d'un nom qui renvoie directement aux premiers concernés par les décrets, les élèves, et qu'ainsi dénommée, elle a prétention à parler en leur nom tandis que les autres associations représentent les parents ou les écoles. Malgré sa profonde opposition aux décrets, la Présidente Priscilla Casterman considère que le meilleur décret [5] est celui d'Arena parce qu'il a engendré une période de doutes et d'attente moins longue comparé aux décrets suivants. Les parents avaient en outre un réel choix de l'école où inscrire leur enfant en faisant concrètement la file plutôt que de subir un tirage au sort ou d'être soumis à des critères de sélection. Elle rejoint là l'avis d'André Cobbaert (FEADI) selon lequel le décret Arena a eu au moins le mérite d'accréditer un rôle à jouer aux parents. Par contre, l'actuel décret Simonet ne fait pas confiance aux parents quant au choix de l'école. Or les parents réfléchissent beaucoup avec leurs enfants sur l'école dans laquelle ils se sentiraient bien et pourraient s'épanouir. Ce décret est complexe, difficile à comprendre («*illisible*») à cause des nombreux critères et surtout pas toujours respecté. En effet comme l'ont prouvé d'autres associations telles qu'Infor Jeunes, de nombreuses écoles contournent le prescrit décrétal en essayant de dissuader les parents d'y inscrire leur enfant ou en faisant une présélection. De plus, les critères et les résultats sont jugés trop opaques : quelles sont les écoles ISEF, quels sont les résultats des élèves dans l'école, y a-t-il vraiment mixité ? D'après l'asbl ELEVeS, certains chiffres montrent même que rien n'a été résolu, qu'il y a une augmentation de l'échec scolaire de 50% et beaucoup plus de changements d'école dans le premier degré. Les écoles ne sont pas préparées à accueillir des élèves issus d'autres milieux, ils ne feront que se retrouver dans un lieu où ils n'auront aucun repère et ne s'adapteront pas correctement. Parallèlement à cela, nous avons aussi pu nous entretenir avec Anne François, coordinatrice de l'association qui souligne que celle-ci souhaite avant tout des écoles de qualité. Dès la création de l'association à la suite du premier décret, les militants (surtout des mères de familles soucieuses de l'éducation de leurs enfants) ont lutté contre ce qu'ils considèrent être des atteintes à leurs libertés fondamentales. Pour l'association, l'égalité ayant montré ses limites par l'échec des décrets successifs, il faut maintenant se concentrer sur ce qui prime avant tout, à savoir «*la liberté créatrice d'avancement et de progrès social*». Le rôle de l'association porte sur la sensibilisation à la perte de liberté due aux décrets, sur l'information à délivrer aux parents via les autres associations de parents afin de susciter une réaction face aux décrets avant qu'ils n'enlèvent toute liberté de choix. Les acteurs d'ELEVeS agissent au travers du *lobbying*, de manifestations, de pétitions signées par de nombreuses personnes. Ils ont manifesté leur mécontentement par rapport aux deux premiers décrets et selon eux, c'est grâce à la persévérance et à la pression que les ministres ont du démissionner.

En conclusion, l'ASBL ELEVeS souhaite non pas revenir à la solution radicale de l'ère avant-décrets, mais à tout le moins à quelque chose de plus local, à savoir le mécanisme le mieux adapté au projet pédagogique de l'enfant, celui de l'inscription libre où les parents se présentent spontanément dans l'établissement de leur choix. L'association rejoint là l'idée de confiscation des inscriptions aux directeurs dont nous parlait Cobbaert.

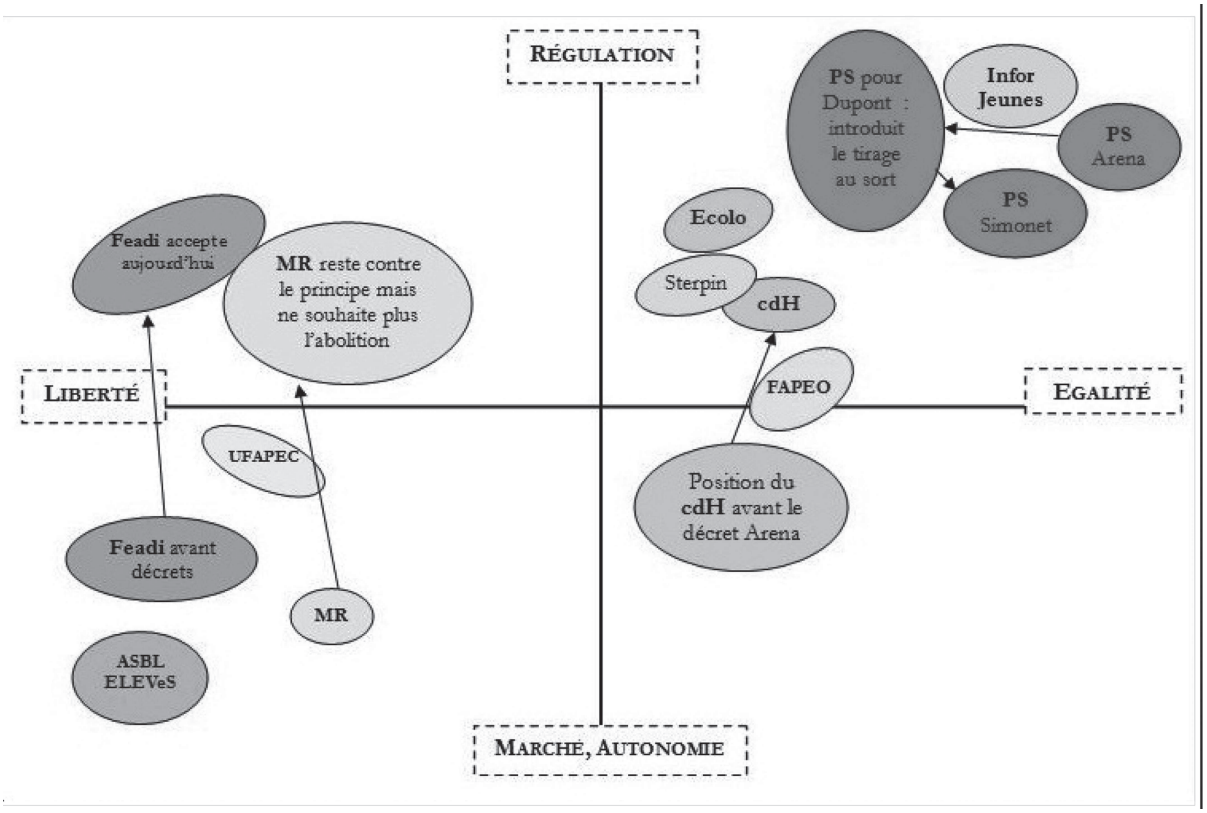
Chez nos décideurs

Dans le chef des partis politiques, seule l'opposition du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles incarnée par le MR (en ce compris le FDF à l'époque) s'en est tenue à sa position initiale contre le principe de régulation des décrets. Il se positionne fondamentalement pour la liberté totale des parents dans le choix des écoles pour leurs enfants et l'autonomie des établissements scolaires. À l'époque de la sortie du décret Arena, on se souvient du combat par la chef de file MR Françoise Bertiaux.

La principale objection des libéraux concernait le fait qu'il s'agit d'une régulation à portée trop large qui pénalise toutes les écoles de la Fédération Wallo-

(4) *http://archives.lesoir.be/-on-peut-inciter-a-la-mixite-pas-l-8217-imposer-_t-20110315-01A2Q0.html.*

(5) *Propos recueillis par Marie-Alexandra de Wasseige lors de l'interview de Priscilla Casterman du 24 octobre 2011 aux Facultes universitaires Saint-Louis.*



nie-Bruxelles, alors que le problème de congestion ne concerne qu'un dixième de celles-ci, concentrées à Bruxelles et en Brabant wallon. Notons que cet argument a été repris par le CDH que l'on a vu ensuite se réorienter vers une position prorégulation. Si le MR a vivement souhaité l'abrogation pure et simple des deux premiers décrets pour des motifs communs aux critiques générales, à savoir le favoritisme envers les parents qui suivent la scolarité de leurs enfants pour l'un et le tri aléatoire pour l'autre, il s'en remet à la sagesse du décret Simonet en souhaitant non plus une abrogation mais une modification dans le sens d'un plus grand rapport de confiance entre élèves-parents-écoles. Pour ce qui est de la mixité sociale, le MR renvoie ce problème à celui des moyens des écoles, considérant qu'il existe d'autres voies que la régulation par les inscriptions, en particulier l'amélioration de la qualité et de la rémunération du corps enseignant, des infrastructures… Tous les autres partis étaient d'emblée favorables à la régulation pour mettre fin au défaut de mixité dans les écoles. Cependant, tous ont aussi exprimé des souhaits de modification ou regrets à l'égard des décrets en plus des critiques déjà soulignées concernant leur mise en œuvre pratique. Ainsi, Écolo et cdH rejoignent le MR pour souligner que les inscriptions ne sont qu'une façon parmi d'autres de s'attaquer à l'iceberg de la déficience du système scolaire. Écolo propose d'examiner le problème du financement, mais surtout celui de la sensibilisation des publics qui ont moins accès aux informations afin de contrer les obstacles de langue ou d'autocensure (dire ne pas se voir dans des écoles «*trop huppées pour nous*»). Le CDH rétorque que le budget octroyé aux écoles défavorisées a fortement été augmenté via le dispositif de «*discrimination positive*». Pour le CDH, parti auquel appartient la ministre Simonet, seule une modification formelle du décret actuel est envisageable, sous la forme d'un amendement du critère de proximité, afin de garantir plus de justice.

En conclusion, l'on voit aujourd'hui qu'après la saga Arena-Dupont, l'amertume des opposants de la régulation s'est estompée au profit d'un compromis désormais général autour du décret Simonet, considéré comme «*le moins pire*». Tous sont d'accord, moyennant quelques modifications, plus ou moins lourdes.

Légiférer ou laisser faire ?

Non, il ne fallait pas légiférer en matière d'inscriptions : c'est ce que pensent 77% des 103 personnes qui ont répondu à un sondage sur lesoir.be. Sur le blog que lesoir.be met à disposition de ses internautes, le débat fait rage. Les individus qui sont favorables à la régulation des inscriptions, défendent l'idée qu'il est indispensable de légiférer afin d'offrir un enseignement de qualité à tous et non uniquement à quelques-uns. En revanche, d'autres y affirment à leur tour qu'un décret ne peut rendre compte correctement de la réalité et donc ne permet pas de définir quelle école serait «*bonne*» ou non pour l'élève. En effet, les parents et la direction d'une école seraient les mieux placés pour déterminer ce qui est bon ou non pour l'enfant. D'autres parents y expriment leur frustration de ne pas avoir pu inscrire leur enfant dans l'école de leur choix et regrettent même de ne pas s'être domiciliés dans la rue de l'école pour contourner le décret. À cela s'ajoute une troisième catégorie, ceux qui sont pour une certaine régulation mais contre le décret. Oui, il fallait légiférer mais pas dans le domaine des inscriptions. Beaucoup soulignent également la difficulté à comprendre le décret. Effectivement, il n'est pas toujours facile de saisir l'essentiel de celui-ci. Certains affirment même qu'il est illisible. Une chose est sûre : les avis sont plus partagés que jamais. L'évaluation du décret Simonet ne sera disponible qu'en été et que nous avons très peu de données chiffrées, qu'il s'agisse de la réception ou de l'efficacité du décret.

La Flandre, une alternative simplifiée

Après la énième réforme de l'enseignement en matière d'inscription en Fédération Wallonie-Bruxelles, la Communauté flamande a, elle aussi, décidé de changer de décret inscriptions. Quelle est l'ambition de ce nouveau décret en Flandre ?

Le gouvernement flamand veut abolir les files devant les écoles et promouvoir la mixité sociale. Premier grand changement pour éviter les files: l'instauration de l'inscription en ligne pour les écoles des trois plus grosses villes (Bruxelles, Anvers et Gand). Par cette voie, les directions d'écoles devront au préalable informer les parents du nombre de places disponibles. Les autres écoles qui souhaitent agir de cette manière y sont autorisées, mais ce n'est obligatoire que pour les trois villes précitées, c'est-à-dire celles où le problème des files se pose réellement. Bien évidemment, certains élèves seront prioritaires ; il y a ceux qui ont des frères ou sœurs déjà inscrits dans l'école, mais aussi les élèves dont les parents sont membres du personnel. Une exception entre en vigueur à Bruxelles: sont également prioritaires les élèves ayant un parent parlant le néerlandais. Une fois que tous les prioritaires ont une place, l'école peut décider d'utiliser d'autres critères pour organiser la suite des inscriptions, comme par exemple la distance domicile/école ou lieu de travail du parent/école. Ceux-ci sont prévus par le décret, mais non obligatoires, sauf si l'école en décide ainsi.

Pour favoriser la mixité sociale dans les écoles, il existe en Flandre ce qu'on appelle les LOP's, c'est-à-dire les «*lokaal overleg platforms*». On crée au sein de ces organismes deux catégories d'élèves : les dits «*GOK-leerlingen* [(1)] »(les élèves défavorisés) et les autres. Si la population de l'école n'est pas représentative du quartier, cela peut être corrigé sur la base de ces listes. Cela veut dire qu'on peut obliger les écoles à donner priorité à plus d'élèves défavorisés (les *GOK-leerlingen*).

Bien entendu, ce qui va dans un sens va dans l'autre : les élèves favorisés ont eux aussi priorité dans une école défavorisée. Mais ne tendons-nous pas ici vers une certaine ghettoïsation ? C'est moins le cas que dans le décret Simonet, car un élève de Gand peut très bien aller dans une école de Bruxelles, étant donné que le critère de proximité n'est contraignant que pour les écoles qui en décident ainsi.

Tout le monde n'est pas content et les critiques ne se sont pas fait attendre. Certaines directions d'écoles affirment d'ores et déjà qu'elles n'appliqueront pas le décret. C'est le cas de la ville d'Anvers, qui n'a pas attendu un décret pour réformer son enseignement et promouvoir la mixité sociale. La ville ne voit pas pourquoi elle devrait changer de système alors que celui qu'elle a mis en place a déjà fait ses preuves. La critique majeure reste cependant celle d'une peur du nivellement vers le bas. Accepter un étudiant moins favorisé pourrait selon certains entraîner des retards pour toute la classe. D'autres disent aussi que le décret ne résoudra tout simplement pas le problème de capacité, car l'afflux des élèves restera le même dans chaque école. Le décret entrant en vigueur pour l'année scolaire 2013-2014, il faudra attendre avant de pouvoir en évaluer les effets. Si cela s'avère fructueux, la Fédération Wallonie-Bruxelles pourra peut-être en prendre de la graine.

(1) GOK= Gelijke onderwijskansen. C'est-à-dire égalité des chances dans l'éducation.

