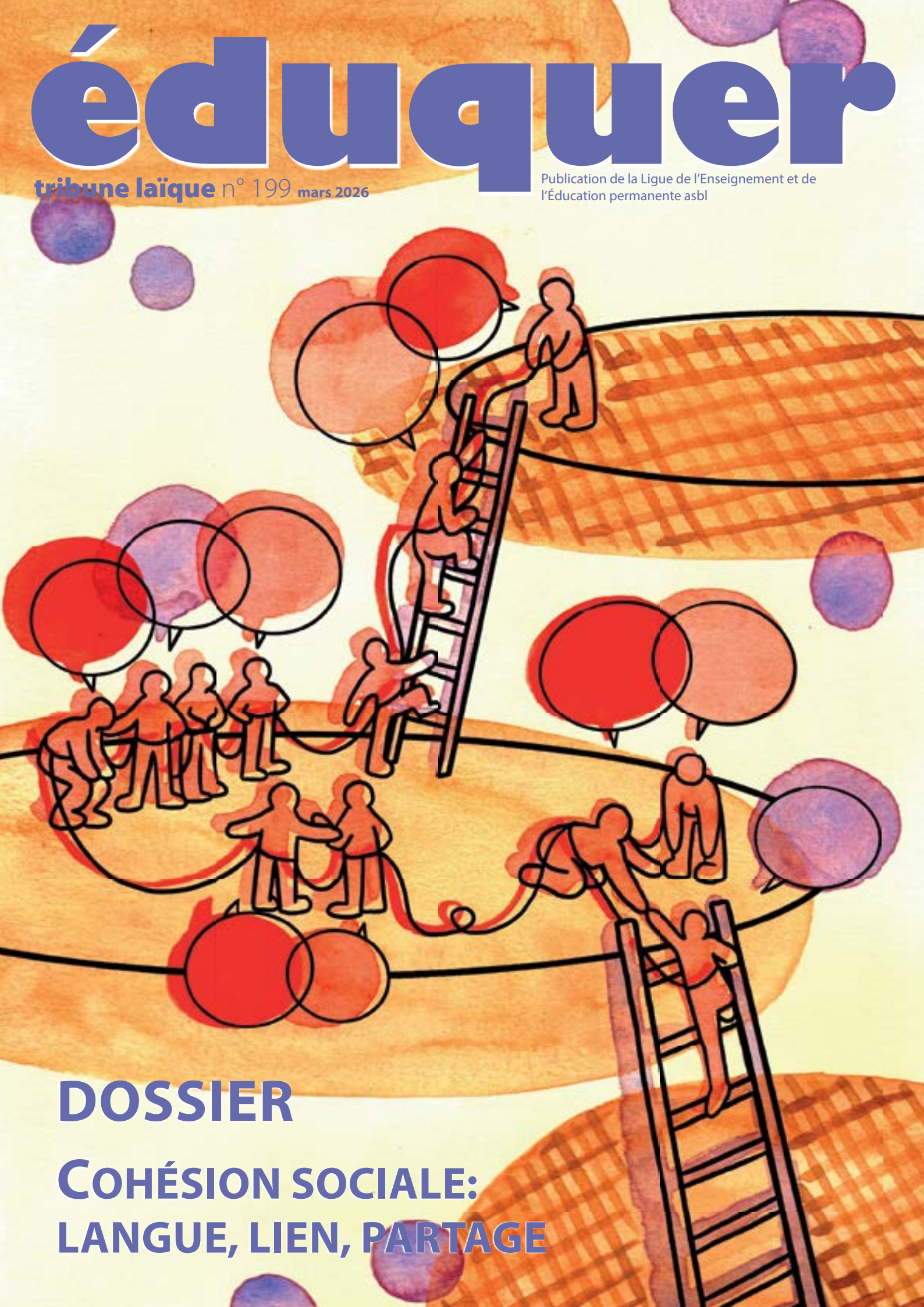
éduquer

tribune laïque n° 199 mars 2026

Publication de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl



DOSSIER

COHÉSION SOCIALE: LANGUE, LIEN, PARTAGE

Sommaire

Focus

Les coups de cœur de la Ligue p 4

Coup de crayon sur l'actu

Le coup de crayon de Alain Munoz p 6

Actualités

Réforme de la finançabilité dans l'enseignement supérieur, un symptôme et des questions p 7

Dossier COHÉSION SOCIALE: LANGUE, LIEN, PARTAGE

Cohésion sociale: langue, lien, partage p 11

Le FLE à Bruxelles: entre cohésion sociale et éducation permanente p 12

Sur le bout de la langue Cohésion sociale à la Ligue p 16

Une deuxième langue maternelle Portrait d'une rencontre au cours de français langue étrangère p 19

Ethnographie des milieux du français langue étrangère

Entretien avec Jérémie Piolat p 22

Pour aller plus loin p 26

À la Ligue

L'enseignement, c'est un investissement pour la démocratie p 28

Formation

Mieux accompagner les 16 - 30 ans dans leurs projets professionnels p 31

Sciences

L'art de guérir demande une approche systématique Entretien avec un médecin du sport p 34

Couverture

Kat Dems

Illustratrice autodidacte basée à Schaerbeek, Kat Dems imagine des illustrations pour des magazines, peint des murs, organise des ateliers créatifs et expose ses œuvres à Bruxelles et Tunis.

Explorant tantôt la risographie, tantôt la linogravure ou même la sérigraphie et l'aquarelle, ses illustrations minimalistes rehaussées de touches de couleurs s'inspirent de son quotidien, du féminisme et de la nature.

Plus d'infos: www.katdems.com

éduquer

est édité par

La Ligue
de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

Rue Terre-Neuve, 114
1000 Bruxelles

Éditeur responsable
Roberto Galluccio

Co-Direction
Patrick Hullebroeck
Jacques Martel

Responsable de la revue
Salomé Frémineur

Mise en page
Éric Vandenheede

Réalisation
mmteam sprl

Ont également collaboré à ce numéro:

Marie Versele
Jacques Martel
Timothé Fillon
Salomé Frémineur
Hanane Cherqaoui Fassi
Chrisanthi Kasimati
Pauline Laurent
Hossein Malekian
Françoise Santos
Evelyne Vermersch
Audrey Dion
François Chamaraux

dans ce numéro

Salomé Frémineur, *secteur communication*

Cohésion sociale et enseignement du français langue étrangère (FLE), c'est-à-dire du français pour les personnes allophones à Bruxelles, ces deux éléments sont indissociables. L'enseignement de la langue va de pair avec des activités diverses, impliquant tant des outils de la vie quotidienne et administrative que des découvertes culturelles. L'idée est que la langue n'est pas un savoir abstrait mais une pratique sociale, et qu'on n'apprend pas le français *pour* visiter un musée ou inscrire ses enfants à l'école, mais *en le faisant*.

Cette notion imprègne le dispositif décrétal de la cohésion sociale, présenté dans l'article d'ouverture du dossier, mais aussi le travail des formateur·ices FLE au sein de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. Nous avons ainsi suivi Pauline Laurent et deux de ses apprenantes dans les classes et activités qui dépassent largement l'apprentissage de la grammaire, pour se faire lieu de décodage du social par la pratique de la langue.

Ensuite, la rubrique «Formation» revient sur la question de l'orientation, traitée dans le dossier du numéro précédent (Éduquer 198 – février 2026). Nous y présentons le travail d'un formateur de la Ligue, Alain Merzer, qui propose un nouveau module de formation sur le thème de l'orientation. L'objectif: non pas aider à effectuer un choix déterminant une seule fois, mais rendre capable de poser la multitude de décisions qu'implique aujourd'hui l'orientation au cours d'une vie. Avec l'idée que former les professionnel·les de terrain permettra de faire bénéficier de ces ressources les publics les plus fragilisés.

L'actualité aborde un sujet non sans lien avec l'orientation: la réforme de la finançabilité dans l'enseignement supérieur, qui durcit les conditions de réinscription en cas d'échec, et pose les questions de l'égalité et des conditions d'études.

La rubrique «Sciences» propose une rencontre avec le docteur Michel Ouchinsky, médecin du sport. À travers les évolutions de son métier, il éclaire la pratique de la médecine comme un art, une pratique subtile et humaine qui ne peut se réduire à l'imagerie.

Enfin, nous avons le plaisir de vous présenter Jacques Martel, le nouveau directeur de la Ligue. Dans un entretien, il expose son amour de l'éducation, sa conviction dans son pouvoir émancipateur, ses projets pour la Ligue, avec un enthousiasme qui laisse deviner sa personnalité. Bienvenue Jacques!

Avant de vous laisser à la lecture, nous nous permettons d'attirer votre attention sur l'encadré ci-dessous. Pour mener une réflexion sur la revue, nous souhaitons mieux vous connaître, ainsi que vos intérêts. Pourriez-vous prendre un moment pour remplir ce petit questionnaire? Déjà tous nos remerciements!

Très bonne découverte de ce numéro.

Faites vivre *Éduquer* avec nous!

Depuis bientôt 200 numéros, *Éduquer* explore les enjeux éducatifs qui nous concernent toutes et tous.
À l'approche de ce cap symbolique, nous avons besoin de vous!

Prenez 3 minutes pour nous dire:
- Quels thèmes vous tiennent à cœur et mériteraient d'être explorés dans nos prochains numéros?
- Quels numéros récents avez-vous lus? Qu'en avez-vous pensé?
- Aimeriez-vous contribuer à la revue, que ce soit par un article, un témoignage ou en partageant vos idées?

Votre parole compte pour façonner l'*Éduquer* de demain!

Répondez en ligne en scannant ce QR code ou rendez-vous sur notre site:
https://ligue-enseignement.be/eduquer-votre-revue-vos-attentes

Ou envoyez-nous vos réponses par mail:
eduquer@ligue-enseignement.be

Nous vous lirons avec plaisir et vous remercions pour tout votre soutien.

Nos publications:
www.ligue-enseignement.be/education-enseignement/publications

Marie Versele, *secteur communication*

Billet d'humeur

La cohésion sociale, kesako?

Ce terme désigne la capacité d'une société à assurer le bien-être de tous ses membres, en favorisant l'inclusion, la solidarité et l'accès équitable aux ressources. Une très grande majorité des pays du monde développe et soutient de tels projets.

Dans ce numéro 199, la Ligue a choisi de mettre en lumière le travail réalisé dans l'ombre par les asbl bruxelloises dans ce cadre, qui ont pour objectif de permettre à chacun·e de participer activement et dignement à la société, d'y être reconnu·e et de s'y reconnaître.

Impossible de lister toutes les actions sur le terrain. Mais vous découvrirez dans ces pages des témoignages poignants, qui ne font que renforcer le sentiment d'absolue nécessité de nos actions, face à certaines situations.

Les cours de Français Langue Étrangère (FLE) dispensés par la Ligue insistent notamment sur la spécificité de nos formations, où nous abordons, en plus des bases linguistiques utiles, des compétences extralinguistiques telles que développer l'autonomie, s'orienter dans la vie sociale et citoyenne, améliorer ses compétences numériques ou encore interculturelles.

Enfin, en janvier 2026, durant un mois, nos apprenant·es de FLE, accompagné·es de leurs formateur·rices, ont réalisé une exposition à la Maison de la Culture et de la Cohésion sociale de Molenbeek, grâce au soutien de la COCOF et de l'asbl SOLIMAC. À travers leurs pinceaux et leurs plumes, ces artistes en herbe ont dessiné leurs arbres de vie, tracé les visages de leurs proches, partagé un morceau de vie. Ils ont accroché leurs travaux, dans une fierté indicible et une estime de soi retrouvée. Que dire de plus? Rien. Si ce n'est partager le témoignage d'une apprenante ukrainienne:

«Ce sont des activités qui apportent confiance en soi et renforcent la foi en la dignité humaine. À travers les nombreuses difficultés que rencontrent les personnes immigrées, elles offrent de l'espoir pour un avenir meilleur.»

Jacques Martel, directeur

Le saviez-vous?

Qu'est-ce que l'effet du témoin ou l'effet du spectateur?

L'effet du témoin, aussi appelé effet spectateur, désigne un phénomène psychosocial paradoxal: plus il y a de personnes présentes lors d'une situation d'urgence, moins il est probable que quelqu'un intervienne pour aider. Autrement dit, une personne en détresse a davantage de chances d'être secourue si un seul témoin est présent plutôt que plusieurs. Ce phénomène contre-intuitif s'illustre notamment dans l'affaire Kitty Genovese, violée et assassinée en pleine rue à New York en 1964. Selon les rapports initiaux, malgré les appels à l'aide entendus par plusieurs voisins, personne n'est intervenu à temps. Cet événement a inspiré les psychologues John Darley et Bibb Latané qui ont démontré scientifiquement l'effet en laboratoire en 1968. Selon les chercheurs, trois mécanismes psychologiques expliquent ce comportement. D'abord, la dilution de la responsabilité: chaque témoin se sent moins personnellement responsable puisque d'autres sont présents et pourraient agir. Ensuite, l'appréhension de l'évaluation: la peur de paraître ridicule en se trompant sur la gravité de la situation inhibe l'action. Enfin, l'influence sociale: face à l'ambiguïté, chacun observe les autres pour évaluer la situation, créant une passivité mutuelle où personne ne réagit puisque personne ne passe à l'action. Bien que cet effet soit robuste et largement documenté, des recherches récentes montrent que certaines conditions peuvent favoriser l'intervention malgré la présence d'un groupe, notamment lorsque les témoins forment un collectif soudé capable de mieux se coordonner.

Source: https://fr.wikipedia.org/wiki/Effet_du_t%C3%A9moin

Outil d'animation

Homo Politicus

Le constat est alarmant: un Belge sur trois est tenté par un modèle autoritaire. Laisser croire que la politique ne nous concerne pas est la stratégie des autoritaires et ouvre la voie au fascisme. C'est pourquoi la CNAPD, Ajile et Quinoa proposent un nouvel outil d'animation: *Homo politicus*, un cycle de 5 séances interactives pour revitaliser l'engagement politique des jeunes. Ces animations permettent de réfléchir avec les jeunes à notre relation au pouvoir, aux enjeux collectifs, aux positionnements idéologiques et au fonctionnement des institutions.

Infos pratiques: 5 séances de 100 minutes, dès 15 ans (groupe classe)

Plus d'infos: www.cnapd.be/sinformer/publications/outils-pedagogiques/homo-politicus/

REVUE

Bruxelles en mouvements, Quand ça déraille

Au lendemain de la création du gouvernement bruxellois, la revue *Bruxelles en mouvements* d'Inter-Environnement Bruxelles dresse un tableau sombre d'une ville où la réponse aux crises sociales passe de plus en plus par la matraque, les expulsions et les régimes d'exception, plutôt que par la garantie des droits fondamentaux. Il revient également sur le fiasco du Métro 3, symbole d'un aveuglement politique persistant. *Plus d'info : www.ieb.be/-Quand-ca-deraille-*

Littérature

***En finir avec les jours noirs*, de Effie Black**

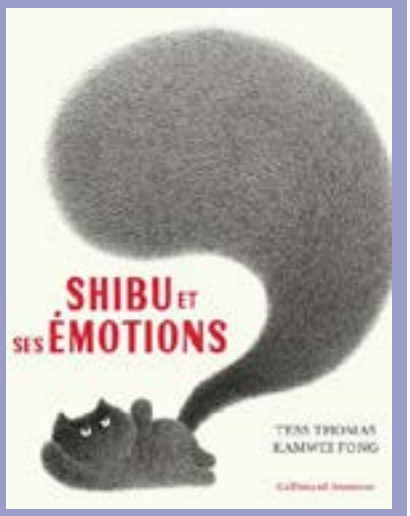
«Quel est votre premier souvenir? Pas un flash, une image floue, un sentiment physique de déjà-vu ou une phrase coupée en son milieu. Non, quel est votre premier souvenir complet?»