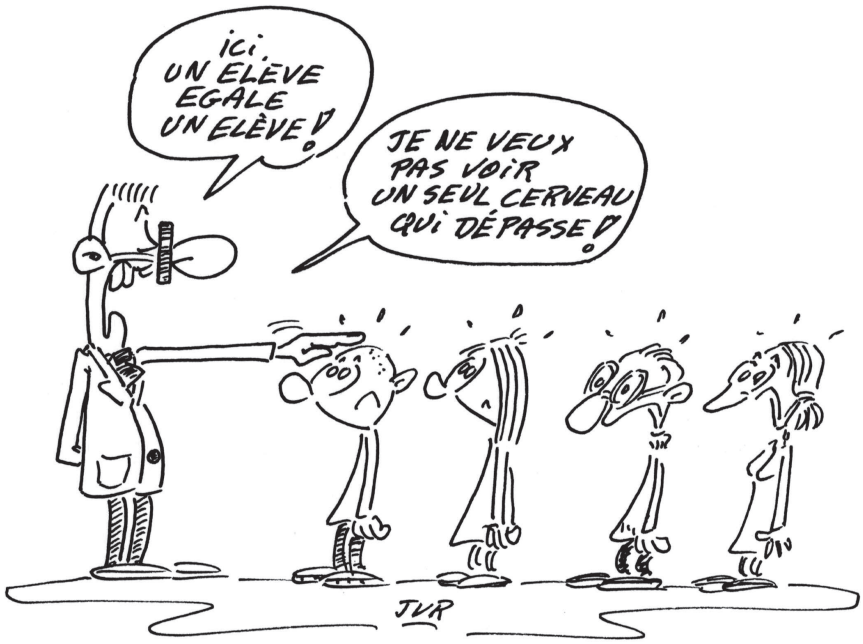
En France, la carte scolaire

Lorsque Madame Simonet a présenté pour la première fois le nouveau décret qui allait succéder à son prédécesseur qualifié de décret «tirage lotto», s'est-elle inspirée secrètement de nos voisins français ? Pour rappel, le critère principal du décret actuel est celui de la proximité, ce qui présente une forte similitude avec le principe de la carte scolaire française.

Afin de comprendre comment les jeunes Français s'inscrivent en sixième, remontons quelques décennies dans le passé… En 1963, la France met en place un système de régulation des inscriptions basé sur le principe de proximité. La carte scolaire est créée. En vue de favoriser la mixité sociale ? On peut clairement répondre à cette question par la négative : la carte scolaire a été mise en place dans un souci d'efficacité. En effet, à cette époque, la durée de la scolarité étant allongée, le nombre d'élèves présents dans les établissements scolaires augmente significativement en une année académique seulement. Or les infrastructures

(1) GRENET J. et FACK G., «Rapport d'évaluation de l'assouplissement de la carte scolaire», École d'économie de Paris,CEPREMAP, janvier 2012, p19

ne peuvent suivre une évolution aussi rapide ; on décide qu'un système doit être mis en place afin d'allouer les élèves et les professeurs de manière équitable (à comprendre dans un sens numérique) afin d'éviter que certains collèges ou lycées ne soient surpeuplés. Le principe général stipule qu'un élève est scolarisé dans l'établissement qui correspond à son lieu de résidence. Autour de ce principe, s'en est créé un autre, celui des dérogations à la carte scolaire. Mais le souci de mixité sociale n'est pas qu'une préoccupation belge. En 2001, la France intègre formellement l'aspect «*social*» dans son dispositif de régulation des inscriptions.



Assouplissement

En 2007, afin de tenir ses promesses, le président Nicolas Sarkozy, permet dès son arrivée au pouvoir un assouplissement de la carte scolaire. Les objectifs sont alors, d'une part, de surseoir au principe de proximité afin d'accroître la possibilité donnée aux familles de faire leur propre choix concernant l'inscription au collège ou au lycée de leurs enfants et, d'autre part, favoriser la mixité sociale. Cela se traduit par une augmentation du nombre de dérogations accordées pour l'entrée en sixième ou en seconde, tout en définissant des critères prioritaires. En d'autres termes, toute famille peut introduire un formulaire de demande de dérogation afin de pouvoir inscrire ses enfants dans un établissement qui ne se situe pas dans la zone géographique scolaire correspondant à son domicile. Toute dérogation devra être accordée pour autant que l'établissement souhaité par les parents ait une capacité d'accueil suffisante. Dans le cas contraire, une série de critères permettent à certains élèves d'être prioritaires.

Les motifs et l'ordre de priorité sont les suivants (plusieurs motifs peuvent être spécifiés) : les élèves handicapés; les élèves bénéficiant d'une prise en charge médicale importante à proximité de l'établissement demandé; les boursiers au mérite et sur critères sociaux; les élèves qui doivent suivre un parcours scolaire particulier (l'enseignement d'exploration demandé n'existe pas dans le secteur); les élèves dont un frère ou une sœur est scolarisé(e) dans l'établissement souhaité; les élèves dont le domicile, en limite de zone de desserte, est proche de l'établissement souhaité.

Cet assouplissement, qui correspond donc bien au procédé inverse du décret Simonet, vise à répondre à deux critiques essentielles. D'une part, la carte scolaire a été et est toujours considérée comme une entrave à la liberté des parents qui voient leurs possibilités de choix fortement limitées par ce principe de sectorisation. D'autre part, il semble que la carte scolaire se révèle être un outil inefficace d'un point de vue social, particulièrement pour lutter contre la ségrégation scolaire (surtout au niveau des grandes agglomérations). En effet, «*la carte scolaire se superpose à un tissu urbain déjà fortement différencié socialement* [1]». On observe une ségrégation résidentielle qui ne permet pas de mixité sociale. Dans certains cas, le choix du collège peut déterminer le choix résidentiel des parents. Par ailleurs, depuis son instauration, on a pu observer que des stratégies de contournement ont été mises en place essentiellement par les parents des classes sociales aisées. De plus, il est intéressant de noter que les écoles privées accueillent 20 % des élèves à l'échelle nationale et 30 % à Paris, ce type d'école n'étant pas soumis à la carte scolaire, ce qui constitue le meilleur moyen d'y échapper.

En réponse à ce constat problématique, l'assouplissement de la carte scolaire a été accompagné d'une définition stricte de critères prioritaires permettant transparence et clarté dans le traitement des demandes.

…mais pour qui ?

L'assouplissement de la carte scolaire est-il la bonne réponse aux critiques formulées depuis plusieurs dizaines d'années ? Nombreux sont ceux qui estiment que ce changement n'a globalement pas été bénéfique. En effet, il semblerait que l'assouplissement a surtout été profitable aux familles provenant de milieux aisés (bien que les élèves boursiers bénéficient d'une priorité aux dérogations). De plus, on observerait une ghettoïsation des collèges les plus défavorisés. Et enfin, on peut constater que les demandes de dérogation proviennent généralement des grandes agglomérations et des zones périurbaines. On ne peut s'empêcher de penser que le même type de scénario se produira en Belgique, avec une augmentation des demandes essentiellement concernant Bruxelles et le Brabant wallon. Il semble que les politiques françaises en matière d'inscription en secondaire ont fait l'objet de nombreuses critiques. Ont-elles été prises en compte par le cabinet de la ministre Simonet afin d'élaborer le dernier décret inscriptions ? Sommes-nous sur la même voie que la France ? Si les critiques à l'encontre du décret Simonet semblent proches des critiques adressées à la carte scolaire avant 2007, les réponses le seront-elles également ?

Les pays nordiques : un exemple ?

Il est un fait connu que les pays nordiques ont des systèmes assez performants en ce qui concerne les politiques sociales, économiques, urbanistiques ou encore au niveau de la protection de l'environnement. Il en va de même pour le système scolaire. Nous allons ici nous intéresser à trois de ces pays nordiques : la Finlande, la Norvège et la Suède.

Dans chacun de ces pays, le choix des écoles se fait via le système de la carte scolaire, c'est-à-dire que chaque enfant est inscrit dans l'école la plus proche de son domicile. Cela ne pose aucun problème aux parents, étant donné que chaque école a le même niveau que les autres, il n'y a pas de concurrence entre les écoles, car les comparaisons se font par rapport à des références nationales.

Des dérogations possibles

Il existe cependant une alternative à cette carte scolaire. En effet, si les parents le souhaitent, ils peuvent tout de même inscrire leur enfant dans une autre école sous condition qu'il y ait encore de la place dans celle-ci, les enfants habitant le périmètre de cette école étant privilégiés. Cependant, ces dérogations se font «*au compte-goutte car se sont les communes qui gèrent l'enseignement et celles-ci ont mis en place des procédures draconiennes visant à réduire les contournements ?*». De plus, la scolarité est gratuite, à l'exception de l'enseignement privé.

Il est important de garder à l'esprit que le système scolaire dans les pays nordiques présente quelques singularités par rapport au système scolaire belge. Aucune évaluation n'est ainsi faite avant l'équivalent de la première année de secondaire dans notre pays. Il est à noter que, dans ces pays, la notion de redoublement n'existe pas ! Si l'enfant rencontre des difficultés ou que l'enseignant ressent un besoin d'aider l'élève dans certaines matières, on renforce les équipes pédagogiques, on cible les difficultés et on y répond. Cela a également comme corollaire d'enrayer le décrochage scolaire. L'enfant est accompagné et soutenu, peu importe son niveau. Il y a donc une absence de stress liée à la bonne prise en main des élèves dès les premières difficultés et ce système favorise la responsabilisation des élèves dès leur plus jeune âge.

Un accompagnement spécifique

De plus, un accompagnement spécifique est réservé aux enfants issus de l'immigration afin de les intégrer de la façon la plus optimale possible. Cela consiste pour la Finlande en un encadrement adapté à chaque enfant, les immigrés bénéficient d'un complément leur permettant de se familiariser à la langue, à la culture et aux coutumes finnoises. Les enseignants sont également formés pour pouvoir répondre aux besoins de chaque enfant, le système nordique met en place des pédagogies actives et sollicite la coopération. Ce qui explique peut-être pourquoi le niveau d'alphabétisation de ce pays est de 100%...

En Finlande, l'école primaire dure neuf ans. Les enfants y entrent entre l'âge de 6 et 7 ans. Vers l'âge de 15 ans ou 16 ans lorsque ce cycle d'étude est terminé, les enfants ont le choix entre l'école secondaire supérieure et l'école professionnelle. En Finlande, ces deux filières sont bien distinctes, ce qui n'est pas le cas en Suède. Les enseignants sont également formés pour pouvoir répondre aux besoins de chaque enfant. Ce qui explique peut-être pourquoi le niveau d'alphabétisation de ce pays est de 100%... En ce qui concerne la Norvège, il n'y a pas d'école maternelle et l'on commence l'école à 6 ans. Celle-ci est obligatoire jusqu'à 16 ans. L'école primaire dure 7 ans, c'est-à-dire de 6 à 13 ans et à la fin de celle-ci, aucune note, évaluation ou autres n'est donnée aux élèves. L'école secondaire dure quant à elle 3 ans, de 13 à 16 ans. L'obligation scolaire s'arrête là, les enfants sont alors libres de choisir s'ils souhaitent poursuivre un enseignement dans un lycée. En ce qui concerne la Suède, le gouvernement a opté pour le libre choix de l'école lors des réformes de 1990 et 1992, même si la plupart des enfants vont dans l'école la plus proche de leur domicile. L'école maternelle existe et l'école primaire commence à 7 ans. L'éducation y est entièrement gratuite.

Les enquêtes PISA

Ces enquêtes, effectuées tous les 3 ans dans les pays membres de l'OCDE, ont pour but d'évaluer l'acquisition «*de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire*». On constate que la Finlande obtient des scores assez élevés. En effet, ce système scolaire est considéré comme l'un des plus performants selon la dernière enquête PISA de l'OCDE (2009). Posons-nous la question de savoir pourquoi. Il semblerait que pour certains, cela soit dû à la grande qualité des enseignants finnois ainsi que du programme LUMA de 1990 visant à augmenter les performances des élèves dans certaines matières, comme les mathématiques et les sciences.

De plus, le programme d'enseignement finnois est extrêmement homogène, ce qui permet aux écoles d'être sur un pied d'égalité. Pour d'autres, ces résultats s'expliqueraient par la politique et l'histoire du pays. Les politiques socio-éducatives sont une priorité de cet État-providence. L'évolution des pratiques en

matière d'enseignement serait largement due aux politiques de l'État, ce qui implique que l'éducation ne peut être sortie de son contexte politique. L'important est de retenir que l'on peut réguler et aboutir à un système équitable.

Immigration

Revenons sur le point de l'immigration, le but ici n'étant pas de se positionner quant aux politiques d'immigration mais bien sur les effets de celles-ci sur l'enseignement. Il semblerait en effet que les politiques d'accueil dans les pays nordiques soient très différentes de chez nous et ce, depuis longtemps. Cela semblerait peut-être permettre une mobilisation plus grande des moyens et des ressources adéquates pour accueillir les enfants issus de l'immigration. Prenons ici l'exemple de la Finlande où il existe un quota à atteindre, par année, pour le nombre d'immigrés autorisés à vivre sur le territoire. Nous n'allons pas ici nous demander s'il faudrait changer les politiques d'immigration et d'accueil en Belgique, même s'il est évident que cela fait partie du problème, il faudrait plutôt améliorer l'accueil des élèves au niveau des écoles.

Selon plusieurs parents et enseignants interrogés sur le sujet, la difficulté majeure serait la barrière de la langue. En effet, et cela est même assez alarmant, beaucoup d'enfants arrivant dans l'enseignement secondaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'en maîtrisent pas la langue ! Voilà donc un sérieux problème.

Une solution proposée serait une année intensive de français avant de rentrer en secondaire afin que les enfants ne rencontrent plus de problème, ne fût-ce que pour comprendre l'énoncé d'un exercice. Ne parlons même pas de l'apprentissage d'une deuxième langue, comme le néerlandais ou l'anglais, si ces enfants ont déjà des problèmes de compréhension du français. Cela éviterait certainement le cercle vicieux de l'échec et du redoublement pour bon nombre d'enfants. Il faut supprimer cette idée que si l'on est enfant d'immigrés ou issu d'un milieu socioéconomiquement défavorisé, on est forcément condamné à l'échec.



Quels enseignements en retenir ?

Il faut prendre le problème à la base, et non pas le laisser trainer comme c'est le cas dans la Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure actuelle. Si l'on veut des taux de réussite élevés, il faut s'en donner les moyens. La plupart des enseignants ne sont sans doute pas opposés à ces mesures réventives et d'accompagnement, mais ceux-ci manquent cruellement de moyens et de formations pour faire face à ces nouvelles demandes. Si l'on veut réformer cette culture de l'échec et du redoublement, il faut avant toute chose permettre aux enseignants de passer au-dessus de cela, et ce, notamment, via leur formation. Vouloir favoriser la mixité au niveau de l'accès aux différents établissements, c'est bien, mais encore faut-il, pour qu'elle ne soit pas un leurre, que chaque enfant possède un bagage commun lui permettant d'affronter les mêmes problèmes peu importe l'école et le milieu dont il faudrait alors fixer des objectifs communs aux écoles, améliorer le suivi des enfants en permettant une année préparatoire et en proposant à chaque enfant un suivi par rapport à ses difficultés. Tous les parents n'étant pas capables d'offrir à leur enfant des professeurs particuliers, cela devrait être proposé dans les écoles. À noter que de nombreuses réformes ont été mises en place, mais que malheureusement celles-ci ne produisent pas les effets escomptés. En effet, la mise en place d'écoles de la réussite, de séances de remédiation ou encore la limitation du redoublement au cours de ces quinze dernières années au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles, semble se heurter à la persistance d'une culture du classement des élèves, de l'idée que le redoublement est une solution ainsi qu'à une moindre homogénéité scolaire et socioculturelle que celle rencontrée dans les pays nordiques. L'enseignement dans la Fédération Wallonie-Bruxelles est imparfait et des solutions sont possibles pour le rendre beaucoup plus performant et même plus compétitif. Il suffirait de prendre le bon de chaque système et de l'appliquer au nôtre, mais encore faut-il vraiment en avoir l'envie. Et là, c'est un autre débat .

Simonet 2.0 : propositions pour une réforme du décret

Le décret Simonet a déjà fait couler beaucoup d'encre, et soyons honnêtes, ce n'était pas toujours pour le glorifier. Au cours de ses trois années d'existence, on a connu Simonet 1.1, Simonet 1.2 et Simonet 1.3. Ne serait-il pas temps de passer à Simonet 2.0. en prenant en considération toutes les sensibilités afin de trouver un consensus équitable et honnête ?