Jessica Miller, jeune chercheuse londonienne en psychobiologie, est spécialisée dans un domaine troublant: le suicide altruiste chez certaines espèces animales. Le rat-taupe, le bourdon, l'araignée money spider... tous sont capables de mettre fin à leurs jours pour protéger les leurs et garantir la transmission des gènes dans l'intention de pérenniser leur espèce. Loin d'être fortuit, le choix du sujet de cette étude reflète un élément d'histoire personnelle de la chercheuse: depuis son enfance, le suicide a constellé la vie de Jessica de jours noirs. En bonne rationaliste, ses travaux lui permettent d'élaborer une théorie inattendue mais rassurante à ses yeux: et si le suicide était un acte altruiste? Quand le malheur frappe à nouveau dans sa vie, Jessica réalise alors que l'existence humaine ne se décrypte pas comme une expérience de laboratoire.

Pour son premier roman, Effie Black livre un récit de déconstruction et de reconstruction où sa plume trempée dans un humour britannique mordant, transforme un sujet potentiellement rebutant en une histoire profondément lumineuse. Si *En finir avec les jours noirs* jongle entre noirceur existentielle et quête de lumière, ce texte moderne au regard queer et féministe offre de vraies propositions de résilience. Reste une question en suspens… êtes-vous un grain de café, une carotte ou un œuf?

Jeunesse

***Shibu et ses émotions*, de Tess Thomas et Kamwei Fong**



« Voici Shibu. C'est un grand sensible. Et voici sa queue de chat. Elle lui permet d'exprimer toutes ses émotions… Mais un jour, Shibu s'aperçoit que ses émotions attirent un peu trop l'attention. Shibu voudrait faire comme tout le monde. Seulement, avec ses grosses émotions, on ne voit que lui.»

Shibu est un petit chat noir pas tout à fait comme les autres. Grand sensible, il est sans cesse trahi par sa queue qui réagit au quart de tour à ses émotions! Hérissée quand il est en colère, fuyante quand il a peur. Très expressif, tout le monde sait ce qu'il ressent.

Mais un jour, un doute l'envahit: et si ses grosses émotions étaient trop visibles? Après tout, ses amis semblent si discrets, si «normaux». Shibu voudrait faire comme tout le monde, ne plus attirer autant l'attention. Il décide alors de cacher complètement ce qu'il éprouve. Mais est-ce vraiment mieux ainsi?

Avec *Shibu et ses émotions*, Tess Thomas et Kamwei Fong signent un album jeunesse d'une infinie douceur qui célèbre avec humour et poésie l'importance d'exprimer ses émotions. Les illustrations magnifiques accompagnent des mots simples pour transmettre un message essentiel: cacher ce que l'on est et ce que l'on ressent ne rend pas heureux. Une lecture douce au message humaniste, portée par un personnage adorable et attachant.

Événement

Université de printemps 2026

Du 4 au 7 mai 2026, pendant la deuxième semaine des vacances de printemps, Lire et Écrire Communauté française organise son Université de printemps à Bruxelles au siège de Smart. Cette formation propose quatre ateliers destinés aux acteur·ices du secteur socioculturel, en particulier aux professionnel·les de l'accompagnement pédagogique.

Trois ateliers explorent le numérique: création sonore (3 jours), regard critique sur les usages numériques incluant genre, information et IA (3 jours), et box numérique pour l'alphabétisation (2 jours). Le quatrième atelier approfondit la démarche ÉCLER pour accompagner et évaluer les compétences en lecture-écriture (4 jours).

Les ateliers alternent expérimentations, apports théoriques et analyse collective selon une méthodologie active et participative, directement transférable en contexte professionnel.

Plus d'infos: https://lire-et-ecrire.be/Universite-de-printemps-2026

Brochure

La contraception masculine

La FLCPF présente sa nouvelle brochure gratuite sur la contraception masculine, disponible en ligne. La brochure reprend les différentes méthodes contraceptives ainsi que leur utilisation en mettant l'accent sur le droit de chaque personne à maîtriser sa fertilité. Outre son aspect informatif, la brochure vise à aborder la contraception comme un droit fondamental et une responsabilité partagée pour favoriser l'égalité entre les femmes et les hommes.

Plus d'infos: https://shop.planningfamilial.net/fr/gratuit/242-la-contraception-dite-masculine.html

Étudiant·es du supérieur non finançables, des trajectoires coupées

Salomé Frémineur, *Secteur communication*

Réforme de la finançabilité dans l'enseignement supérieur, un symptôme et des questions

La réforme de la finançabilité, entrée en vigueur en 2024-2025, a déclaré près de 14 000 étudiant·es non finançables, révélant les tensions autour du sous-financement de l'enseignement supérieur et de la précarisation étudiante. Au-delà des chiffres, elle pose la question fondamentale: qui a accès à des études supérieures et dans quelles conditions?

Coup de crayon sur l'actu

Alain Munoz est animateur d'ateliers BD à destination d'enfants, adolescents et adultes. Il est coordinateur et animateur depuis 2004 au «Caméléon Bavard», centre d'expression et de créativité basé à Schaerbeek, et propose des cours autour du cinéma et de la BD à l'Institut Européen d'Écriture.

Comme l'enseignement obligatoire, le supérieur est concerné par les économies à réaliser par la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec une augmentation du minerval à venir pour la rentrée 2026. Cette question s'ajoute à un autre sujet, plus ancien, qui occupe le milieu, et en particulier l'esprit des étudiant·es: la réforme des règles de finançabilité. Les règles ont été durcies par un décret entré en application lors de l'année académique 2024-2025, qui a donc marqué ses effets lors de la rentrée 2025. L'enjeu est la possibilité d'être financé par la FWB, donc d'avoir la possibilité de se réinscrire dans un cursus d'études – cette possibilité est conditionnée par la réussite des différents cours en un temps donné, qui a été raccourci.

Des règles durcies, des délais raccourcis

Les nouvelles règles imposent de réussir tous les crédits de la première année du bachelier en deux ans, l'ensemble de ceux des trois années en cinq ans, et le master en quatre ans. En théorie, un seul cours échoué au terme des deux premières années peut empêcher la réinscription[1]. Des manifestations étudiantes ont eu lieu à Bruxelles les 17 et 30 septembre, brandissant le mot d'ordre du droit à étudier. La Fédération des Étudiants francophones (FEF); organisatrice des manifestations, alerte sur les effets néfastes du décret depuis sa promulgation, évoquant une «réforme élitiste»[2].

La question qui a agité les débats est celle des chiffres: combien seront concerné·es? Et surtout, combien en plus qu'auparavant? Elle est importante, mais il faut en ajouter une autre: qui est concerné·e et pourquoi, comment? La question de la finançabilité soulève en effet les enjeux des conditions d'apprentissage, de réussite, et du modèle d'enseignement supérieur que l'on souhaite défendre. Elle s'inscrit dans un contexte tendu, avec l'annonce de l'augmentation du minerval, mais plus largement celui d'une précarisation des étudiant·es et d'un sous-financement chronique de l'enseignement supérieur.

Une suite de réformes de l'enseignement supérieur

Entre contestations et ajournements, la vie de cette réforme de la finançabilité a été agitée de soubresauts. Votée en 2021 à l'initiative de la ministre MR alors en charge de l'enseignement supérieur, Valérie Glatigny, elle est suspendue avant sa mise en application par une majorité alternative PS-Ecolo-PTB. Les conditions de finançabilité ne sont pas durcies en 2023-24. Elle est finalement mise en place par le nouveau gouvernement de la CFWB MR-Engagés, par la ministre-présidente qui reprend le portefeuille de l'enseignement supérieur, Elisabeth Degryse, et prend effet en 2024-25.

Ces péripéties politiques n'ont pas aidé à sa lisibilité, ni pour le public, ni pour les étudiant·es, ni pour les acteur·ices du supérieur, mais elles sont aussi le reflet des luttes autour de ses enjeux. Elle s'inscrit en effet dans la suite d'une série de changements décrétaux qui ont modifié l'organisation du supérieur. Par des aménagements formels, ils proposent une relecture de ses fonctions.