Avec cette proposition de réforme, on essaiera d'apporter les solutions suivantes aux critiques des acteurs (*cfr*. art. : «*qui est contre ?*») :

- Augmenter la liberté de choix des parents.
- Élargir le périmètre des écoles accessibles à un élève pour éviter une ghettoïsation. Dans le décret actuel, les écoles sont fortement représentatives du quartier dans lequel elles se trouvent.
- Réduire l'effet de ce qu'on appellera le «*post-adossement*».
- Réduire le poids du choix de l'école primaire.
- Promouvoir et inciter l'immersion

La CIRI

Commençons tout d'abord par la Commission Interréseaux des Inscriptions (la CIRI). Pour rappel, la CIRI s'occupe de la répartition des élèves qui n'ont pas eu la chance de se voir attribuer leur premier choix. À cette tâche s'ajoute le fait que la CIRI est censée assurer la transparence et le bon fonctionnement du système d'attribution des places [(1)].

On ne modifiera pas la CIRI, si ce n'est en lui donnant plus de marges de manœuvre dans la fixation des objectifs chiffrés permettant de renforcer la mixité sociale (*cfr*. Conclusion). On ne touchera pas non plus au formulaire unique d'inscription, car il offre l'avantage «*un élève, un formulaire*» ce qui résout le problème de la bulle d'inscriptions et permet de rassembler toutes les données.

Les priorités

Concernant les six priorités [(2)], une seule devrait être modifiée, à savoir celle de l'adossement. Au lieu de la déconstruire petit à petit, il faut tout simplement la supprimer du décret. Cette dernière ne favorise effectivement pas un des objectifs majeurs du décret inscription, celui de la mixité sociale.

Ce sont les parents informés et ceux qui s'y prennent bien à temps qui placent leurs enfants dans une école adossée. Inutile cependant, de s'attarder sur ce point, puisque le décret prévoit la fin de cette priorité pour 2013.

Ce qui pose réellement problème, ce sont les critères parfois incohérents et contradictoires aux objectifs mêmes du décret. Il devrait y avoir une égalité d'accès à tous les établissements, alors que certains de ces critères sont une restriction à ce principe. On ne plaide pas ici en faveur de la suppression de l'indice composite [(3)], mais en faveur de sa modification.

La préférence

Il y a d'abord le critère de la préférence exprimée. Il faut avant tout souligner que ce critère est pris en considération uniquement par la CIRI et non par les établissements (*cfr*. *supra*, art. 2 : Fonctionnement actuel du décret Simonet). Ainsi que nous l'ont rapporté bon nombre d'acteurs, le coefficient actuel ne prend pas suffisamment en compte le choix des parents. Pour solutionner ce problème, il convient d'octroyer à ce critère le même coefficient que celui du critère de proximité domicile-école secondaire en ajoutant un palier de plus. Cela donnerait ceci :

Critère : préférence (actuel) [(4)]

Critère : préférence (actuel)[63]

Préférence	1er choix	2ième choix	3ième choix	4ième choix	5ième choix	Au-delà
Coefficient	1.5	1.4	1.3	1.2	1.1	1

PASSAGE VERS

Préférence	1er choix	2ième choix	3ième choix	4ième choix	5ième choix	6ième choix	Au-delà
Coefficient	2	1.81	1.61	1.41	1.21	1.1	1

Être

(1) *Ce sont ici les deux rôles majeurs de la CIRI, qui ne se limite pas uniquement à ceux-ci. (cf.* supra*, art. 2 : Fonctionnement actuel du décret Simonet*

(2) *Fratrie, enfant en situation précaire, enfants à besoins spécifiques, parent prestant, adossement et interne.*

(3) *Valeur 1 multiplié par les coefficients des critères*

(4) *Décret* «inscriptions» *Modalités d'inscription en première année commune de l'enseignement secondaire. ordinaire»-Circulaire n°3828 – 20/12/2011 – Depuis : http://www.eleves.be/?page_id=2299 – p. 24.*

La proximité

L'autre critère est celui de la proximité entre le domicile et l'école primaire d'origine. Des parents qui auraient inscrit leur enfant dans une école primaire proche de leur domicile auraient droit à un coefficient plus élevé que ceux qui auraient fait le choix d'une école plus éloignée du domicile (respectivement pour «*la première école la plus proche*» un coefficient de 2 contre 1.98) [5].

Or le décret vise l'inscription en secondaire. Les parents qui sont donc bien informés et qui effectuent les démarches nécessaires (très tôt) sont donc avantagés. Aucun problème, si ce n'est que ce sont plutôt les gens favorisés qui agissent de la sorte. Pour renforcer la mixité sociale, il faut donc réduire le poids de l'école primaire dans l'indice composite, ce qui nécessite d'inverser les coefficients des deux critères.

Mais le cœur du problème ne se trouve pas là. Selon un sous-directeur, en élaborant le décret, Madame Simonet n'a pas tenu compte d'un aspect primordial : le temps de déplacement. Effectivement, on peut comprendre le choix de la proximité, mais pourquoi calcule-t-on la proximité en termes de distance et non de temps ?

En guise d'exemple, prenons une école fictive à Mérode : l'élève A qui habite à Beersel mettra 18 minutes en train pour s'y rendre, tandis que l'élève B qui habite à Uccle, en aura pour 42 minutes en tram et métro (voyage le plus court en transports en commun alors que ce dernier est situé 4 à 5 km plus près de l'école que l'élève A [6]. Et même si l'on envisage que l'élève B prend la voiture, il mettra entre 17 et 20 minutes, et cela sans tenir compte des embouteillages (selon Google Maps)]

Pour ne défavoriser ni l'un ni l'autre, on pourrait envisager d'introduire les deux critères (critère de proximité en distance et critère de proximité en temps) dans le système et que le critère le plus favorable à l'élève soit retenu afin de calculer l'indice composite; ces critères étant calculés par le programme. Ceci solutionnerait partiellement le problème de ghettoïsation (on évite que les écoles représentent la population du quartier, car l'élève pourra aller plus loin). Cela donnerait les coefficients suivants [7] :

Critère : Proximité domicile – école primaire d'origine

Critère : Proximité domicile – école primaire d'origine

Proximité en distance	1er plus proche	2ième plus proche	3ième plus proche	4ième plus proche	5ième plus proche	Après cela
Coefficient	1.98	1.79	1.59	1.39	1.19	1

OU

Proximité en temps	1er plus proche	2ième plus proche	3ième plus proche	4ième plus proche	5ième plus proche	Après cela
Coefficient	1.98	1.79	1.59	1.39	1.19	1

Critère : Proximité domicile – école secondaire visée

Critère : Proximité domicile – école secondaire visée

Proximité en distance	1er plus proche	2ième plus proche	3ième plus proche	4ième plus proche	5ième plus proche	Après cela
Coefficient	2	1.81	1.61	1.41	1.21	1

OU

Proximité en temps	1er plus proche	2ième plus proche	3ième plus proche	4ième plus proche	5ième plus proche	Après cela
Coefficient	2	1.81	1.61	1.41	1.21	1

Finalement, comme dernier critère dans cette catégorie, il y a celui de la «*proximité d'implantation d'origine – implantation secondaire visée*». Ce critère ne récompense que les élèves qui se trouvaient dans un établissement primaire situé dans un rayon de 4 km de l'établissement secondaire visé. Ce critère étant contradictoire avec la réforme des précédents il est donc impératif de le modifier ou de le supprimer. On optera pour la suppression car, soyons honnêtes, on veut supprimer l'adossement, alors que ce critère ramène justement l'adossement, mais sous une forme différente (ce que je nomme le «*post-adossement*»).

L'immersion

On ne soulignera pas assez l'importance des langues dans l'enseignement, et le décret doit tout mettre en œuvre pour favoriser et promouvoir l'immersion. Pour faire d'une pierre deux coups, le décret doit récompenser les parents qui décident de mettre leur enfant en immersion. On ne changera pas les conditions cumulatives pour l'octroi du coefficient [8], mais on augmentera la valeur du coefficient à 1.51.

(5) Cela peut paraître insignifiant, mais c'était peut-être juste ce qu'il vous fallait pour atterrir dans l'école de votre premier choix.

*(6) Bien évidemment l'illustration est purement fictive, et ne changera rien aux critères de proximité, car ce sont les «*écoles les plus proches*» qui comptent. Entre Beersel et Mérode, il doit y avoir une bonne vingtaine, si ce n'est plus, d'écoles. Mais en question de temps, cette école fictive pourrait se trouver par exemple en 3ème plus proche, alors que pour l'élève B elle peut être en 5ème.*

(7) En ajoutant l'inversement de coefficient comme écrit plus haut.

Coefficient immersion (avant) [9]

Coefficient immersion (avant)

Critère	Continuer l'immersion	Arrêter l'immersion
Coefficient	1.18	1

PASSAGE VERS

Critère	Continuer l'immersion	Arrêter l'immersion
Coefficient	1.51	1

L'offre scolaire

On n'y pense pas souvent, mais pour de nombreuses personnes, l'école la plus proche est une école non-confessionnelle. *Quid* si les parents souhaitent mettre leur enfant dans une école confessionnelle et vice versa [10]? Pour que cette catégorie de parents ne soit pas pénalisée, il est important de garder ce critère essentiel dans la liberté de choix des parents. Une autre solution serait de considérer cette école comme «*la 1ère la plus proche*» dans le critère de proximité, mais cela complexifie encore le décret et cela serait donc contre-productif au regard du but visé par cette réforme.

5. Partenariats pédagogiques

Finalement, on retrouve le critère des partenariats pédagogiques, critère noble,car il est censé lutter contre l'échec scolaire. Ce critère doit être maintenu, pour autant que l'inspection soit plus sévère et que l'on ne tombe pas dans un post-adossement. Ce critère doit donc être mis «*sous évaluation*» avant d'y toucher.

(8) A : En immersion depuis la 2ème primaire. B : L'établissement secondaire organise une immersion dans la même langue. C : L'élève poursuit son immersion en secondaire.

*(9) Décret «*inscriptions*» Modalités d'inscription en 1ère année commune de l'enseignement secondaire ordinaire»- Circulaire n°3828 – 20/12/2011 – Depuis : http://www.eleves.be/?page_id=2299 - p. 29.*

(10) Et cela pas nécessairement pour des raisons religieuses, mais par exemple pour des raisons de valeurs que véhiculent ces institutions.

Une piste : les activités sportives et culturelles en dehors de l'école

La concentration de certains établissements scolaires, composés essentiellement d'élèves de milieu socialement homogène, que ce soit de milieu aisé ou défavorisé, est un fait à Bruxelles. Ce phénomène met à mal deux critères fondamentaux dans l'enseignement scolaire secondaire : le critère d'efficacité et le critère d'équité [1]. La corrélation milieu social et réussite scolaire est bien présente à Bruxelles. De plus, cette homogénéité socioéconomique provoque une difficulté d'intégration pour certains jeunes. Défi donc que nos politiques essaient tant bien que mal à surmonter par la multiplication de décrets inscriptions scolaires prônant une mixité sociale au sein de ces écoles bruxelloises. Malheureusement ces décrets restent insuffisants. Développer une politique d'animation composée d'un panel d'activités extrascolaires dans les écoles, voilà un dispositif qui pourrait améliorer la cohésion sociale.

Le problème se situe à deux niveaux. D'une part, restaurer la mixité sociale dans les écoles, ou plutôt l'instaurer, reste insuffisant. Pourquoi? L'hétérogénéité fait peur, pouvant provoquer des réactions xénophobes. Nos jeunes restent fortement vulnérables au monde qui

(1) Équité, car tout élève a droit à accéder aux meilleures conditions de scolarisation. Efficacité, car l'homogénéité d'élèves issus de milieux défavorisés dans une école peut provoquer une perte d'efficacité générale du service public de scolarisation

les entoure, composé de stéréotypes les amenant souvent à adopter un comportement de mépris envers «*l'étranger*». Si l'école échoue dans sa mission d'apprentissage social de l'autre, qui s'en occupera ? Pour assurer effectivement mixité scolaire et hétérogénéité sociale, d'autres enjeux sont à aborder et d'autres terrains sont à travailler.

D'autre part, les décrets inscriptions se focalisent essentiellement sur le critère d'équité, en vue de donner la possibilité à tous d'accéder aux meilleurs enseignements. Toutefois, ils oublient ces écoles «*défavorisées*» en perte d'efficacité et victimes de ségrégation sociale. Certaines catégories sociales n'ont pas accès à l'information de la même manière que d'autres plus aisées et donc ne sont pas au courant des possibilités que les décrets leur offrent. D'autres n'entameront pas les démarches nécessaires afin d'inscrire leur enfant dans des écoles plus réputées de peur d'une exclusion sociale et d'un rejet de la part d'autrui. Bien qu'il existe plusieurs pistes intéressantes, pourquoi ne pas privilégier une politique en vue de favoriser une meilleure cohésion sociale entre jeunes de différents quartiers sur la base d'un échange culturel et sportif dans les écoles ?

Une politique d'animation extrascolaire

Qu'entend-t-on par activités extrascolaires ? Les activités extrascolaires sont des activités se déroulant après les heures de cours en semaine, le week-end, en période de congé, tout en restant dans le champ scolaire. Elles sont organisées par l'école, soit dans son propre établissement, soit en partenariat avec d'autres acteurs associatifs. L'objectif est d' «*apprendre à mieux vivre ensemble*». Bien que les décrets inscriptions se focalisent principalement sur la mixité sociale, ils n'apprennent rien quant aux apprentissages de la vie en communauté entre jeunes d'horizons différents qui sont stigmatisés tant par des différences culturelles que socioéconomiques.

Sur ce plan, les activités extrascolaires sportives et culturelles permettent le développement «*de relations sociales, l'intériorisation des règles, l'apprentissage du vivre ensemble, tout comme le développement de la personne et de la confiance en soi* [2]».

Elles permettent également d'occuper de manière intelligente les temps libres et fournissent un cadre stable aux jeunes, particulièrement à ceux en décrochage scolaire. Ces activités collaborent donc avec une meilleure politique de cohésion sociale et complètent l'éducation des jeunes.

Quelles activités ?

Une remarque préalable ici est nécessaire. Toute activité n'a pas la même finalité et le même sens: chacune accorde de l'importance à certaines valeurs et ce, à des degrés différents. Concrètement, certains jeunes se développeront davantage au travers d'activités sportives et d'autres au travers d'activités culturelles. Cela serait dès lors une erreur de privilégier une activité au détriment d'autres. Dès lors, la politique d'animation proposée dans les écoles devrait privilégier deux types d'activités à finalités différentes, mais toutefois complémentaires (l'objectif est de toucher un large public) :

- les activités culturelles : permettant une ouverture au-delà de l'environnement proche du jeune. La place, ici, est accordée à l'épanouissement personnel, la découverte et le savoir axé plus sur l'intellectuel que sur le relationnel, sur le fond de l'activité que sur sa forme. De ce fait, bien qu'au premier abord les activités hors attente classique peuvent provoquer de l'appréhension chez les jeunes, une fois celle-ci dépassée, elles peuvent susciter un grand intérêt. La musique ou le théâtre peuvent en être des exemples pour les jeunes issus de milieux défavorisés;
- les activités sportives : basées sur le relationnel plutôt que l'intellectuel, permettant aux jeunes de se découvrir, de faire valoir leurs différences et leurs similitudes tout en mettant en œuvre leurs compétences. Ici, la forme de l'activité (travail d'équipe...) est privilégiée au fond de l'activité. Il faut néanmoins éviter les activités occupationnelles *«sans grand contenu éducatif* [3]» représentant l'antichambre des activités extrascolaires.