De Bologne au décret Paysage

La réforme qui a changé l'organisation du supérieur en profondeur a déjà plus de vingt ans: c'est la «réforme de Bologne», dont le processus est lancé en 1999 et qui prend effet en 2004. Il s'agit d'abord d'un processus européen visant à

rapprocher les parcours d'études entre les différents pays, pour faciliter la compréhension des parcours et la mobilité des étudiant·es. Puis sa mise en place par un décret en Belgique a pris ce nom. Il a pour effet le plus marquant la transformation des cursus sur le modèle 3+2 ans: adieu aux régendats, candidatures et licences, les cursus d'études supérieures prennent la forme d'un bachelier en trois ans éventuellement suivi d'un master, en un an ou, majoritairement, en deux ans. Effet de cette tentative de faciliter la mobilité, chaque cours, ou chaque unité d'enseignement, pour reprendre le vocabulaire aujourd'hui en vigueur, se voit attribuer une valeur en un certain nombre de crédits ECTS[3], supposés correspondre à une certaine charge de travail. Ce sont ces crédits qui doivent être acquis pour réussir un cours, une année, puis un bachelier ou un master. Ils peuvent ainsi, en théorie, être valorisés d'un cursus à l'autre, voire d'un pays à l'autre.

Ensuite, le décret Paysage, dit aussi «décret Marcourt» du nom du ministre PS qui l'a porté, réorganise l'enseignement supérieur en privilégiant une logique géographique – raison du nom «Paysage». Il pousse dans ce sens un rapprochement entre hautes écoles et universités. Il entre en vigueur en 2014-15. L'objectif de la réforme de l'enseignement supérieur, est la démocratisation de l'accès aux études supérieures; la logique territoriale étant supposée en faciliter l'accès[4].

Ses impacts marquants dans l'organisation quotidienne des cursus et pour les parcours étudiants sont la réussite à 10 de moyenne, et plus 12 comme c'était le cas auparavant, et la suppression de l'année d'étude comme structure organisatrice des parcours de formation. Si les cursus sont encore organisés par «bloc» qui respectent cette logique, les étudiant·es réussissent des crédits qui sont accumulés jusqu'à 180 pour valider pour la totalité du bachelier et 120 pour un Master en 2 ans. On forge ainsi à chaque étudiant·e un «Programme Annuel de l'étudiant» individualisé sur la base des crédits acquis et de ceux qui restent à obtenir.

La réforme de la finançabilité initiée par la ministre MR Valérie Glatigny s'annonce comme visant à réparer ce qui est identifié comme les effets pervers du décret, essentiellement l'allongement des études. Celui-ci induirait la pratique de reporter un ou plusieurs cours échoués d'année en année, parfois pendant longtemps. La réforme veut instaurer des balises plus strictes.

©Philippe Bout

«On ne peut pas faire reposer la responsabilité de la réussite en supérieur sur les étudiant·es individuellement si l'organisation de l'enseignement crée des différences sociales, ou en tout cas échoue à les amoindrir.»

La question des chiffres

À travers les péripéties de la réforme, la question des chiffres est au cœur de la discussion. Entre les prévisions souvent pointées comme exagérées de la FEF, et des discussions très techniques sur les méthodes de récolte de données[5], les chiffres prévisionnels manquent dans le débat public[6]. Ils arrivent après coup, ce mois de décembre, lorsque l'on peut observer les effets de la réforme.

13 900 étudiant·e·s déclaré·e·s non finançables

La ministre-présidente Les Engagés Elisabeth Degryse a livré les données des hautes écoles et écoles supérieures des arts le 1er décembre, suivie courant du mois par le Conseil des Rectrices et Recteurs francophones (CREF) pour l'université. Verdict? Au total, 13 900 étudiant·es déclaré·es non finançables au terme de l'année académique 2024-2025 qui ont fait une demande de réinscription cette année: 6 141 à l'université, 7 654 en haute école, et 102 en école supérieure des arts.

Le chiffre peut impressionner mais n'est pour autant pas évident à interpréter. Il faut noter qu'une partie importante de ces étudiant·es a pu se réinscrire sur «fonds propres», c'est-à-dire que les universités ont accepté leur réinscription en renonçant au financement de la CFWB. À l'université, iels sont majoritaires: 5 784, soit 94 % du total. En haute école, le nombre est beaucoup moins élevé: 47 %. À partir de ces éléments, on peut déjà tirer deux conclusions. D'une part, à travers ces réinscriptions sur fonds propres, ce sont les établissements qui prennent sur leurs propres finances le poids de la réforme, dans le contexte d'un sous-financement. D'autre part, la majorité des étudiant·es sur le carreau proviennent de hautes écoles, où le public est plus précarisé, alors que le débat public se concentre en général sur la question de l'université.

Une augmentation de 50 % d'étudiant·es non finançables par rapport à 2022-2023

Ensuite, la question était de savoir si le nombre d'étudiant·es non finançables a

augmenté sous l'effet de cette réforme, et de combien. Mais aux chiffres de quelle année faut-il le comparer? Pas à 23-24: l'effet du moratoire de la réforme était encore plus favorable aux étudiant·es de la situation précédente. Plutôt à 22-23. Il y a bien une augmentation d'environ 50 %, puisqu'en 22-23, 4 408 étudiant·es non finançables avaient déposé une demande de réinscription à l'université, contre 6 141 en 24-25. Mais ici encore, il semble que l'on ne puisse pas exclure un effet rebond, lié au fait que les étudiant·es qui auraient été exclu·es en 23-24 si les nouvelles règles de la finançabilité avaient été en exercice ne l'ont pas été; ils auraient bénéficié d'une forme de «grâce» et ont subi les conséquences cette année. Ce qui repose en soi la question de l'objectif de la réforme…

Quel·les étudiant·es sont exclu·es?

La question qui reste est aussi de savoir qui sont les étudiant·es concerné·es. Qu'est-ce qui les a conduit·es à leur série d'échecs? Cela pose la question de l'objectif du décret. Nous avons interrogé Adam Assaoui, président actuel de la FEF. Il relève qu'un argument concernant l'absence de chiffres était qu'on ne pouvait faire de prévisions pertinentes parce que l'objectif du décret était de changer les comportements, de pousser les étudiant·es à réussir plus rapidement. Mais il relève un vice du raisonnement: *«cela fonctionnerait si l'échec provenait seulement d'étudiants qui font la fête au lieu d'étudier, et si les critères étaient remplis pour assurer l'égalité.»* Et ils ne le sont pas, indique-t-il.

Des conditions d'égalité non remplies

Il relève trois conditions non remplies: que l'enseignement supérieur ait les moyens de la réussite, que les étudiant·es ne soient pas, pour certain·es, contraint·es à concilier leurs études avec un job étudiant; que le secondaire ait les moyens d'assurer une formation suffisante. Il ajoute encore: *«Cela pose la question du rôle des politiques de l'enseignement: on organise une ségrégation dans le secondaire, et puis on accepte qu'on est obligé de la reproduire dans le supérieur.»* Cette remarque souligne l'interdépendance entre les différents niveaux, et les impacts des politiques qui y sont menées. L'argument d'Adam Assaoui est le suivant: on ne peut pas faire reposer la responsabilité de la réussite en supérieur sur les étudiant·es individuellement si l'organisation de l'enseignement crée des différences sociales, ou en tout cas échoue à les amoindrir.

La ministre MR Françoise Bertieaux, qui avait repris le portefeuille de Valérie Glatigny pour la fin de la législature précédente[7], assumait une vision encore plus claire, assumant l'effet sélectif de la réforme. Dans un tweet du 14 septembre 23, elle écrivait ceci: *«Il y a de plus en plus d'étudiants dans l'enseignement supérieur et c'est une bonne nouvelle! Mais tout le monde n'est pas fait pour ça et d'autres formations mènent à des métiers tout à fait respectables, honorables, avec de beaux revenus et dont une société a absolument besoin.»*[8] On entendait un argument similaire parmi les professeur·es du supérieur: le durcissement empêchait des étudiant·es qui n'allaient pas obtenir de diplôme de passer trop de temps (perdu?) dans les études supérieures – ou parfois à l'université, en poussant à une réorientation en haute école.