Les dérives existantes

Bien qu'une politique d'animation soit déjà mise en place au niveau communal à travers des associations culturelles et sportives, on peut néanmoins constater certaines dérives. Le problème de ségrégation sociale, culturelle que connaissent les écoles bruxelloises se retrouve également dans certaines associations. Ainsi, il n'est pas étonnant de voir certaines d'entre elles échouer dans leur objectif de mixité sociale et de se focaliser vers un public précis, contribuant ainsi à reproduire les clivages de genre, de classes sociales ou de convictions religieuses. Ceci est particulièrement vrai si l'on prend en considération deux extrêmes : les activités avec des règlements rigides demandant une certaine régularité et un engagement constant s'adressent essentiellement à un public capable de se projeter dans le moyen et long terme. Ainsi, certains élèves en décrochage scolaire et en manque de stabilité se voient exclus de certaines activités, trop exigeantes au regard de leur mode de vie.

À l'inverse, les activités peu exigeantes concernent souvent les quartiers précaires et touchent un public plus fragilisé. Le fossé entre ces deux «*modes*» d'activités est souvent infranchissable, amenant à une «*pérennisation d'activités précaires dans des mauvaises conditions* [4]». Toutefois, ne restons pas dans les clichés, il existe bien évidement des activités à public diversifié mais elles se font souvent plus rares. Ainsi, de même que les décrets inscriptions ont pu engendrer des effets pervers en exacerbant la concurrence pour les «*bons établissements*», si l'on n'y prend garde, les politiques d'animation peuvent également être vues comme «*une occasion de discrimination, de repli identitaire et d'actions individualistes*»[5].

Dès lors, notre envie de réguler cette politique en les incluant dans le champ scolaire permettrait de favoriser la rencontre entre jeunes qui ne feraient pas la démarche de participer à ces activités organisées par ces associations. L'école doit être un lieu de vie, ouvert à d'autres acteurs associatifs dans une mission d'éducation globale des élèves. C'est-à-dire un centre éducatif, culturel et sportif. «*L'élève doit se construire lui-même son savoir avec l'aide de toute la communauté éducative. Il ne faut pas être victime d'une forme de déterminisme parce qu'il n'aura pas eu la chance d'être sensibilisé à tout son en-*

(2) Scjmitz, O., «L'accès des jeunes aux structures sportives et socioculturelles: clé ou verrou pour l'insertion», *Centre d'études sociologiques, FUSL. Novembre 2006.*
(3) Ibidem
(4) De vos, B., «Pratiquer la mixité sociale», *http://www.saloneducation.be/mixite_sociale.cfm*
(5) Scjmitz, O., «L'accès des jeunes aux structures sportives et socioculturelles: clé ou verrou pour l'insertion», *Centre d'études sociologiques, FUSL. Novembre 2006.*

Ces activités devraient être organisées 15 fois par an

vironnement [6]». Ces politiques locales d'animation qui ne sont qu'incitatives, couplées à un manque de motivation de la part des jeunes non encadrés par les écoles, ne peuvent donner lieu aux effets attendus. Si toutefois, elles sont régulées de manière efficace avec des objectifs clairs comme cité ci-dessus (mixité sociale, épanouissement...) et couplées avec les institutions scolaires, cela pourrait fournir aux élèves une éducation globalisante, incluant dans l'apprentissage la dimension du «*vivre ensemble*».

Première phase

Dans cette perspective, le critère de proximité n'interviendrait pas. Il serait en effet peu pertinent de créer un partenariat entre deux écoles implantées dans un même quartier, qu'il soit favorisé ou non. Dans un premier temps, les indices socioéconomiques des différents quartiers de Bruxelles devraient être pris en compte. En effet, le but étant de favoriser la rencontre entre différentes catégories sociales, ces indices préétablis nous aideront à déterminer les partenariats possibles entre écoles. Par cette démarche, l'on suppose que les catégories socioéconomiques des habitants d'un quartier nous renseigneront sur le type d'écoles qui sont situées sur ces territoires. Bien entendu, il ne faut pas négliger le fait que certaines écoles qui font l'objet d'une excellente réputation, généralement fréquentées par des profils socio-économiques plutôt élevés, peuvent se trouver dans des quartiers habités par des populations ne correspondant pas aux mêmes catégories. Dans le cadre de cette démarche de rencontre au travers d'activités extrascolaires, nous considérerons que ces situations restent marginales et n'empêcheront pas de créer de nombreux partenariats qui correspondraient à l'objectif principal.

Deuxième phase

Après avoir pris connaissance de ces indices socioéconomiques, les écoles seraient regroupées en zones géographiques, ce qui permettrait de créer des partenariats entre écoles relativement proches (bien qu'elles ne se situeraient pas dans le même quartier), afin d'éviter des déplacements trop longs pour les élèves ainsi que pour les accompagnateurs. Ensuite, au mois de novembre, un tirage au sort devrait être effectué à l'intérieur de chaque zone géographique afin de déterminer les différents partenariats entre écoles qui seraient valables pour l'année académique suivante

Troisième phase

En concertation, les deux écoles devraient alors déterminer quelles sont les activités qui seront proposées à leurs élèves. En sachant, qu'elles devront respecter l'obligation de l'organisation d'une part, d'une activité sportive et d'autre part, d'une autre activité artistique.

Bien que cette diversification d'activités puisse sembler une tâche supplémentaire à charge des écoles, il semble que ce système serait particulièrement favorable aux élèves d'un point de vue pédagogique. Un seul type d'activité ne pourrait pas correspondre aux préférences de l'ensemble des élèves. Afin de susciter l'intérêt de ceux-ci, il sera donc préférable d'organiser plusieurs types d'activités. Si les élèves ne présentent aucun intérêt pour l'activité extrascolaire en elle-même, nous ne pouvons certainement pas attendre une ouverture envers «*l'autre*». Ces activités ne peuvent être perçues comme une contrainte, autrement l'élève risquerait de ne tirer aucun bénéfice de la collaboration. Afin de favoriser cette pluralité d'activités, les écoles seraient bénéficiaires de subsides distribués proportionnellement au nombre d'activités organisées; les infrastructures et les effectifs alloués à l'organisation des activités extrascolaires ne pouvant pas être responsables d'une mise en œuvre défaillante du projet. Selon les activités sélectionnées par les écoles, celles-ci devront faire le choix du lieu où se dérouleront ces activités. Idéalement, l'endroit devrait être alterné régulièrement entre une école et l'autre afin de permettre aux élèves de chacune des écoles de se rendre compte de la réalité de l'autre quartier. Une école ne pourrait justifier le fait que les activités se déroulent exclusivement au sein de ses infrastructures, uniquement pour une question matérielle. La découverte de «*l'autre*» est nécessaire, dans un sens comme dans l'autre. Un autre scénario peut être envisagé si l'une des deux communes dans lesquelles les écoles sont implantées possède un centre sportif ou culturel permettant aux élèves de bénéficier d'une meilleure infrastructure. Cet espace devrait être proposé aux écoles qui devraient signaler leur choix au plus tard en mai de l'année académique en cours pour l'année suivante afin de permettre aux administrations communales une planification permettant à chaque école de bénéficier des locaux.

Concrètement, ces activités devraient être organisées 15 fois par an (au minimum), les établissements scolaires étant libres de choisir la fréquence. Au travers de ce dispositif, différentes catégories sociales auraient la possibilité de partager des «*expériences communes*». Si la notion de «*mixité sociale*» peut faire l'objet d'une certaine appréhension pour certains, le développement de partenariats entre écoles permettrait une rencontre entre des jeunes provenant de milieux sociaux différents. C'est autour d'un projet commun que les différences se rencontrent. Le but de ces activités communes étant de développer un esprit de tolérance, elles pourront à long terme réduire la peur de certains d'être scolarisés dans des écoles n'appartenant pas *a priori* à leur milieu social.

(6) *Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel, htttp://www.fapeo.be/wpcontent/analyses/archives/accueil_extra.pdf*

Les travailleurs sociaux sont souvent privés de pédagogie

«Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs».

Entretien avec Laurent Ott*

Par Sandrine Turkieltaub

Dans son récent ouvrage, «*Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs*», Laurent Ott, , s'adresse à tous les éducateurs, au sens large des professionnels ou bénévoles qui interviennent dans le cadre d'une relation éducative (formelle ou informelle) avec les enfants, en invitant à transcender les disciplines autour de la pédagogie. Cette notion, que nous croyons connaître, s'avère souvent dévoyée ou réduite à son acception la plus étroite, les techniques de transmission.

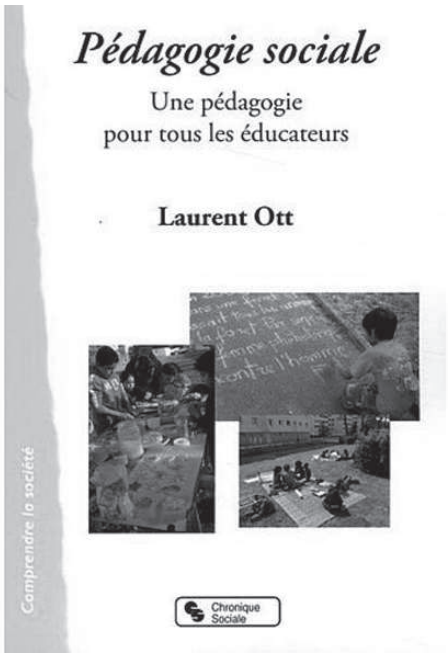
En outre, Laurent Ott rend familiers et accessibles les apports des praticiens et théoriciens qu'il identifie comme les figures de proue de la pédagogie.

***À travers une réflexion approfondie sur la pédagogie, cet ouvrage offre des clefs pour questionner notre représentation de l'enfant, refonder notre relation à l'enfant et plus largement repenser notre projet de société, car* «l'enfant est le parent de l'adulte»** (1).

Sandrine Turkieltaub : Pourquoi avoir ressenti le besoin d'écrire ce livre ?

Laurent Ott : Ce livre me permettait de faire ce lien entre les constats faits dans le cadre de mes pratiques associatives de travail éducatif en milieu ouvert (association *Intermèdes Robinson*) et de mes activités de formation (EFPP), au cours desquelles j'ai pu identifier les besoins des travailleurs sociaux et des éducateurs, en particulier, en termes de formation.

En effet, les travailleurs sociaux sont souvent privés de pédagogie. Leur formation est axée sur les compétences, notamment relationnelles, éventuellement des compétences de diagnostic, de suivi des situations et d'analyse. Mais la formation reste incomplète. En termes de contenu de leur action, de possibilité d'imaginer un cadre à leur action, de se représenter leur propre activité, ils sont démunis, si bien qu'ils se présentent souvent comme des techniciens et qu'ils ne semblent pas avoir de vision complète et cohérente de l'ensemble des dimensions de leur activité. Ils conçoivent souvent



Édit . : Chronique Sociale, 2011; 101 p, 13,10 €

* *Laurent Ott, formateur-chercheur en travail social à l'École de formation psycho-pédagogique (EFPP, Paris) , docteur en Philosophie, président d'Intermèdes Robinson (http://assoc.intermedes.free.fr), entretien paru dans le JDJ-France 316.*

(1) *L. Ott,* Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs, *p. 54, en référence aux travaux de Janusz Korczak.*

Le mythe de l'école républicaine neutre, distanciée et finalement démocratique, s'avère être une pure fiction

leur action de manière compartimentée, en fonction des problématiques des personnes et des sujets rencontrés et n'ont pas forcément une vision globale de leur domaine d'intervention et de l'environnement dans lequel leur intervention se déroule.

Pour toutes ces raisons, il est important de définir une pédagogie commune à l'ensemble des travailleurs sociaux, mais aussi des acteurs éducatifs en général, que sont aussi les enseignants, les animateurs etc.

À titre personnel, je suis à la fois éducateur, animateur, instituteur et la pédagogie est précisément ce qui fait l'unité, au-delà des différents postes que j'ai pu occuper et des différents domaines d'intervention dans lesquels j'ai pu évoluer.

La pédagogie est transversale à l'action des acteurs et protagonistes du milieu éducatif et social et permet de donner un contexte à leur action et un sens global à leurs interventions. Cela permet de ne pas se voir comme un simple exécutant ou un simple opérateur d'actions qui ont été décidées ailleurs, de méthodes d'intervention, dont on ne connaît ni les tenants, ni les aboutissants, mais, au contraire, d'être l'ingénieur de sa propre activité. Cette pédagogie permet justement d'avoir une idée de la globalité dans laquelle les actions s'inscrivent.

ST : D'après vous, la méthode de transmission serait une sous-partie de la pédagogie ?

LO : La méthodologie peut être un outil, un instrument, au service d'une pédagogie, mais cela ne remplace en aucun cas une pédagogie. Par ailleurs, la méthodologie est souvent conçue pour appliquer un programme prédéfini, dans une logique descendante : il a été décidé au préalable vers quoi l'on doit tendre et ce qu'il faut mettre en œuvre pour y arriver. La pédagogie, au contraire, implique de construire le chemin en avançant.

L'enseignement classique se caractérise notamment par une tendance à séparer le contenu des savoirs et la méthode de transmission des savoirs. Cette vision ignore, d'une part, le fait que l'individu apprenant est un sujet et, d'autre part, qu'il n'existe pas de savoir pur qui s'inscrive hors de tout contexte.

Pour nous, promoteurs de la pédagogie de **Célestin Freinet**, cette dichotomie qui sépare le contenu et le moyen de transmettre est une fiction, qui, malheureusement, hante le système scolaire et éducatif depuis très longtemps.

ST : S'appuyer sur le contexte permet indéniablement d'ancrer les nouvelles connaissances sur un socle familier à l'apprenant et ainsi de faciliter l'acquisition de nouveaux contenus. Mais, est-ce qu'à trop s'appuyer sur le contexte personnel de l'élève apprenant, on ne risque pas de stigmatiser les élèves, en mettant involontairement en exergue les différences de contexte et ainsi les inégalités sociales ? C'est du moins un argument souvent brandi. À titre d'exemple : le fait de demander aux élèves de parler de leurs vacances alors que tous ne partent pas en vacances. Comment trouver un dénominateur commun ?

LO : Dans le mouvement Freinet, nous connaissons bien ce débat et cet argument, qui nous a été opposé tant de fois et selon lequel une culture neutre, dégagée des particularités, serait le fondement de la démocratie. Pourtant, cet argument est inopérant et cela se démontre aisément. Prenez le cas du port de la blouse à l'école, censé effacer les inégalités. C'est une fiction, car, derrière la soi-disant neutralité, la soi-disant uniformité, une assignation forte persistait, les blouses des riches et des pauvres ne se ressemblant pas et les élèves n'étant pas traités de la même manière.

Le mythe de l'école républicaine neutre, distanciée et finalement démocratique, s'avère être une pure fiction et n'a jamais existé. L'école a toujours eu des attentes inégales en fonction des milieux sociaux dont étaient issus les élèves, a toujours véhiculé des stéréotypes sur les origines (milieux défavorisés, minorités ethniques) et a toujours véhiculé des hiérarchies extrêmement violentes en fonction des différents types d'intelligence.

L'école traditionnelle n'a jamais été un espace de liberté, de neutralité et de paix pour aucun enfant. Elle a seulement été, par intermittence, un espace de promotion d'une certaine élite, y compris issue de milieux populaires, ce qui a pu donner l'impression que l'école pouvait ouvrir la voie à la démocratisation de la société, à l'époque de Charles Péguy et des hussards noirs de la République.

Aujourd'hui, ceux qui font l'éloge de l'école de **Jules Ferry** oublient que cette école n'était pas destinée à élever le niveau intellectuel des classes défavorisées, mais à inculquer le respect des bonnes mœurs, des institutions, de la propriété privée et l'esprit des colonies. Nous avons oublié que Jules Ferry était ministre des colonies avant d'être ministre de l'Instruction publique !