Le poids des inégalités sociales

Mais que veut dire «être fait·e» pour les études supérieures? Peut-on vraiment poser la question, dans le contexte de la différenciation sociale de la réussite? En 2024, l'étude «Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique» est menée par le sociologue Nicolas Marquis et son équipe à l'UCLouvain Saint-Louis, suivant plus de 1000 étudiant·es primo-inscrit·es dans une formation de cet établissement. Elle met en évidence le caractère déterminant de plusieurs facteurs, parmi lesquels le niveau d'instruction des parents (les étudiant·es ayant deux parents diplômé·es de l'enseignement supérieur ont 2,5 fois plus de chances d'obtenir 60 crédits à l'issue de la première année) et le fait de travailler pour financer ses études (les étudiant·es projetant lors de l'inscription de travailler pour financer leurs études ont de 2 à 3,5 fois moins de chances de valider tous leurs crédits).[9]

La tâche de l'accueil des étudiant·es, dans leur diversité de conditions de vie, de familiarité avec les méthodologies et le type d'apprentissage attendu, est difficile. Mais cela n'empêche pas de se demander comment le faire. À quoi forme-t-on? Quelle est la réussite que l'on vise? Des questions pédagogiques[10] qui, encore une fois, se posent dans le cadre d'un sous-financement, et même d'un définancement – enveloppe fermée oblige, le financement par étudiant·e diminue à mesure que croit la population.

1. En pratique, les jurys disposent d'une marge de manœuvre. Une réorientation permet également d'allonger ce délai d'un an.
2. https://fef.be/paysage-ca-degage/. Une lettre ouverte signée par la Ligue des familles, la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel (FAPEO), Le Forum - Bruxelles contre les inégalités et le Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté (RWLP) alerte également sur la pression grandissante et la détresse des jeunes, dans le contexte où l'enseignement secondaire est «un des plus inégalitaires de l'OCDE», où un nombre grandissant de jeunes est conduit à travailler, et dans les années qui suivent les bouleversements liés au COVID. https://liguedesfamilles.be/article/decret-paysage.
3. European Credit Transfer and Accumulation System, ou système européen de transfert et d'accumulation de crédits.
4. Voir l'étude du CRISP qui retrace tous les débats qui ont mené à la réforme: Jean-Émile Charlier, Michel Molitor, «Le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur ("décret Marcourt"), dans Courrier hebdomadaire du CRISP 2015/28 n° 2273-2274, pages 5 à 126, Éditions CRISP.
5. Avis de l'ARES n°2024-22 du 24 septembre 2024 «Demande de porter attention aux dispositions de l'Article 9 du décret du 25 avril 2024 renforçant l'accessibilité aux études, garantissant la finançabilité des étudiants et instaurant un pilotage chiffré».
6. Un collectif d'étudiant·s et de professeur·es signe ainsi une carte blanche notant que «le gouvernement Degryse se condamne à gouverner dans le noir», «Risques d'exclusions pour non-finançabilité dans l'enseignement supérieur», Le Soir, 21/11/2024, en ligne: https://www.lesoir.be/637727/article/2024-11-22/risques-dexclusions-pour-non-financabilite-dans-lenseignement-superieur-le.
7. Cf. https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/articles/breves/francoise-bertieaux-nommee-lenseignement-superieur.
8. https://x.com/BertieauxF/status/1702205690184421422.
9. Cynthia Dal, Nicolas Marquis, «Lutter contre l'échec. Repenser la relation pédagogique», Rapport 1 – Mai 2024, «Caractéristiques à l'entrée du public primo-inscrit à l'USL-B en bloc 1 (2019-2020) et impact sur la réussite. L'ensemble de l'étude est disponible en ligne: https://www.uclouvain.be/fr/sites/saint-louis-bruxelles/news/lutter-contre-l-echec.
10. Le deuxième volet de l'enquête menée par Cynthia Dal et Nicolas Marquis dégage à cet égard des stratégies et réflexions très fécondes.

©Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl

Dossier réalisé par Timothé Fillon et Marie Versele, *secteur communication*

COHÉSION SOCIALE: LANGUE, LIEN, PARTAGE

Dans la nuit du 10 au 11 mai 1991, le quartier Saint-Antoine à Forest s'embrase. Tout part d'un contrôle de police. Mais ce qui explose cette nuit-là, c'est aussi une décennie d'austérité. C'est dans ce climat que les pouvoirs publics initient des politiques de financement d'associations locales sous l'égide du dispositif de cohésion sociale, visant à tisser ou retisser des liens sociaux en danger.

Trente ans plus tard, ce pari tient toujours. Dans ce dossier, nous analysons comment les cours de français langue étrangère (FLE), inscrits au cœur des politiques de cohésion sociale, s'ancrent dans la lignée de l'éducation permanente: celle qui place le vivre-ensemble avant la performance des modules linguistiques.

La situation n'est pas rose pour autant. Alors que la ministre de l'Asile et de la Migration revendique «la politique la plus stricte de l'histoire du pays» et que la réforme du chômage s'implante, le monde associatif hérite des fractures creusées par le fédéral. Burn-out, surcharge administrative, publics de plus en plus précaires: «*On n'a jamais été aussi bas*», résumait Anne Coppieters, directrice générale de Lire et Écrire. Face à ce marasme, au niveau bruxellois, la nouvelle déclaration de politique régionale ne va pas plus loin que saluer le tissu associatif comme «un pilier de la cohésion sociale», sans évoquer de moyens de soutien concrets.

Nous ouvrons ce dossier consacré aux dispositifs de cohésion sociale par une présentation du cadre réglementaire. Ensuite, nous plongeons dans la réalité de terrain. Un reportage raconte le travail de ces formateur·ices, où la frontière entre dimension sociale et apprentissage de la langue n'est jamais hermétique. Dans ces mêmes salles, des solidarités se tissent. Un portrait retrace la rencontre entre deux apprenantes qui vont s'aider à s'évader d'une prison sans parloir.

Enfin, dans un entretien en clôture de dossier, l'anthropologue Jérémie Piolat propose une ouverture réflexive. À partir de douze années d'observations de milieux dits de l'alphabétisation, il forge le concept de sudalisme: une forme de condescendance où l'interculturalité ne circule que dans un sens, du Nord vers les Suds. Or, comme il le rappelle: «*On n'émancipe personne, on s'émancipe soi-même.*»

Marie Versele, *secteur communication*

Le FLE à Bruxelles: entre cohésion sociale et éducation permanente

À Bruxelles, la cohésion sociale constitue un pilier majeur de l'action publique en matière de lutte contre les inégalités, d'inclusion et de vivre-ensemble. Encadrée par un dispositif décrétal spécifique, cette politique soutient de nombreux acteurs associatifs, notamment dans le champ du français langue étrangère (FLE), afin de favoriser l'égalité des chances et la participation active de toutes et tous à la société. Comment ce secteur est-il organisé et quelles missions poursuit-il[1]?

La politique en termes de cohésion sociale repose sur l'idée que le territoire est à la fois un espace où s'expriment les inégalités sociales et un levier essentiel pour y répondre durablement, en recréant du lien entre les individus et les groupes[2]. Dans ce contexte, la COCOF a progressivement structuré un cadre légal visant à garantir, sans discrimination, l'égalité des chances, le bien-être social, économique et culturel, ainsi que la participation digne et active de chacun à la société.

Le décret relatif à la cohésion sociale, adopté en 2004 et révisé en 2018, définit les principes et objectifs de cette politique, tout en reconnaissant le rôle central du tissu associatif dans sa mise en œuvre. Parmi les domaines d'action soutenus, l'alphabétisation et le français langue étrangère (FLE) occupent une place stratégique, en tant qu'outils essentiels d'inclusion, d'émancipation et d'accès aux droits.

Un cadre décrétal structurant

Défini par le décret du 30 novembre 2018 et son arrêté d'exécution du 20 juin 2019, le secteur de la cohésion sociale vise à créer du lien entre les individus et groupes, à renforcer le vivre-ensemble et le faire-ensemble dans les quartiers, et à contribuer à l'amélioration d'une société solidaire et coresponsable où chaque personne bénéficierait des mêmes chances de s'insérer et de participer activement à la société.

Selon l'article 3 du décret, la cohésion sociale désigne l'ensemble des processus sociaux qui contribuent à assurer à tous les individus ou groupes d'individus, sans discrimination, l'égalité des chances et des conditions, le bien-être économique, social et culturel. Ces processus visent particulièrement la lutte contre toute forme d'exclusion sociale et de discrimination par le développement de politiques d'inclusion sociale, d'émancipation, d'interculturalité, de diversité socioculturelle et de vivre et faire-ensemble. La finalité ultime est de mener à une société intégrant la mixité sociale, culturelle, générationnelle et de genre[3].

Concrètement, cette politique se traduit par la reconnaissance de 400 opérateurs et opératrices[4] par la COCOF œuvrant dans le secteur de la Cohésion sociale. Ceux-ci sont actifs notamment dans le soutien scolaire, l'alphabétisation, la citoyenneté interculturelle et le renforcement du lien social.

Du conventionnement à l'agrément: une évolution majeure

Le décret de 2018 marque le passage d'une logique de conventionnement à une logique d'agrément. Les contrats communaux et régionaux ont été remplacés par des agréments de type local et régional, offrant ainsi une plus grande stabilité au secteur. Désormais, chaque action prioritaire se voit attribuer une catégorie financière où chaque volume d'activités bénéficie d'un certain montant de subvention en fonction du nombre de participant·es et du nombre de groupes concerné·es.

Quatre axes d'activité

Le décret organise les actions de cohésion sociale autour de quatre axes prioritaires.

L'axe 1 concerne l'accompagnement à la scolarité et à la citoyenneté des enfants et des jeunes.

L'axe 2 se concentre sur l'apprentissage du français et l'alphabétisation des adultes (FLE), considérant la langue française comme un levier d'émancipation, d'autonomisation et d'inclusion sociale et professionnelle.

L'axe 3 se consacre à l'inclusion par la citoyenneté interculturelle, favorisant la rencontre et l'échange avec des publics ayant un vécu migratoire, et développant la prise en compte de la notion interculturelle dans la citoyenneté.

L'axe 4 porte sur le vivre et faire-ensemble, concept qui va au-delà du simple vivre ensemble en promouvant la co-construction de projets communs. Les objectifs visent à développer des interactions dynamiques entre habitant·es, associations et institutions, à déconstruire les préjugés et stéréotypes, et à lutter contre le racisme et les discriminations.

©Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl

La langue française comme levier d'émancipation

Dans le contexte multiculturel et multilingue de la Région de Bruxelles-Capitale, l'apprentissage du français constitue un enjeu majeur d'inclusion sociale et d'autonomisation pour les personnes d'origine étrangère. Le dispositif de cohésion sociale accorde une place centrale à cet enjeu en consacrant son deuxième axe prioritaire à l'apprentissage du français et à l'alphabétisation des adultes. Cette reconnaissance institutionnelle témoigne de la conviction que la maîtrise de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit, représente véritablement un levier d'émancipation, d'autonomisation, d'inclusion sociale et professionnelle pour les personnes allophones résidant à Bruxelles.

L'approche développée dans le cadre de la cohésion sociale dépasse donc la simple acquisition de compétences linguistiques pour s'inscrire dans une perspective plus large d'émancipation citoyenne. Il s'agit d'aider les bénéficiaires à communiquer à l'oral et à l'écrit dans le cadre de leur vie sociale, à identifier les codes sociaux qui leur permettent d'agir dans différents espaces de la vie sociale, à s'approprier les outils d'information et de communication, et à parvenir à s'informer et débattre en français.

Alphabétisation et FLE: une distinction fondamentale

L'axe 2 du décret relatif à la cohésion sociale établit une distinction fondamentale entre deux types d'actions destinées à des publics différents, bien que parfois confondus dans le langage courant: l'alphabétisation et le FLE. Cette différenciation répond à une réalité pédagogique essentielle: on n'apprend pas une langue de la même manière selon que l'on maîtrise ou non les compétences de base en lecture et écriture.

Les actions d'alphabétisation s'adressent prioritairement à des personnes ne sachant pas ou peu lire et écrire dans aucune langue, ou ne maîtrisant pas les compétences de base équivalentes à celles attendues à la fin de l'enseignement fondamental, sanctionnées par le Certificat d'Études de Base. Ce public peut être francophone (personnes qui ne maîtrisent pas

©Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl

les langages fondamentaux de la lecture, de l'écriture et du calcul) ou non francophone (personnes ayant peu ou pas été scolarisées dans leur pays d'origine, ne maîtrisant pas ces compétences dans leur langue maternelle, et désirant apprendre le français ainsi que l'ensemble des compétences de base).

Les actions de français langue étrangère, quant à elles, s'adressent prioritairement à des personnes allophones ou d'origine étrangère qui ont été scolarisées dans leur pays d'origine, sachant lire et écrire dans leur langue maternelle. Ces personnes maîtrisent donc les langages fondamentaux et les savoirs de base équivalents au Certificat d'Études de Base dans leur langue maternelle, mais désirent apprendre le français.

Cette distinction, qui peut sembler technique, est en réalité cruciale car elle implique des approches pédagogiques radicalement différentes: dans le cas de l'alphabétisation, il s'agit d'un apprentissage simultané de la langue et des compétences de base en lecture et écriture, tandis que dans le cas du FLE, les apprenant·es peuvent s'appuyer sur des compétences préexistantes en littératie pour acquérir une nouvelle langue[5].

Deux volets complémentaires: une approche pédagogique innovante

L'une des originalités et des forces du dispositif bruxellois réside dans l'obligation d'organiser les actions d'apprentissage en deux volets distincts mais cohérents: des temps de formation à l'apprentissage de la langue française et des temps de mises en pratique ou des activités d'émancipation des bénéficiaires. Ces actions sont organisées en groupes de 10 à 15 participant·es, avec un minimum de 9 heures de cours hebdomadaires en journée ou 4 heures en horaire décalé, durant au moins 30 semaines par an, assurant une continuité d'apprentissage indispensable à la progression linguistique.

Le premier volet, qui doit représenter au minimum cinquante pour cent du temps de formation, est consacré à l'apprentissage de la langue française proprement dit via une approche collective et participative.

Le second volet est lié à l'appropriation de la langue par des mises en pratique ou des activités d'émancipation: formations citoyennes, médiation culturelle, connaissance de la Région de Bruxelles-Capitale et des réalités institutionnelles, ateliers TIC, animations liées à la parentalité, activités relatives à l'égalité des genres, appropriation de l'espace public favorisant la mobilité et l'autonomie, ou ateliers d'expression culturelle, sociale ou sportive. Cette dimension est essentielle car elle permet de donner du sens à l'apprentissage linguistique en l'ancrant dans des situations concrètes et des enjeux réels pour les apprenant·es.

Cette articulation entre apprentissage for-

mel et mise en pratique dans des contextes signifiants constitue une force du modèle bruxellois, car elle permet de lutter contre une approche trop scolaire de l'apprentissage linguistique et favorise une appropriation véritable de la langue comme outil d'insertion sociale et professionnelle.

Accompagnement des parcours et cadre de référence

Le dispositif de cohésion sociale insiste sur l'importance de l'accompagnement individualisé tout au long du parcours d'apprentissage. Les associations doivent garantir un accueil sans discrimination et effectuer des bilans linguistiques et tests de positionnement pour orienter adéquatement chaque bénéficiaire et éviter les orientations inadaptées génératrices d'échec. Les acquis sont évalués régulièrement, permettant aux formateurs et formatrices d'ajuster leurs pratiques et aux apprenant·es de prendre conscience de leurs progrès, facteur essentiel de motivation notamment pour celles et ceux ayant connu des parcours scolaires difficiles.

Pour l'élaboration des contenus, le dispositif bruxellois fait référence au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui définit six niveaux de compétence (de A1 à C2). L'utilisation de ce référentiel commun permet d'harmoniser les formations, d'améliorer la lisibilité des parcours et de faciliter la mobilité des apprenant·es entre structures.

Le FLE comme outil de cohésion sociale et d'éducation permanente

Au-delà de son rôle instrumental dans l'acquisition de compétences linguistiques, le FLE tel qu'il est conçu dans le dispositif de cohésion sociale s'inscrit pleinement dans une logique d'éducation permanente et de vivre-ensemble. Les cours de FLE constituent des espaces privilégiés de rencontre interculturelle, où des personnes d'origines diverses se retrouvent autour d'un projet commun d'apprentissage, favorisant le dialogue, l'échange d'expériences et la déconstruction de stéréotypes.

Cette dimension d'éducation permanente se concrétise notamment à travers le second volet pédagogique du dispositif, qui articule apprentissage linguistique et pratiques émancipatrices. En abordant des thématiques comme l'égalité de genre, les droits sociaux, l'appropriation de l'espace public ou encore la citoyenneté interculturelle, les actions FLE deviennent des espaces de conscientisation et d'action collective. Les apprenant·es ne sont pas considéré·es comme de simples bénéficiaires passif·ves d'un service, mais comme des acteur et actrices de leur propre parcours et de la transformation sociale.