Jules Ferry voulait simplement que les laboureurs deviennent des laboureurs compétents et que les ouvriers deviennent des ouvriers compétents, mais il n'a jamais eu pour ambition d'émanciper le peuple. De nombreux écrits de l'époque le prouvent.

Plus généralement, ceux qui exaltent l'école de Jules Ferry ont tendance à plaquer des éléments qui n'étaient pas vrais à l'époque. Prenons l'exemple de l'austérité, attribuée à l'école de Jules Ferry. Par exemple, on peut entendre que si l'on revenait au tableau noir, à la craie, les enfants seraient à l'abri du monde et de ses remous, de l'internet, du téléphone portable, de l'hyperactivité ambiante.

Pourtant, l'école de Jules Ferry en son temps était l'école de la modernité : on y trouvait des objets, des matériels, qui n'existaient pas dans l'environnement des familles (qu'il soit urbain ou rural), à l'instar des fossiles, des matériels de science, des cartes du monde. L'école de Jules Ferry était un lieu attractif, médiatique d'une certaine façon, caractérisé par la présence de nombreux éléments qui distrayaient l'enfant.

Aujourd'hui c'est le contraire : en général le milieu de l'enfant est souvent mieux équipé sur le plan électronique et informatique, notamment, que l'école ordinaire de quartier.

ST : Dans votre livre, vous vous refusez à donner une définition de la pédagogie. Vous en donnez cependant des clefs : le refus de la logique ascendante, la promotion de la logique de construction par les pratiques. Ne peut-on vraiment pas définir la pédagogie ?

LO : La pédagogie a surtout une définition compliquée, car c'est la rencontre de

la théorie et de la pratique. Ce n'est justement pas une discipline, ni une matière dans laquelle on peut progresser, ou une technique que l'on peut acquérir. C'est le fait de réfléchir sa pratique et de la faire évoluer par une réflexion critique.

La pédagogie est à l'éducation ce que la clinique est à la médecine et à la psychanalyse. Le pédagogue est à la fois un praticien et un théoricien de sa pratique. De même, le médecin distingue sa clinique de son enseignement de médecine.

Le pédagogue a reçu un enseignement théorique dans un domaine ou un autre, tandis que la pédagogie consiste à croiser la théorie et la pratique. Pas de pratique, pas de pédagogie. Par conséquent, la pédagogie ne peut pas être enseignée comme une matière.

Il n'en demeure pas moins que l'on peut identifier trois courants principaux en pédagogie qui sont les trois formes de pédagogie qui se sont développées dans le temps: le courant de pédagogie traditionnelle, le courant de pédagogie nouvelle et le courant de pédagogie sociale.

ST : Vous ne définissez pas la pédagogie, mais vous reconnaissez qu'elle s'articule toujours autour de trois activités : transmettre, transformer, éduquer. Ces trois axes sont-ils communs à tous les courants ?

LO : C'est exact d'une certaine façon. Cependant, deux courants ne sont pas conscients ou n'explicitent pas, voire dissimulent ces trois dimensions.

Par exemple, la pédagogie traditionnelle se destine à transmettre, mais se refuse à éduquer, ou à transformer la société. En même temps, elle transmet un ordre social, dans sa façon même d'enseigner et une éducation, dans sa façon même de ne pas éduquer, mais sans en avoir conscience.

Quant à la pédagogie nouvelle, elle transmet et éduque, mais sans aller jusqu'à la transformation sociale.

La seule pédagogie qui va consciemment revendiquer les trois dimensions est la pédagogie Freinet, désignée aussi par «*pédagogie sociale*». Dans les autres courants, une dimension au moins est toujours occultée.

ST : Vous parlez de «*pédagogie en actes*», pour incarner la rencontre entre la théorie et la pratique ? L'idée de co-construction ? Pouvez-vous préciser ?

LO : La pédagogie doit être une pratique, afin d'être la plus proche possible de la réalité dans toutes ses dimensions. En effet, le problème qui caractérise à la fois l'éducation d'une façon générale, du travail social, voire de l'école, a toujours été cette volonté de simplifier la réalité, au motif que cette simplification permettrait d'avoir une action plus efficace.

Par exemple, l'école n'est censée ne s'intéresser qu'à la transmission des savoirs, et tenir à distance les problèmes sociaux et familiaux des élèves. Or, on s'aperçoit que les éléments que l'on a bannis du cadre de l'école finissent par resurgir, notamment dans les comportements des enfants à l'école, les phénomènes de groupe, les réactions des institutions.

C'est pour cette raison qu'une véritable pédagogie sociale doit s'appuyer sur le renoncement à maîtriser l'environnement, la méthode et la destination des choses.

ST : Vous commencé votre carrière en tant qu'éducateur, puis vous avez été instituteur, avant d'être formateur et chercheur. Si vous considérez que l'on apprend davantage ce qu'est la pédagogie dans le cadre des formations des travailleurs sociaux (pour reprendre votre témoignage) que dans les formations d'enseignant, pourquoi avoir changé de corps de métier et avoir rejoint l'éducation nationale ?

LO : Le problème du travail social, même s'il est naturellement plus enclin à mener une réflexion sur la pratique et une analyse de la pratique, est qu'il ne prend pas vraiment en compte la question de l'environnement et de la transformation de la société.

L'évolution récente du travail social vient renforcer ce phénomène, en faisant des travailleurs sociaux des opérateurs de méthodes et de procédures qu'ils doivent de plus en plus appliquer et qui n'ont plus grand-chose à voir avec la pédagogie.

Prenons un exemple particulièrement éclairant : la prévention spécialisée. Même si certains clubs de prévention spécialisée ont de meilleures pratiques, il faut reconnaître que, pour nombre d'entre eux, la prévention spécialisée consiste simplement à gérer un certain nombre de jeunes et à les suivre dans leurs mésaventures avec la justice, les instituions et les organismes liés au travail et au logement, et finalement à ne pas avoir de véritable pratique de prévention.

Par «*véritable pratique de prévention*», j'entends ce qui relève de la prévention primaire, qui est vouée à apporter des protections pour aider les enfants à grandir par eux-mêmes, pour les rendre autonomes.

Comment expliquer cela ? Cette vision du travail social véhicule l'idée de réparation, de public cible, et même si le principe de non mandatement s'applique dans la plupart des structures, le public qui se présente s'avère être orienté vers la prévention spécialisée, ce qui limite, pour l'éducateur, la possibilité de définir une pédagogie de son action, de son activité.

ST : L'accueil en prévention spécialisée n'est-il pas censé être universel, non ciblé ?

L'accueil n'est pas ciblé, mais, on se rend compte que, dans la plupart des départements, les clubs de prévention n'accueillent pas les jeunes avant 16 ans ou 18 ans et ne travaillent pas avec les parents ou les familles, ou alors de manière marginale.

Rares sont les clubs de prévention qui prennent en charge les plus jeunes et, dans ce cas, ce «*choix*» est présenté comme une option pédagogique affirmée. Si des actions sont prévues en direction de jeunes de moins de 16 ou 18 ans, ces actions sont souvent stéréotypées et se traduisent par exemple par la mise en place de clubs de discussion dans les collèges.

ST : Que reprochez-vous aux clubs de discussion ?

LO : Les clubs de discussion permettent peut-être aux collégiens de souffler un moment et de rencontrer des éducateurs de prévention spécialisée, mais, en même temps, ils fonctionnent selon des stéréotypes en ce qu'ils sont orientés de façon grotesque vers les sujets censés

Intervenir dans l'environnement réel et naturel des gens

préoccuper les adolescents, à l'instar des rapports garçons/filles, de la sexualité, de la violence…

ST : Si la pédagogie est dépréciée et dévoyée en France, comme vous le soutenez dans votre livre, quelle est la situation, le statut de la pédagogie dans les autres pays ?

LO : Je connais certains éléments concernant la situation d'autres pays, mais rien d'exhaustif. En Pologne, il y a un pan à la fois de pratiques et de théories qui s'intitulent «*pédagogie sociale*», qui ne se confondent ni avec le travail social, ni avec l'enseignement.

En Angleterre, dans certaines universités, on trouve des départements de pédagogie sociale. Le terme est également employé en France par quelques organisations, outre celle que je préside (*Intermèdes-Robinson*), comme le GPAS (*Groupement de Pédagogie et d'Animation Sociale*).

ST : En Angleterre et en Pologne, le terme de pédagogie sociale est-il employé au sens où vous l'entendez ? Quels sont les principes d'intervention d'un pédagogue au sens où vous l'entendez ?

LO : Intervenir dans l'environnement réel et naturel des gens; avec la diversité des âges; dans l'inconditionnalité de l'accueil (on accepte tout le monde); favoriser l'*empowerment* et l'implication de la communauté.

On retrouve tous ces facteurs dans tout ce qui s'intitule pédagogie sociale et aussi une autre façon de penser l'individuel et le collectif. Ce sont des pédagogies qui ne vont pas opposer l'individuel et le collectif, mais le conditionner l'un par l'autre : on accède à l'individuel par le collectif et réciproquement, le collectif se nourrit des différents individus qui le composent.

Il y a une véritable de la pédagogie sociale. Cette unité vient d'une part des références à un certain nombre d'auteurs qui contribuent à unifier le courant. En France, parmi les auteurs revendiqués, on retrouve **Célestin Freinet** qui vient de l'éducation nouvelle. En Pologne, **Janusz Korczak**, mais aussi **Helena Radlinska**, qui a théorisé la pédagogie sociale et qui est la véritable créatrice de ce courant en Pologne, dans les années 1910; et au Brésil, Paulo Freire, également connu internationalement.

ST : Célestin Freinet s'est-il inspiré du courant polonais ?

LO : Non, Célestin Freinet est issu de la double influence de la pédagogie libertaire et de l'éducation nouvelle. En France, Freinet a justement représenté le tournant et la rupture avec le courant de l'éducation nouvelle, lui-même héritier lointain de Rousseau.

Ce que l'on peut reprocher à **Jean-Jacques Rousseau**, même s'il a eu le mérite de produire une critique indispensable, c'est qu'il a développé tout ce qui allait incarner les limites de l'éducation nouvelle : l'idée que l'on puisse créer de petites utopies, des îlots, des cocons dans lesquels un certain nombre d'individus va s'épanouir. Cette vie en vase clos est typique du rousseauisme, selon lequel il faut sortir les enfants de la société qui les corrompt.

C'est contre cet isolement artificiel que la pédagogie Freinet va s'élever, et par conséquent contre la pédagogie de **Maria Montessori**, aboutissement de la pédagogie de Rousseau : créer des enfants épanouis, autonomes, mais confinés dans des îlots, entourés de professionnels certifiés, dans des endroits où même le matériel a été certifié et duquel il n'y a qu'une façon de se servir et non deux...

Freinet, au départ, se disait montessorien, puis il va découvrir qu'il n'est pas en phase avec ce courant et s'en démarquer.

ST : Lors du colloque sur le travail social auprès enfants des rues [(2)], j'ai été frappée par l'une de vos positions : vous disiez être contre le fait d'amener les enfants de banlieue vers la culture dominante, afin qu'ils s'approprient leur environnement et en soient fiers. Par cette démarche, vous valorisez certes la culture que l'on pourrait qualifier de périphérique, mais cela n'a-t-il pas pour conséquence involontaire de perpétuer l'exclusion sociale ?

LO : La culture dominante usurpe. Elle n'est pas si excellente, si exemplaire, elle n'est pas à la hauteur de ce qu'elle prétend être. Je suis contre l'élitisme, contre le révélationnisme, cette théorie éducative très répandue, selon laquelle l'éducation aurait pour fonction de révéler les possibilités innées des enfants, de révéler leurs aptitudes, leurs inaptitudes, leurs compétences, leurs incompétences, leurs qualités, leurs défauts...

Selon le révélationnisme, nous aurions un destin prédéfini. Cette idée est en phase avec la modernité, illustrée par exemple par la croyance dans le tout génétique, la tendance à médicaliser les difficultés, comme l'atteste récemment les tentatives de dépister les troubles du comportement avant trois ans. Tout ceci vient donner corps à un certain révélationnisme.

ST : Qu'est-ce que le révélationnisme ?

LO : Le révélationnisme vient caractériser un moment donné de la pensée sur l'école, alors conçue comme ayant une mission de révéler dans chaque individu, qui est bon et ce qui ne l'est pas. Le point d'orgue de ce courant est l'entre-deux-guerres.

Dans mon livre, je propose une histoire de l'école française depuis le vingtième siècle, que je décompose en quatre périodes.

Tout d'abord, **une première période** courant depuis le début du siècle jusqu'à la première guerre mondiale, recouvre le règne de la «*Pédagogie du modèle*», qui domine alors et dont le but est de fournir des modèles pour tout, et de reproduire la société. L'école ne connaît encore aucun état d'âme, concernant les injustices dont elle pourrait être le vecteur.

L'avantage d'une telle période, si simple dans ses principes, est qu'elle ne connaît pas la notion d'échec scolaire. Chaque élève est sommé de reproduire des modèles; il y parvient ou pas. Cela n'est censé dépendre que de lui et n'engage aucune responsabilité de l'école.

*(2) Journée d'étude «*Travailler avec les enfants (en risque) de situation de rue*», co-organisé par le CERA, l'EFPP, BUC Ressources, l'IFSY de Versailles, le LERP, le 12 janvier 2012 à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.*

Le retour à l'école d'avant-hier, c'est à dire à l'élitisme de l'Entre-deux-guerres

Par ses réussites et échecs, l'élève signifiait la place qu'il allait occuper, souvent celle de celui qui n'aime pas l'école, et qui ne rêve que de la quitter. Cela n'était alors pas considéré comme un échec.

Tout se déroulait dans une forme de consensus. Face à la performance de l'enfant, chacun pouvait constater ce que le maître notait : le modèle n'était pas reproduit. Aucune contestation n'était possible.

Cette pédagogie du modèle restait extérieure aux questions de motivation, de justice ou d'égalité. Même dans le cadre de l'enseignement de la morale, celle-ci n'était qu'un modèle et n'exigeait aucune adhésion profonde ou personnelle. Il suffisait qu'elle soit admise. L'objectif n'était pas que les gens soient convaincus par cette «*morale*», mais qu'ils agissent conformément à elle.

Le maître avait ainsi une autorité incontestée dans sa classe, mais son autorité, son domaine s'arrêtait là. Le fonctionnement de cette école était assez rudimentaire, superficiel. L'autre avantage en découlant était l'absence de contestation des notes attribuées par l'enseignant.

Ensuite vint **l'Entre-deux-guerres** et les choses commencèrent à devenir plus compliquées. Les critères changèrent et c'est le critère de justice qui s'imposa. On a commencé à dire que l'école n'était pas juste, qu'elle empêchait de réussir les enfants qui avaient des aptitudes à les révéler, dès lors qu'ils étaient issus de milieux défavorisés, ce qui nous ramène au révélationnisme.

C'est à ce moment-là que l'on situe l'avènement d'une école élitiste, vouée à repérer les meilleurs et à les conduire aux meilleures places. Cette nouvelle approche élitiste était conçue comme un progrès par rapport à la période précédente, car l'élitisme favorisait une certaine forme d'ascenseur social... mais seulement pour une minorité.

Jusque-là, l'école ne connaissait toujours pas d'échec scolaire; soit on faisait partie de l'élite, soit on n'en faisait pas partie. Il n'y avait pas d'attentes particulières vis-à-vis de l'école ou des élèves en général.

Enfin vint **la fin de la seconde guerre mondiale** jusqu'au début des années 80, ce qui correspond à la troisième période de l'école, au cours de laquelle l'idéal occupera une place encore plus prépondérante. Le but de l'école ne sera plus de chercher les meilleurs élèves, mais le meilleur en chacun. On va alors décliner l'élitisme en chacun et c'est ce que l'on va appeler «*l'élitisme démocratique*».

D'après cette nouvelle approche, l'école n'aura pas rempli sa mission tant qu'elle n'aura pas épanoui le meilleur en chacun. C'est précisément à ce moment-là que l'échec scolaire est apparu. En effet, à partir de ce moment-là, nous sommes toujours en échec…

C'est une idée magnifique, mais il n'en demeure pas moins qu'elle créée le mythe de l'enfant sous-réalisé. Tout le monde est soupçonné de ne pas être à la hauteur de ce qu'il devrait ou pourrait être. Tout le monde porte cette culpabilité-là. L'école, mais aussi les parents, les enfants etc..

Cette conception pouvait certes fonctionner dans la société de plein emploi, de croissance, où l'on pensait tous que demain serait plus beau qu'aujourd'hui. Mais dès qu'on est rentré dans la période de la crise, à partir de 76, cette situation est devenue insupportable... car il ne pouvait plus y avoir de consensus sur les performances scolaires et l'échec scolaire.

C'est pour cette raison, qu'à partir de 1984, l'école a connu un virage que j'attribue à **Jean-Pierre Chevènement** et que j'appelle le retour à l'école d'avant-hier, c'est-à-dire à l'élitisme de l'Entre-deux-guerres. Ce virage et le retour à l'élitisme d'avant-guerre est incarné par : la politique de l'égalité des chances, l'internat d'excellence, les EPIDe les CER, les CEF [3]... qui illustrent la logique de la sélection, de la rééducation, directement héritées de l'école d'avant-hier.

L'école n'a pas évolué comme elle aurait dû évoluer, c'est-à-dire vers un niveau supérieur d'élitisme démocratique. Ce niveau supérieur correspond à ce que nous appelons **l'école du troisième type**, en pédagogie Freinet, et dans laquelle seraient abandonnées les notions d'évaluation, de généalogie, de classes d'âge, de programmes... nous aurions dû poursuivre dans cette voie et cela semblait acquis en 1977, selon les instructions officielles de l'année 1977 (les dernières avant celles de 1984), dans lesquelles le gouvernement de Giscard d'Estaing assignait à l'école le but l'épanouir les enfants et instituait pédagogie d'éveil comme modèle de référence.

En application de ces instructions, l'École normale avait supprimé la préparation à l'histoire-géographie et aux sciences, pour introduire la «*préparation à l'Éveil*».

ST : À propos de la formation des acteurs éducatifs, vous écrivez que la formation des éducateurs de jeunes enfants (EJE) est un modèle du point de vue de la pédagogie. Pouvez-vous nous en dire plus ?

LO : Cette formation est intéressante, car elle inclut une bonne dose de pédagogie. Elle invite les EJE à se poser la question des apprentissages dans le cadre de leurs interventions et s'intéresse aux courants pédagogiques et leur pédagogie, tandis que les éducateurs spécialisés (ES) n'ont que des notions, des repères. On va leur simplement enseigner les courants pédagogiques.

ST : Pourquoi la pédagogie est-elle approfondie dans le cadre de la formation d'EJE et pas dans le cadre de la formation d'ES ?

LO : Parce que la formation des travailleurs sociaux est liée à la fonction d'accompagnement. Or, la posture d'accompagnement est très limitative, elle ne remplace pas la pédagogie. Par exemple, si l'on reprend la dichotomie EJE et ES, l'EJE est invité à apprendre l'investissement affectif, à entretenir des relations affectives avec son public, à travailler cette dimension-là, tandis que l'ES est invité à la distance, à l'analyse. Il est privé de cette dimension affective.

ST : Cela renvoie à la fois au portrait que vous dressez dans votre livre de la

(3) EPIDe : Établissement public d'insertion de la Défense; CER : centre éducatif renforcé; CEF : centre éducatif fermé.

La seule façon de s'en sortir, quand on est lié à l'autre, c'est de donner à autrui

pédiatre hongroise **Emmi Pikler** [4] (que vous classez parmi les «*pédagogues sociaux*») et à une recherche récente sur les des techniciennes de l'intervention sociale et familiale (TISF) [5], qui a fait apparaître que ces professionnelles s'investissaient souvent émotionnellement dans la relation avec les personnes qu'elles accompagnaient, à travers notamment le don d'objets.

Pourtant; cet aspect du travail (TISF) s'est avéré peu soutenu, voire fermement critiqué par la hiérarchie, qui y voyait un manquement à leur obligation de distance, excepté dans un cas, qui avait permis de rechercher une solution pour concilier dont et distance professionnelle. Cela a abouti à la mise en place d'un dispositif de don, qui, tout en passant par l'intervenante sociale, n'émanait pas directement d'elle (stockage dans le grenier de l'association d'objets dont la provenance était anonyme).

Cette relation, entre la TISF et les personnes concernées par la mesure, a été analysée par l'anthropologie **Bernadette Tillard** à travers le prisme anthropologique du don et du contre-don.

LO : En effet, en éducation, comme dans notre société, deux modèles s'opposent : celui du don et celui du contrat. Et aujourd'hui, dans le travail social, c'est le modèle du contrat qui prévaut : contrat de séjour, contrat d'accompagnement, contrat d'objectifs, etc. Les relations sont contractualisées et les éducateurs s'imaginent toujours que leur mode de travail privilégié consiste à, établir un contrat, au moins moral, avec la personne... Je trouve que ce modèle du contrat est anti-éducatif. Le don est le véritable médium de la relation éducative.

ST : Certes, mais ne pensez-vous pas que quand il y a don, il y a aussi contre-don, donc en quelque sorte une forme de réciprocité que l'on retrouve en principe dans le contrat ?

LO : Pas tout à fait, car le don créé de la dette, donc du lien; le contrat non. Dans la relation contractuelle, on ne doit rien de plus à l'autre que l'objet du contrat. L'argent a effacé la dette, pour prendre l'exemple d'une vente. Je paie et la boulangère me remet ma baguette. Nous sommes quittes.

Dans la relation éducative, si l'enfant me donne un dessin, ce dessin me lie à lui et le lie à moi. Il ne s'acquitte pas, il ne se libère pas. Ce lien le contraint. Ce lien, c'est le moteur de la relation éducative. Mais c'est un lien assumé.

La seule façon de s'en sortir, quand on est lié à l'autre, c'est de donner à autrui, de telle façon que d'autres personnes puissent être liées à vous. Et, dans votre économie globale, vous retrouvez ainsi une forme d'équilibre entre dons et dettes, mais sans pouvoir se délier.

Très souvent, la vision de l'autonomie, de l'indépendance est faussée. On a tendance à oublier que la véritable autonomie, c'est la variété des relations, d'accepter d'être dépendant ou interdépendant dans certains domaines. Le but de l'autonomie n'est pas l'autarcie. Si tout le monde est quitte, aucune relation sociale n'est possible, ni aucune relation d'aucune sorte d'ailleurs.

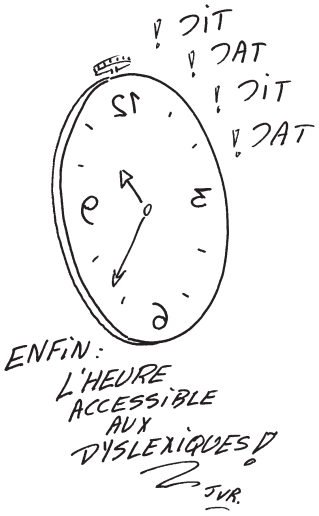
On constate que deux modèles s'opposent : le modèle maussien et le modèle capitaliste, pour dire les choses très schématiquement. Il faut lire le sociologue et anthropologue **Alain Caillé**, qui a fondé et animé **le courant du MAUSS** (Mouvement anti-utilitariste dans les sciences sociales) et qui dirige la *Revue du MAUSS*. C'est aussi le nom de Marcel Mauss. Le jeu de mots est bien sûr volontaire ! Ce dernier vient de publier un manifeste pour le convivialisme [6], dans lequel il explique que le capitalisme et le socialisme sont dépassés et qu'il faut imaginer une troisième voie. Il prône la convivialité.

En donnant un autre sens à ce mot c'est aussi la convivialité que prônait **Ivan Illich**. Ce pédagogue prônait l'avènement d'une société sans école et d'une société conviviale. La convivialité était caractérisée selon lui par la maîtrise des outils technologiques. Selon lui, le progrès technologique non maîtrisé entraînait la dépendance de l'acteur vis-à-vis de l'outil et générait des malheurs et des désastres pour l'environnement.

Cette absence de convivialité annulerait en quelque sorte le bénéfice recherché par ces mêmes technologies; par exemple, pour accéder à un service de trains rapides et pour que quelques trains aillent plus vite, il faut accepter de sacrifier de nombreuses lignes secondaires dont le défaut accentue le temps de transport de nombreuses personnes; en d'autres termes, il faut accepter un mauvais réseau ferré en contrepartie d'un réseau rapide. Cela fait partie du système.

Cette idée s'inscrit dans le concept de contre-productivité qu'il est le premier à avoir forgé et selon lequel les institutions produisent elles-mêmes leurs propres dysfonctionnements. Dans la même veine, il écrivit *Une société sans école*, publié en 1971, dans lequel il soutenait que l'école fabriquait l'échec scolaire et produisait de l'ignorance, d'où la nécessité de la supprimer.

Au lieu de ce système, il préconisait de revenir à des outils conviviaux, favorisant non l'assujettissement à un but prédéfini, mais l'interdépendance entre les hommes.



(4) *Laurent Ott, Pédagogie sociale. Une pédagogie pour tous les éducateurs,* Chronique sociale, *Lyon, nov. 2011, p.61-63.*

(5) *Les résultats de cette recherche ont été exposés lors d'une journée d'étude de l'Association Famille et Cité,* «L'accompagnement éducatif mis en œuvre par les Techniciens de l'Intervention Sociale et Familiale dans le cadre de prises en charge Aide Sociale à l'Enfance», *qui a eu lieu le 5 janvier 2012 au FIAP Jean Monnet à Paris (la recherche a duré 18 mois).*

(6) *Alain Caillé,* Pour un manifeste du convivialisme, *Le Bord de l'Eau, 2012.*

Fait qualifié infraction - Mesure provisoire - Prestation d'intérêt général (partie 1)

Brux. 30ème Ch. de la jeunesse, 16 février 2010, arrêt X/10 (N° du greffe 2010pj16 et N° du parquet JEU 675/09

Protection de la jeunesse – Fait qualifié infraction – Mesure provisoire – Prestation d'intérêt général – Mesure d'investigation de la personnalité et de l'évolution du jeune – Occasion pour la juridiction de la jeunesse d'apprécier la réflexion qu'il fait de son propre comportement et de vérifier s'il est réellement sincère dans sa volonté de s'amender

En cause de K.H.

Vu les appels interjetés le 18 janvier 2010 par Maître Alexandra Gohy au nom de H. K. et par le procureur du Roi à Nivelles, contre l'ordonnance rendue le 16 janvier 2010 par le tribunal de la jeunesse de Nivelles, lequel:

*«- Ordonne le placement provisoire de H. K. auprès d'une Institution Publique communautaire de protection de la Jeunesse, en régime éducatif fermé, section éducation, pour une durée de un mois renouvlable, ou, à défaut de place disponible, au Centre «*De Grubbe*» à Everberg;*

- Constate l'impossibilité d'exécuter ce jour cette mesure faute de place disponible tant en IPPJ qu'au Centre d'Everberg;

- Dans l'attente d'une place disponible, assigne H. K. à résidence à l'adresse de son domicile et lui interdit toute sortie;

- Charge la police de contrôler le respect de cette interdiction;

- Interdit tout contact avec A.D.;

- Soumet H. K. à la surveillance d'un délégué permanent du Service de Protection Judiciaire de l'arrondissement de Nivelles, sis à 1400 Nivelles, Rue Emile Vandervelde, n°3 (tél: 067/64,46,42);

- Prolonge les mesures ordonnées à l'égard de H. K. au-delà de son 18ème anniversaire pour une durée qui ne pourra dépasser le jour où il aura atteint l'âge de 20 ans accomplis;

- Ordonne l'exécution provisoire de la présente ordonnance et charge le ministère public de son exécution.»

[…]

H. a été mis à disposition le 15 janvier 2010, soupçonné d'avoir participé à des faits infractionnels d'attentat à la pudeur avec violences ou menaces sur une mineure de plus de 16 ans, coups et blessures volontaires ayant causé une incapacité de travail sur la personne d'un chauffeur de bus et menaces verbales et par gestes d'attentat criminel à l'égard de ce même chauffeur.

Le mineur reconnaît partiellement ces faits, il admet que dans un contexte de bagarre, il a porté des coups au chauffeur de bus et a proféré également des menaces.

Tenant compte de la gravité des faits qui mettent sérieusement en danger l'ordre public, c'était à juste titre que le tribunal avait estimé qu'un éloignement temporaire était nécessaire pour garantir la sécurité publique et susciter une remise en question du jeune.

À ce jour, cette décision n'a pu être exécutée.

H. demande de pouvoir reprendre sa scolarité. Il dit regretter sincèrement les faits qu'il a commis et que «*l'assignation à domicile*» imposée par le tribunal, lui a déjà permis de prendre conscience de ses responsabilités.

Le milieu familial paraît assez adéquat et encadrant.

H. n'est pas connu des autorités judiciaires et c'est à la veille de sa majorité qu'il est interpellé pour la première fois dans le cadre de faits infractionnels.

Le jeune apparaît sincère dans ses regrets et semble réellement vouloir s'amender.

Pour ne pas compromettre sa scolarité, il y a lieu d'ordonner son maintien provisoire dans son milieu familial sous la surveillance du service social compétent et moyennant la condition d'accomplir une prestation d'intérêt général en rapport avec son âge et ses capacités d'une durée de 30 heures.

L'accomplissement d'une prestation d'intérêt général constituera une mesure d'investigation de la personnalité et de l'évolution du jeune.

Elle donnera également à la juridiction de la jeunesse l'occasion d'apprécier la réflexion qu'il fait de son propre comportement et de vérifier s'il est réellement sincère dans sa volonté de s'amender.

H. s'est engagé à collaborer à cette mesure.

Il est également opportun de soumettre le jeune aux conditions suivantes :

- suivre régulièrement un enseignement adapté à son âge et ses capacités,
- encadrer ses loisirs par une activité structurée.

Le jeune ayant dépassé l'âge de 18 ans en cours de procédure, il y a lieu de prolonger les mesures provisoires jusqu'à ce que l'intéressé ait atteint l'âge de vingt ans.

Par ces motifs,

(…)

Réforme l'ordonnance entreprise et statuant par voie de dispositions nouvelles,

Maintient provisoirement H. K. dans son milieu familial sous la surveillance du service social compétent et moyennant le respect des conditions suivantes :

- suivre régulièrement un enseignement adapté à son âge et ses capacités,
- encadrer ses loisirs par une activité structurée (sportive, culturelle…),
- effectuer une prestation d'intérêt général en rapport avec son âge et ses capacités d'une durée de 30 heures sous la direction du service STAR

Prolonge les mesures provisoires jusqu'à ce que l'intéressé ait atteint l'âge de vingt ans.

Réserve à statuer sur les frais envers la partie publique.

Ordonne l'exécution provisoire du présent arrêt.