Le secteur fait néanmoins face à des défis importants. La demande de formation en français à Bruxelles dépasse largement l'offre disponible, générant des listes d'attente parfois longues. La diversification croissante des profils des apprenant·es nécessite une adaptation constante des méthodes pédagogiques, tandis que l'articulation entre les différents dispositifs de formation en français (cohésion sociale, promotion sociale, insertion socioprofessionnelle, parcours d'accueil) reste un enjeu de coordination important.

Dans une ville caractérisée par sa diversité linguistique et culturelle, reconnaître le FLE comme un véritable outil de cohésion sociale et d'éducation permanente, c'est affirmer que la maîtrise de la langue n'est pas seulement un prérequis à l'intégration, mais un levier de transformation individuelle et collective, au service d'une société plus juste et plus solidaire.

1. Cet article est essentiellement basé sur le document de la Commission Communautaire Française «Guide pratique relatif à la mise en œuvre du décret Cohésion sociale», février 2023, https://ccf.brussels/download/le-guide-pratique-relatif-a-la-mise-en-oeuvre-du-decret-cohesion-sociale-memento/.
2. www.cbai.be/cohesion-sociale/.
3. Article 3 du décret relatif à la Cohésion sociale, 30 novembre 2018, https://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/2018/11/30/2019010696/justel.
4. Chiffres issus du site de la COCOF, https://ccf.brussels/nos-services/diversite-et-citoyennete/ consulté le 22 janvier 2026.
5. https://journaldelalpha.be/alphabetisation-fle-et-enjeux-politiques-clarifier-pour-mieux-agir/.

Le dispositif territorial et les acteurs de la Cohésion sociale: organisation du secteur de la Cohésion sociale

La politique de cohésion sociale en Région de Bruxelles-Capitale repose sur un dispositif territorial ciblant treize communes[1] situées en zone de revitalisation urbaine financé par la Commission communautaire française (COCOF) et en partenariat avec les communes et les associations locales.

Chaque commune éligible met en place une coordination locale qui assure l'interface entre la COCOF, la commune et les associations locales et une concertation locale qui réunit tous les acteurs et actrices de la cohésion sociale présent·es sur son territoire. La commune conclut également un Pacte local avec le Collège de la COCOF. Ce pacte, fondé sur un diagnostic quinquennal des besoins, définit les priorités, les actions et les moyens alloués, tandis que la concertation locale assure le suivi des opérateurs et opératrices et le lien entre associations et pouvoirs publics.

La coordination locale organise et accompagne les activités des opérateurs et opératrices agréés de cohésion sociale actif·ves sur son territoire, leur apporte un soutien et procède à leur évaluation. Elle travaille en réseau avec les autres coordinations locales bruxelloises.

Le Collège a désigné **3 centres régionaux** en soutien aux projets de Cohésion sociale:

- Le **CRACS** (Centre Régional d'Appui de la Cohésion Sociale), porté par le CBAI (Centre Bruxellois d'Action Interculturelle), est chargé de l'évaluation, de l'accompagnement méthodologique et du renforcement de la transversalité du secteur.
- Le **CREDAF** (Centre Régional pour le Développement de l'Alphabétisation et l'apprentissage du Français pour adultes), confié depuis 2021 par Lire et Écrire Bruxelles, assure un pilotage régional de l'axe 2. Il joue un rôle central d'orientation des apprenant·es, de coordination de l'offre FLE, d'appui pédagogique aux opérateurs et opératrices, de formation des formateurs et formatrices et, le cas échéant, de mise à disposition de formateurs ou formatrices qualifié·es auprès des associations agréées. Le CREDAF dispense également des cours d'alphabétisation et d'apprentissage du français pour adultes.
- Le **CREDASC** (Centre Régional pour le Développement de l'Accompagnement à la Scolarité et la Citoyenneté), porté par la Coordination des Écoles De Devoirs de Bruxelles.

Cette structure vise à garantir la cohérence, la qualité et l'accessibilité des actions de FLE dans une logique d'inclusion, de lutte contre les inégalités et de renforcement du vivre-ensemble.

1. Anderlecht, Bruxelles-Ville, Etterbeek, Evere, Forest, Ixelles, Jette, Koekelberg, Molenbeek-Saint-Jean, Saint-Gilles, Saint-Josse-ten-Noode, Schaerbeek et Uccle.

Timothé Fillon, *secteur communication*

Sur le bout de la langue

Cohésion sociale à la Ligue

Les cours de français langue étrangère débordent largement les manuels de grammaire. Entre sorties en péniche, visites de musées et partage d'expérience, ces formations font de l'apprentissage un vecteur de cohésion sociale. Reportage dans une classe où la grammaire devient un outil d'émancipation.

«Je fais des fautes parce que le français, c'est un peu difficile.» Kadou prévient avant même qu'on lui pose la première question. Algérien, la quarantaine. Père de deux enfants. Sur les murs derrière lui, des drapeaux dessinés s'entremêlent à une vingtaine d'arbres généalogiques: Maroc, Syrie, Jordanie, Brésil, Ukraine, Algérie, Pakistan.

Nous sommes le 12 janvier 2026, à l'inauguration de l'exposition Arbres de vie. Trois mois que Kadou vient ici, à la Maison des Cultures et de la Cohésion sociale de Molenbeek. Trois matinées par semaine, les apprenant·es du cours de français langue étrangère travaillent ensemble autour de la transmission des cultures, de l'héritage et de la mémoire. «*J'aime beaucoup ma famille, cet atelier était important pour l'exprimer*», confie Ménia, Marocaine de 35 ans, arrivée en Belgique il y a maintenant trois années. Cette mère de deux enfants a choisi de dessiner une maison pour son arbre de vie.

> *«Ces dernières années, les formateur·ices constatent une diversification des profils: non pas moins de personnes, mais plus de personnes différentes.»*

Bien plus que des conjugaisons

Cette exposition s'inscrit dans la diversité de ce que peuvent être les cours de français langue étrangère dans le cadre du dispositif de cohésion sociale, pilier de l'action publique en la matière à Bruxelles. Né après les émeutes du début des années 1990, ce dispositif vise à renforcer les liens entre les habitant·es par des projets portés par les associations locales. Dans ce cadre, une centaine d'associations bruxelloises délivrent des cours «d'apprentissage du français en tant que citoyen actif». Pendant un minimum de 9h par semaine, en journée comme en soirée, ces personnes ont l'occasion d'apprendre la langue française. Si la moitié du temps de ces cours est consacrée à la grammaire et au vocabulaire, l'autre la nourrit et la prolonge à travers des situations concrètes: vie quotidienne, autonomie numérique, parentalité ou découvertes interculturelles.

Quelques exemples parmi les nombreux qui nous ont été rapportés: les groupes naviguent sur le canal en péniche, défilent dans des carnavals ou s'immergent dans les entrailles du Musée des égouts. Ils cuisinent ensemble des briouates au fromage, jouent au Scrabble ou regardent Captain America au Vendôme. Ils rencontrent l'infirmière de l'école pour parler écrans, assistent à des concerts au Théâtre national, explorent le Musée des illusions à Tour et Taxis.

Dans la classe de Pauline

Une petite classe de l'école fondamentale du Tivoli. Des livres plurilingues s'empilent sur une bibliothèque. Une reproduction de Kandinsky gravite au milieu d'affiches associatives. À l'extérieur, le canal trace de son eau visqueuse la frontière sociologique de la capitale. Nous sommes au cœur du croissant pauvre de Bruxelles. *«Demain, nous*

©Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl

allons visiter trois centres d'activités pour le temps libre», commence Pauline Laurent. Devant la formatrice de français langue étrangère de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, six femmes sont assises. Les profils sont variés: ancienne manutentionnaire, cuisinière, vendeuse. Toutes partagent l'envie d'apprendre. Et la parentalité. Toutes sont mères.

Les personnes présentes autour de la table ne sont pas uniquement des migrantes tout juste arrivées en Belgique. Certaines y vivent depuis plusieurs années et ont récemment décidé d'apprendre le français. Derrières elles, une carte du monde où sont cochés les différents pays d'origine des apprenantes cartographie l'interculturalité du groupe.