Brux. 30ème Ch. de la jeunesse, 19 avril 2010, arrêt J/127/10 (N° du greffe 2010p105 et N° du parquet 2010/VJ13/188)

Protection de la jeunesse – Fait qualifié infraction – Mesure provisoire – Levée du placement provisoire au centre fédéral fermé – Prestation d'intérêt général – Mesure

d'investigation de la personnalité et de l'évolution du jeune – Occasion pour la juridiction de la jeunesse d'apprécier la réflexion qu'il fait de son propre comportement de vérifier s'il est réellement sincère dans sa volonté de s'amender

En cause de B.S

S. demande de mettre fin au placement et de lui permettre de reprendre sa scolarité.

Le ministère public ne s'y oppose pas, mais estime qu'il convient d'imposer au jeune de respecter des conditions et de réaliser une prestation d'intérêt général à titre d'investigation.

Le jeune a été mis à disposition du premier le juge le 26 mars dernier, soupçonné d'avoir participé le 16 juin 2009 à des faits infractionnels qualifiés par le procureur du Roi de tentative de meurtre.

S. reconnaît avoir participé à une bagarre et poussé la victime sur les rails du métro, mais conteste toutefois toute intention d'homicide.

Si la qualification pourra être effectivement discutée, les faits demeurent graves et les conséquences auraient pu être dramatiques pour la victime.

Après avoir été placé 5 jours à Everberg, S. a été confié à l'Institution Communautaire Publique de Protection de la Jeunesse de Braine-le-Château en section fermée.

Il expose que ces mesures lui ont fait comprendre la gravité de ses actes et qu'il les regrette sincèrement.

Il souhaiterait pouvoir présenter ses excuses à la victime et propose d'engager une médiation.

Avant ce fait, le jeune n'était pas connu des autorités judiciaires et depuis lors, il n'a plus été impliqué dans d'autres faits délictuels.

S. qui est en 4ème professionnelle, a une scolarité régulière et des résultats assez satisfaisants et adopte en général un bon comportement.

Les parents semblent très présents, adéquats et encadrants.

Afin de ne pas compromettre l'avenir de S., qui est encore assez jeune, et ainsi que suggéré également par l'équipe éducative de l'ICCPJ de Braine-le-Château, il y a lieu actuellement de privilégier la poursuite de la scolarité tout en imposant encore au jeune de réaliser un travail de réflexion important.

Il convient dès lors de le rendre à son milieu familial sous la surveillance du service social compétent et afin de vérifier si le jeune est réellement sincère dans sa volonté de s'amender, assortir cette mesure de la condition d'accomplir une prestation d'intérêt général en rapport avec son âge et ses capacités d'une durée de 30 heures.

S. s'est engagé à collaborer à cette mesure.

Cette condition constituera également une mesure d'investigation de la personnalité et de l'évolution du jeune et donnera également au tribunal l'occasion d'apprécier la réflexion qu'il fait de son propre comportement.

Il est également opportun de soumettre le jeune aux conditions suivantes :

- suivre régulièrement un enseignement adapté à son âge et ses capacités,
- encadrer ses loisirs par une activité structurée,
- respecter les directives de ses parents.

La cour invite également S. à concrétiser son projet de formuler des excuses à la victime.

Le juge compétent

Civ. Ypres (réf.) - 21 décembre 2010

Autorité parentale - Hébergement de l'enfant - Mesures de contrainte - Compétence du juge des référés.

Sur la base de l'art. 387*ter*, § 3 du Code civil, le président du tribunal de 1ère instance est compétent, dans les cas dont il reconnaît l'urgence, pour imposer une astreinte à charge du parent qui ne respecte pas le règlement relatif à l'hébergement de l'enfant.

Dans Rechtskundig Weekblad, 2011-12, p. 1654.

Trad. : J. Jacqmain

Note

L'art. 387*bis* du C.C. attribue au tribunal de la jeunesse la compétence pour ordonner ou modifier les dispositions relatives à l'autorité parentale et à l'hébergement de l'enfant, mais l'art. 387*ter* charge le président du tribunal de 1ère instance de prendre en référé les mesures urgentes. En l'espèce, le règlement adopté lors du divorce des parents par consentement mutuel attribuait à la mère l'hébergement principal et au père, le secondaire (deux week-ends par mois et la moitié des vacances scolaires). Au bout de 3 ans, la mère avait cessé de respecter ce règlement. Le tribunal impose une astreinte de 350 euros par nouveau manquement.

Distance entre le condamné et la victime

Gand (2ème ch.) – 30 avril 2008

Responsabilité aquilienne - Comportement personnel - Condamné pour viol - Retour à son domicile proche de celui de la victime

Si, après avoir purgé sa peine de 4 ans d'emprisonnement, un condamné pour viol revient vivre avec sa famille à son domicile, qui se trouve à courte distance et dans la même rue que celui de sa victime (mineure), il ne commet pas de faute au sens de l'art. 1382 du Code civil.

Dans Rechtskundig Weekblad, 2011-12, p. 1518

Trad. J. Jacqmain

Objecteur de conscience et juridiction militaire

Cour européenne des droits de l'Homme (2ème sect.) – 12 juin 2012

Objecteur de conscience – Refus du service militaire – Convictions pacifistes et antimilitaristes – Condamnations pénales à répétition – Emprisonnements et mises en isolement – Traitement inhumain et dégradant (art. 3 CEDH) – Absence de reconnaissance de l'objection de conscience et de procédure de vérification de cette qualité – Liberté de conscience (art. 9 CEDH) – Jugement d'un civil par une juridiction militaire – Procès équitable (art. 6 CEDH).

Savda c./ Turquie (Req. n° 42730/05)

En raison de son refus d'accomplir le service militaire, le requérant a été condamné à plusieurs reprises à des peines d'emprisonnement successives au cours desquelles il a été placé plusieurs fois en isolement, avant d'être démobilisé en raison d'un trouble psychique. Ces traitements pris ensemble sont dégradants au sens de l'article 3 de la CEDH.

Le requérant motive son attitude par ses convictions pacifistes et antimilitaristes. S'abstenant de reconnaître le droit à l'objection de conscience, de proposer un service de remplacement et d'instituer une procédure qui permettrait de vérifier si l'intéressé remplit les conditions qui seraient imposées à l'exercice de ce droit, l'État en cause n'a pas ménagé un juste équilibre entre l'intérêt de la société et celui des objecteurs. En conséquence, il n'a pas respecté la liberté de conscience du requérant, au sens de l'article 9 de la CEDH.

Ayant à répondre devant une juridiction exclusivement composée de militaires d'infractions purement militaires, le requérant pouvait légitimement nourrir des doutes quant à l'indépendance et l'impartialité de cette juridiction, au regard de l'article 6 CEDH.

Note

La Cour européenne en a par-dessus la tête de l'obstination de la Turquie à persécuter les objecteurs de conscience, et elle ne le lui cache pas ; en particulier, elle déclare que réformer le requérant pour trouble psychique ne constitue aucune réparation de ce qu'il a dû subir, en sorte qu'il conserve la qualité de «*victime*» qui justifie son intérêt à son recours (art. 35, § 3 CEDH).

La situation restant inchangée, la Cour se réfère bien sûr à ses précédents *Ülke* du 24 janvier 2006 et *Erçep* du 22 novembre 2011 (*J.D.J.*, n° 310, p. 45 et ma note).

Mais en outre, elle poursuit dans la voie de la reconnaissance de l'objection de conscience au service militaire comme découlant de la liberté de conscience (art. 9 CEDH), qu'elle avait ouverte avec l'arrêt du 7 juillet 2011, *Bayatyan c/Arménie* (*J.D.J.,* n° 308, p. 43 et ma note), en franchissant une étape capitale.

À la différence de ses prédécesseurs turcs et arménien, Halil Savda n'est pas témoin de Jéhovah. Il n'invoque aucun motif religieux. Âgé de vingt ans, il avait été condamné et emprisonné pour soutien au P.K.K. et affirme avoir été torturé par des militaires. Se rapprochant de l'organisation antimilitariste War Resisters' International, il n'invoque que sa conviction «*que l'armée ne peut assurer la sécurité nationale dans un climat démocratique, accompagné du développement économique*», et son refus de porter l'uniforme militaire et d'obéir aux ordres.

Même si elle fait encore un détour par l'abstention fautive de la Turquie vis-à-vis des obligations positives que lui impose la Convention, la Cour admet donc que, puisque l'article 9 garantit la liberté des convictions, et pas seulement des convictions religieuses, il protège aussi bien l'objection de conscience que, dans les derniers temps de la conscription en Belgique, nous aurions qualifiée de politique.

Jean Jacqmain

Voyage d'études
La Caravane des droits de l'enfant
À la découverte des institutions européennes et onusiennes

Du mardi 4 septembre (10 h 30) au mardi 11 septembre 2012 (17 h 00).
Public cible : Professionnels au contact de l'enfance et la jeunesse (travailleurs sociaux, éducateurs, psychologues, juristes, enseignants, juges, avocats…), étudiants en fin de formation (université ou haute école), et plus généralement toute personne intéressée par les droits de l'enfant.

Mardi 4 septembre 10 h 30 - Bruxelles
Constitution du groupe et présentation des participants
Interventions générales : introduction aux droits de l'enfant et examen détaillé du programme.
Visite et rencontre avec des représentants de la Commission européenne
Jeu : à la découverte de la Convention des droits de l'enfant

Mercredi 5 septembre, Luxembourg
Visite et rencontre avec des représentants de la Cour de justice de l'Union européenne

Jeudi 6 septembre, Strasbourg
Visite et rencontre avec des représentants de la Cour européenne des droits de l'homme.

Vendredi 7 septembre, Strasbourg
Visite du Conseil de l'Europe (CoE) et rencontre avec la Direction de la Division des droits de l'enfant et d'autres institutions du CoE (CPT, Commissaire aux droits de l'Homme, Charte sociale européenne…)

Samedi 8 septembre, Sion
Journée de formation à l'Institut universitaire Kurt Bösch, avec la participation de Mme Claire Brisset, ancienne défenseur des enfants en France.

Dimanche 9 septembre, Sion
Jour libre; balade sur les Bisses et dégustation de spécialités valaisannes (vins et raclette)

Lundi 10 septembre, Genève
Visite des institutions onusiennes (OHCHR, UNICEF, représentants spéciaux des NU - …)

Mardi 11 septembre, Genève
Visite du Comité des droits de l'enfant et rencontre avec M. Jean Zermatten, son Président actuel
Table ronde avec des ONG internationales actives en matière de droits de l'enfant et avec le Groupe des ONG pour la CIDE

Nombre : de 15 à 25 personnes
Prix : avant le 15 juin : 895 euros ; après le 15 juin : 945 euros (sont inclus : tous les déplacements en car, du départ au retour à Bruxelles, le logement en chambre double, les repas du matin et du soir, la documentation et les frais de visite. Sont exclus : les déplacements vers et du lieu de départ et d'arrivée du car, les repas du midi. Le logement en chambre simple est possible (nous contacter pour obtenir ce prix)).
Date limite d'inscription : 15 juillet 2012
Inscription : l 'inscription sera définitive une fois le bulletin d'inscription rempli en ligne sur : www.dei-belgique.be et le payement effectué sur le compte de DEI-Belgique : IBAN : BE98 0682 5206 1193 - BIC GKCCBEBB
En cas de nombre trop élevé de candidats, les organisateurs procéderont à un choix basé sur la motivation.

Ici et ailleurs

Nominations

Mme **D. Rocour** juge de la jeunesse au tribunal de première instance de Liège, est nommée juge de paix du canton de Sprimont; la désignation de Mme **M.-F. Carlier** et de M. **F. Gilson** comme juges de la jeunesse à Dinant est renouvelée pour cinq ans.

Plus pour l'inclusion…

Alors que la Commission européenne demande aux États membres de faire des efforts «*pour améliorer l'intégration économique et sociale des 10 à 12 millions de Roms que compte l'Europe*», la mauvaise volonté est à peu près partout. Dans une adresse au Parlement européen et aux États que Viviane Reding, commissaire européenne chargée de la justice, des droits fondamentaux et de la citoyenneté, réclame que soient suivis les objectifs fixés en 2011, en priorité : faire en sorte que tous les enfants roms terminent au moins l'école primaire; réduire les écarts existants entre les Roms et le reste de la population dans les domaines de l'emploi et de la santé; réduire les inégalités en matière d'accès au logement et aux réseaux de service public, tels que l'eau et l'électricité.

L'éducation à la sexualité …

Un projet de décret la Ministre Simonet propose de rendre obligatoire (jusqu'ici, c'était facultatif) l'inscription de l'éducation à la vie relationnelle affective et sexuelle dans les missions de l'école. C'est ce dont se réjouissent les fédérations des centres de planning familial en précisant que «*L'éducation à la sexualité est porteuse d'enjeux majeurs tant en termes de santé publique que de projet de société*».

… enfin obligatoire?

Les jeunes doivent être égaux face à l'information et bénéficier des mêmes chances en matière de sexualité. Reste à voir quelles seront les modalités d'application et la qualité des personnes qui se chargeront de cette éducation. Les plannings familiaux préconisent le recours à des intervenants extérieurs pour favoriser l'expression libre et autonome. Et bien sûr de se positionner pour assurer cette mission.

Droits de l'enfant et …

Le Comité des droits de l'enfant prépare un «*Commentaire général sur les droits de l'enfant et le secteur commercial*» qui traitera notamment des violations des droits de l'enfant commises par ce secteur, dont toutes les entreprises qui utilisent, directement ou à travers des sous-traitants, de la main d'œuvre infantile ; il envisage d'encourager le secteur commercial à contribuer positivement au respect des droits de l'enfant. Toutes les contributions à la rédaction de ce CG sont attendues avant le 10 août 2012 alors que des moments de consultations avec la société civile ont déjà eu lieu et d'autres sont programmés très prochainement. Un symposium international est d'ailleurs programmé du 14 au 17 octobre 2012 à l'Institut des droits de l'enfant (Sion, Suisse).

… secteur commercial

L'UNICEF publie un manuel destine à aider les entreprises à comprendre et évaluer leur impact sur les droits de l'enfant. Il y est question d'aider les entreprises à diminuer ou prévenir l'impact négatif de leur activité commerciale. Ce guide se base sur les Principes des Nations unies sur le Commerce et les droits de l'Homme qui a établi des standards globaux à respecter par les entreprises privées. www.unicef.org/csr.

Pauvreté et droits de l'enfant

Le taux de mortalité infantile (nombre de morts de nourrissons de moins d'un an par rapport à l'ensemble des enfants nés vivants) a beaucoup baissé en France ces dernières années (c'est un bon indicateur du niveau sanitaire et social d'une population). Chiffré aujourd'hui à 3,6 décès pour 1000 naissances, il était au début des années 80 de l'ordre de 10 pour 1000. Mais en Ile-de-France, quatre départements dépassent la moyenne nationale. En tête : la Seine-Saint-Denis (5,4 décès pour 1 000 naissances) où un enfant sur quatre vit sous le seuil de pauvreté. La précarité, l'exclusion ou le mal-logement, sont autant de facteurs qui peuvent expliquer un taux de décès élevé.

Au niveau international, le taux de mortalité infantile des 10 pays qui ont le taux le plus élevé est 38 fois plus haut que les taux les plus bas. Un enfant Angolais a 53 fois plus de risques de mourir avant l'âge de 1 an qu'un enfant français. La Belgique a, en la matière un résultat très moyen eu égard à son niveau de dévelppement : 4,33 pour mille.

Beau programme

Le Réseau européen anti-pauvreté rappelle que l'austérité ne fonctionne pas, au contraire elle accentue la pauvreté des personnes et amène les pauvres à payer pour une crise qu'ils n'ont pas provoquée. Il en appelle à un Pacte européen d'investissement social qui s'investit dans la création d'emplois de qualité, de services accessibles et de systèmes de protection sociale de haut niveau, incluant des systèmes de revenu minimum adéquats, renforce le rôle de l'Etat dans la mise à disposition de biens communs et la promotion de l'inclusion et de la cohésion sociale, développe la justice fiscale – en donnant la priorité à un impôt sur le revenu progressif, à l'impôt sur la richesse, à une taxe sur les transactions financières, à la lutte contre l'évasion fiscale en mettant fin aux paradis fiscaux, sauvegarder l'euro et renforcer la stabilité économique européenne et mesurer le progrès social et pas seulement la performance économique. (www.eapn.eu)

Droits de l'Homme : nouvelles garanties et…

Le 7ème Protocole à la Convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales a été adopté par la Chambre ; il contient des garanties procédurales en cas d'expulsion d'étrangers, le droit à un double degré de juridiction en matière pénale, le droit d'indemnisation en cas d'erreur judiciaire, le droit à ne pas être jugé ou puni deux fois, l'égalité entre époux et l'application territoriale.

… nouvelle banque de données

La CEDH a mis en ligne une nouvelle version de HUDOC, la base de données jurisprudentielle de la Cour (qui contient actuellement environ 90 000 documents) qui devrait permettre un accès plus rapide et plus efficace à la jurisprudence de la Cour avec une interface plus intuitive. Elle offre de nouvelles fonctionnalités, permettant d'affiner la recherche et d'accéder à de nouvelles catégories de documents, par exemple les résumés juridiques des affaires les plus importantes. L'objectif est bien sûr de permettre un meilleur accès à cette jurisprudence abondante, notamment aux juges nationaux, de préférence dans une langue qu'ils comprennent, pour améliorer la protection des droits de l'Homme au niveau national et ramener à des proportions plus raisonnables le nombre de requêtes dont la Cour est saisie. http://hudoc/echr.coe.int/sites/fra

Ne dites plus «*classes passerelles*», …

Un nouveau dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA) a été adopté par la Communauté française (Décret du 18 mai 2012) pour remplacer le système de classes passerelles pour primo-arrivants applicable jusque-là. Il devrait apporter des améliorations notoires sur plusieurs points : le calcul des subsides tient compte du nombre réel d'élèves inscrits, les DASPA sont reconduites automatiquement (avant, il fallait réintroduire des demandes annuellement), les bénéficiaires seront élargis aux élèves arrivés en Belgique depuis moins d'un an et qui ne maîtrisent pas suffisamment le français, augmentation du nombre de classes, analyse des besoins, possibilité d'organiser des DASPA dans les

centres d'accueil, meilleure formation des enseignants, ouverture de l'attestation d'admissibilité dans l'enseignement secondaire à tous les primo-arrivants (pas seulement aux demandeurs d'asile).

… dites : DASPA

Manifestement, nombre de demandes formulées depuis quelques années par la Plate-forme «*mineurs en exil*» ont été rencontrées dans ce nouveau dispositif, telles l'extension du public bénéficiaire (tous ceux qui ne connaissent pas suffisamment le français), élargissement du conseil d'intégration à tous ceux qui ne peuvent pas prouver leur scolarité antérieure pour que l'élève puisse suivre le niveau réel de ses études et ne pas devoir aller dans des classes qui ne correspondent pas à son niveau ou être obligé de passer par un jury central. Il s'agira maintenant de faire connaître ce nouveau système (applicable dès la rentrée 2012) pour que les principaux bénéficiaires en soient informés.

Il y a de l'alcool dans les GAS

La Liga voor Mensenrechten a déposé quatre requêtes au Conseil d'État contre les règlements de Brugge, Hasselt, Zonhoven et Diepenbeek qui élargissent l'application des sanctions administratives communales (les SAC ou GAS - gemeentelijke administratieve sancties). Parmi les faits désormais punissables : le fait de s'asseoir sur le dossier des bancs ou de consommer de l'alcool en rue. Ben voyons.

Ceci n'est pas …

Le redoublement en général, et en 3ème maternelle en particulier, fait l'objet de critiques ravivées par la publication d'une étude de l'ULg qui révèle que le redoublement en maternelle est pratiqué par six institutrices sur dix, alors que, selon les chercheurs, cette mesure est inefficace et souvent dévastatrice. Bien sûr, nombre d'enseignants montent aux barricades pour justifier ce redoublement… dans l'intérêt des enfants (alors que c'est le plus souvent une question de pouvoir). Pourtant, on sait que tous les élèves ne sont pas égaux face au risque de redoublement. Mais peu de voix ont rappelé qu'en maternelle, l'institutrice, la direction, le PMS,… bref, l'équipe éducative, est là pour conseiller mais que, *in fine*, ce sont les parents qui décident.

… un redoublement

Or, la plupart d'entre eux ne le savent pas et se plient à ce qui devient un diktat de l'école. Depuis le décret «*École de la réussite*» du 14 mars 1995, il est créé un «*continuum pédagogique*» de l'entrée à l'école maternelle à la 2ème primaire. Or, pendant cette période, il n'est pas question de redoublement (mais éventuellement d'une année complémentaire au cours de cette étape). On sait, avec les réformes successives du 1er degré de l'enseignement secondaire, que les années complémentaires, qui se sont multipliées et diversifiées, constituent bien, aux yeux des élèves et de nombre de professeurs, un redoublement. On relira à cet égard avec intérêt l'analyse qu'avait réalisée la FAPEO en 2011 : «*Le sens du maintien en troisième maternelle*» (http://www.fapeo.be/).

Piètre résultat pour l'enseignement francophone

La Direction générale de l'enseignement obligatoire de la Communauté française a recensé 2.163 exclusions en 2011 dans l'enseignement fondamental et secondaire (ordinaire et spécialisé) en Wallonie et à Bruxelles. Dans 64% des cas, les violences verbales et les incivilités sont les motifs d'exclusion. Et 77 élèves ont été exclus plus d'une fois sur l'année ! Un grand nombre d'exclus se trouvent en 3ème professionnelle ou dans les classes complémentaires après la 1ère ou 2ème année commune, donc parmi ceux qui ont des difficultés scolaires. En outre, 580 refus d'inscription ont en outre été enregistrés entre le 30 juin et le 15 septembre 2011. (LLB du 25/06/2012). On a les chiffres ; reste à mettre en place des remédiations et fixer des objectifs à atteindre, personne ne pouvant se contenter d'un aussi déplorable résultat pour l'enseignement en Communauté française.

Les bésicles de JiJi

Méthodes particulières d'enquête

Charleroi Magazine (gazette communale) d'avril claironne : «*La criminalité est bridée*». Quelques pages plus loin, la rubrique réservée au groupe politique CDH s'intitule : «*L'**indic** de Bradford*». Ceci explique cela ? Mais non, il s'agit de l'indi**ce**, une méthode inventée par une université britannique pour mesurer l'absentéisme du personnel.

Triangle élyséen

Selon *Le Soir* (8 mai), «***En proclamant** à la une d'un magazine* people *que Valérie [Trierweiler] est 'la femme de sa vie', **Ségolène Royal**, mère des quatre enfants de François Hollande, s'est étranglée*». Quelle émotion, en effet, mais voilà donc Ségo et le président normal sur «la même affaire» ?

Teufel, nochmals zu spät !

(«Diable, encore trop tard !», pour les parfaits bilingues non trilingues.) Déchaîné, le service de traduction allemande des textes légaux poursuit son sublime apostolat (*J.D.J.*, n° 291, p. 47 et n° 303, p. 47). Le *Moniteur* du 9 mai publie ainsi, enfin, dans la troisième langue nationale un texte qu'auront acclamé les foules en liesse d'Eupen à Sankt Vith : la loi du 6 août 1967 «*relative à l'exécution des arrêts et des décisions des **Communautés européennes***» («*...**der** Europäischen Gemeinschaft**en***»). Sauf qu'à partir de 1993, il n'y a plus eu qu'une Communauté et que depuis 2010, il n'y a plus qu'une Union…

Ça tombe dru

- *Le Soir* (26 avril), au sujet de la future prison de Leuze : «*Le ministre Henry (Ecolo) espère que les délais seront réduits pour l'octroi du feu **vert***». Ni orange, ni rouge.
- Et d'ailleurs, ce titre choc du même organe (30 avril) : «*Ecolo au gouvernement : 'On va dans le mur'*». L'équipe Demotte court au désastre ? Ou Di Rupo envisage imprudemment l'entrée des Verts dans sa coalition ? Il fallait écrire : «*Ecolo **dit** au gouvernement **fédéral***».
- Dans une ordonnance du 30 mars 2012 de la chambre du conseil de Bruxelles (*Journal des tribunaux*, 2012, p. 372) : «*Attendu qu'à la suite d'un **mouvement** à la prison de Forest, l'inculpé n'a pas été **acheminé***». Plus ça bouge, plus ça n'avance pas.
- Selon un *manager* du S.P.F. Sécurité sociale (*Le Soir*, 12-13 mai), «***L'accessibilité** de notre centre d'appel [pour **handicapés**] ne s'est pas encore améliorée*». On n'avait pas pensé aux aménagements téléphoniques raisonnables.
- Au *Moniteur* du 15 mai (3ème éd.), un arrêté du gouvernement de la Communauté française, daté du 29 mars 2012, accorde «***délégation** au **délégué** général aux droits de l'enfant*». Le sommet de sa carrière ?
- Un journaliste de la R.T.B.F. (*Flash* de 21 heures, 20 mai) au sujet des appels au secours dus aux orages : «*Les **pompiers** sont **noyés***». Il n'y en avait plus que pour l'amiral Noé…
- Au *Moniteur* du 22 mai, sous «S.P.F. Justice – Ordre judiciaire», on recherche 28 juges consulaires pour le tribunal de commerce de Bruxelles : «*Ces **places** **remplacent** des **places** publiées...*». Mais toujours Poelaert.
- D'après *Le Soir* (24 mai), B.-H. Lévy cite une phrase d'André Malraux dans *Les noy**aux** de l'Altenburg*. Comme je l'ai toujours dit : ne pas confondre «*les **baux** à loy**er***» et «*les **baies aloyaux***».

Congrès de l'*International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect*

Les 9-12 septembre 2012 à Istanbul (Turquie)

The International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (ISPCAN) and the Turkish Society for Prevention of Child Abuse and Neglect (TSPCAN) organise un congrès international sur le thème : «*Chaque enfant compte: promouvoir les partenariats locaux, nationaux et internationaux pour protéger les enfants*». Forum multidisciplinaire pour les chercheurs, les praticiens, les activistes et les décideurs, sans oublier les enfants et les jeunes eux-mêmes, le congrès propose de partager les visions et les expériences lors de sessions plénières, à travers des communications, des posters de présentation, des *workshops* et des séances informelles de rencontre.

Rens. : www.ispcan2012.org. Inscription jusqu'au 30 juin 2012.

Colloque «*Anthropologie de l'adolescence ?*»

Le 5 octobre 2012 à Paris

Devons-nous parler d'intersubjectivation ? Que penser de la tension entre la diversité des formes culturelles sociales et les catégories du psychisme selon la psychanalyse ? En un mot : existe-t-il une anthropologie psychanalytique de l'adolescence ?
Pour répondre à cette question, nous dialoguerons tout au long de cette journée avec Françoise Héritier et Nathan Wachtel.
À partir de confrontations théoriques et d'exemples cliniques, nous irons au cœur des questions contemporaines concernant le surmoi et les idéaux, les relations entre le féminin et le masculin, le devenir des pratiques rituelles, les formes nouvelles du mythe, les transformations de la famille et de l'Œdipe. Quelles places accorder respectivement aux souffrances produites par un lien social destructeur et aux troubles interpsychiques propres au passage adolescent ? Dans le contexte actuel du malaise de la culture, ce débat introduit à des avancées tant du côté des hypothèses politiques que des pratiques cliniques.
Lieu : Collège de France, Amphithéâtre Halbwachs; 1 place Marcellin Berthelot 75005 Paris

Rens. www. revue-adolescence.fr; Chantal Cousin Tél : 06 08 00 39 17 – Fax : 01 45 51 60 03; greuppado@club-internet.fr. Inscription obligatoire : individuel : 60 €; étudiants, Demandeurs d'emploi (justificatif) : 25 €; formation permanente 100 €.

Quels modes d'intervention dans les conflits parentaux ? Nouvelles pratiques, nouveaux regards

Le 14 septembre 2012 à Louvain-la-Neuve

Les conflits entre parents, suscités ou aggravés par la séparation, et dont l'enfant est l'enjeu, se multiplient avec l'accroissement des séparations et des divorces. Ces situations peuvent avoir des conséquences négatives pour les enfants, en particulier lorsque le conflit s'envenime et se pérennise. À Charleroi et à Bruxelles, notamment, des projets innovants tentent depuis quelques années de rencontrer cette problématique qui met en difficulté les structures institutionnelles.
Des intervenants de l'arrondissement de Charleroi œuvrant dans les secteurs de la justice et des services d'aide en milieu ouvert (AMO) relevant de l'aide à la jeunesse ont ainsi élaboré et mis en œuvre un dispositif permettant d'orienter sans contrainte les parents en conflit vers un service - dénommé «*Espace parents dans la séparation*» - où ils seront sensibilisés à l'intérêt de collaborer à une démarche visant la restauration d'une meilleure coopération parentale.
À l'initiative de la commission M.A.R.C. (modes alternatifs de règlement des conflits) du Barreau de Bruxelles, des médiateurs familiaux expérimentent une «*permanence médiation*» lors de certaines audiences du tribunal de la jeunesse
Dans des situations hautement conflictuelles où un enfant ne parvient plus à conserver sereinement un lien étroit avec chacun de ses deux parents, la Cour d'appel de Bruxelles a ordonné des «*expertises basées sur la collaboration parentale*».
Enfin, le «*Groupe de réflexion sur la problématique de la perte du lien parental*» (PLP) poursuit une réflexion globale sur la gestion des conflits parentaux.
9 h 00 : Introduction : Jacques Stéphany, juge de la jeunesse à Charleroi
9 h 15 : L'Espace-parents dans la séparation : Sandrine Vairon, premier substitut du procureur du Roi au parquet de Charleroi ; Patricia Zorzi, intervenante familiale à l'Espace Parents dans la Séparation, médiatrice familiale et avocate au Barreau de Charleroi; Edwige Barthélemi, juriste AMO, médiatrice familiale et médiatrice droits du patient en santé mentale; Monique Stroobants, médiatrice familiale, thérapeute conjugale et familiale, formatrice et superviseur et Florence Reusens, assistante à l'UCL
11 h 00 : La permanence médiation au tribunal de la jeunesse de Bruxelles : Evelyne Meissirel, avocate au Barreau de Bruxelles et médiatrice familiale ; Muriel Grognard, juge au tribunal de la jeunesse de Bruxelles ; Jean Van Hemelrijck, psychologue, thérapeute en systémique et formateur et Nathalie Baugniet, assistante à l'UCL
12 h 30 : *Questions time*
14 h 00 : L'expertise basée sur la collaboration parentale : Benoît Van Dieren, psychologue ; Myriam de Hemptinne, conseiller à la Cour d'appel de Bruxelles et Cécile Hayez, juge au tribunal de première instance de Bruxelles
15 h 15 : Le travail mené par le groupe de réflexion «*Perte du Lien Parental*» : Nadia de Vroede, avocat général près la Cour d'appel de Bruxelles ; Nathalie Uyttendaele, avocate au Barreau de Bruxelles, assistante à l'ULB et médiatrice familiale et Marianne Warnant, avocate au Barreau de Bruxelles et médiatrice familiale
16 h 30 : *Questions time*
16 h 45 : Conclusions : Jean-Louis Renchon, professeur à l'UCL et aux FUSL
Lieu : Auditoire Montesquieu 11, Place Montesquieu à 1348 Louvain-la-Neuve.

Rens. : Christiane Stordeur – 010/47.47.30, Fax : 010/47.47.28, christiane.stordeur@uclouvain.be