Exercice pratique

«*Le français, c'est une langue tellement difficile*», soupire Adela, récemment arrivée de Roumanie. Un exercice de conjugaison sur le futur s'écrit à la craie. Quand les langues butent sur la complexité des verbes, les yeux ricochent sur les aide-mémoires affichés aux murs. «*J'essaie de travailler par déduction et par induction*», explique la formatrice, en

poste depuis plus de dix ans. *«Partir de leurs demandes, pour débloquer leur rapport à la langue.»*

Pauline Laurent lance un photo-langage. Différentes photos illustrent des activités de loisirs (sport, culture, sorties, etc.) à pratiquer sur le temps libre. Les apprenantes les traduisent oralement. Ensuite, elles reçoivent le dépliant des activités de temps libre de la ville de Bruxelles. Elles le parcourent ensemble, répondent aux questions sur les couleurs, les jours de la semaine. La parole circule, rebondit. Chacune traduit l'expression «temps libre» dans sa langue maternelle. *«C'est le genre de livret d'informations sur les activités locales que reçoivent les parents à l'école, mais que beaucoup ne savent pas lire»*, remarque Pauline Laurent. L'exploration butte sur la complexité de la brochure, ses tarifs enchevêtrés, ses horaires contradictoires. *«J'essaie d'imbriquer les apprentissages les uns dans les autres»*, précise la formatrice. Une logique d'empouvoirement guide son approche: apprendre le français en cherchant un stage pour leurs enfants, conjuguer le futur en planifiant une sortie.

La didactique actionnelle

Pour chercher à mieux comprendre la complexité de l'apprentissage du français, nous avons contacté Silvia Lucchini, professeure ordinaire émérite à l'UCLouvain, qui fut également l'enseignante en «apprentissage actif des langues» de Pauline Laurent. Elle défend un courant appelé la didactique actionnelle, préconisé par le Cadre européen commun de références pour les langues: *«Nous n'en avons pas encore saisi la portée. Il est souvent réduit à un ensemble de lettres et de chiffres: A1, A2, B1, B2. Alors qu'il propose un véritable changement de paradigme pédagogique.»*

La professeure détaille cette approche inspirée de la pédagogie active: *«Dans l'ancienne conception, vous donniez toutes les informations à quelqu'un qui doit faire des démarches administratives. Ensuite, il partait les mettre en pratique. Dans la didactique actionnelle, vous sortez avec lui et vous faites ces démarches ensemble. L'apprenant·e construit sa langue au moment où il ou elle en a besoin, au moment où il doit la produire.»*

Pauline, son ancienne élève, met en pratique cette approche lors d'une la sortie à la piscine avec ses apprenantes. Une des apprenantes lui a confié vouloir inscrire son fils à des cours de natation. Sur place, elle peut poser directement ses questions à une maître-nageuse. Dix minutes plus tard, elle obtient toutes les informations pour inscrire son fils, apprenant la langue et sa mise en pratique.

> *«Je cherche à expliciter ces stratégies implicites, qu'elles soient de l'ordre de l'apprentissage ou sociales. Comment épouser la culture scolaire, ce quelque chose qui est valorisé à l'école et qui entraine la réussite de son enfant.»* Pauline Laurent

Sur le fil des mots

«Nous travaillons sur un fil tendu entre la dimension sociale et l'apprentissage technique de la langue», décrypte Pauline Laurent. Une transmission d'informations presque impalpables, qu'elle qualifie de «stratégies d'apprentissage». Des techniques sociales qui ne s'apprennent pas dans les cours intensifs de français ni avec les assistants sociaux. La formatrice fait remarquer que certains savoirs informels ne peuvent circuler que dans le temps long des cours organisés plusieurs fois par semaine. *«Je cherche à expliciter ces stratégies implicites, qu'elles soient de l'ordre de l'apprentissage ou sociales. Comment épouser la culture scolaire, ce quelque chose qui est valorisé à l'école et qui entraine la réussite de son enfant.»*

«C'est important qu'il existe des endroits comme celui-là», remarque Pauline Laurent pendant que les apprenantes avancent sur un exercice. Les cours ont lieu dans une école: elle souligne l'adaptabilité inhérente à l'organisation du cours dans ce cadre. *«Cela permet de toucher un public qui ne serait pas venu sans»*, décrit-elle. *«Il y a une confiance dans l'institution de la part des apprenant·es. Avec leurs enfants qu'elles amènent, il y a une proximité qui fait que nous ne les perdons jamais vraiment.»*

Les fissures du secteur

Mais sous cette effervescence pédagogique, le secteur grince. Lors d'un débat organisé en février par *Lire et Écrire*, l'association de référence en alphabétisation et français langue étrangère, les témoignages s'enchaînent: absentéisme, surcharge de travail, burn-out, charge mentale. Les travailleuses parlent d'une déconnexion croissante entre la réalité du terrain et les logiques administratives. *«On voudrait les inviter dans les cours»*, s'indigne une formatrice, visant les pouvoirs subsidiants. Le contexte politique est jugé de plus en plus anxiogène. *«On n'a jamais été aussi bas»*, synthétisera Anne Coppieters, directrice générale de l'association.

Sur le terrain, les contradictions s'accumulent. Chaque début d'année ramène le même dilemme lors du test de positionnement: accepter des niveaux hétérogènes pour favoriser la cohésion sociale, ou se plier aux exigences du décret? Le système de financement, lui, alimente une autre tension: subventionnées selon le nombre de participant·es et le volume d'activités, les ASBL se retrouvent en concurrence pour remplir leurs groupes. *Bruxelles Formation* et *Actiris* rémunèrent les demandeurs d'emploi, créant un déséquilibre supplémentaire.

Et puis il y a le public lui-même, qui change. Ces dernières années, les formateur·ices constatent une diversification des profils: non pas moins de personnes, mais plus de personnes différentes. Dans une même classe se côtoient désormais des diplômé·es universitaires et des personnes jamais scolarisées, des polyglottes et des monolingues. *«Nous devons nous diviser en trois pendant nos cours»*, rapporte Chrisanthi Kasimati, formatrice à la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente. La précarisation s'intensifie. Les troubles psychiques se multiplient. Les anecdotes s'empilent: accompagner une apprenante au CPAS, une autre au tribunal.

Dans la classe de Pauline Laurent, ce matin de février, personne ne parle de décrets ni de subsides. On conjugue le futur. On déchiffre des brochures. On apprend les unes des autres. Les cours, fréquentés majoritairement par des femmes, ouvrent la place à un féminisme de fait. Les bons plans s'y échangent et les solidarités se tissent. La langue devient un outil d'émancipation collective.

Timothé Fillon, *secteur communication*

Une deuxième langue maternelle

Portrait d'une rencontre au cours de français langue étrangère

L'une ne sortait pas de chez elle. L'autre vivait sans papiers. Elles habitaient à deux minutes l'une de l'autre, venaient de continents différents, mais partageaient la même solitude. Ce qu'elles avaient en commun: une langue qu'elles ne maîtrisaient pas. C'est un cours de français langue étrangère qui les a réunies. Mais ce qu'elles ont vraiment appris ensemble, c'est la seule langue qui ne se conjugue qu'au pluriel, celle de l'amitié. Portraits croisés de deux apprenantes.

Rue de Flandre. Deux femmes marchent dans le même sens. Elles sortent d'un cours de français langue étrangère (FLE). Trois heures où la langue leur a sonné dans la tête comme un acouphène. Des blocs de syllabes qui s'enchaînent sans s'accrocher. Comme un poste de radio mal réglé. Elles ne se connaissent pas encore. Elles échangent en anglais. Leurs enfants sont dans la même classe, leurs immeubles à deux minutes l'un de l'autre. Alina insiste: toutes les deux doivent apprendre. La prochaine fois, ce sera en français.

Quelques semaines plus tôt, Pauline Laurent, formatrice à la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, les avait approchées pour leur proposer de rejoindre ses cours de français. Chacune à sa façon. Alina, dans les couloirs de l'école fondamentale du Canal, avait entendu l'interpellation à la criée, comme sur un marché: *«Des cours de français, pour les parents.»* Nusrat[1], elle, avait trouvé un prospectus dans le cartable de son fils. Elle avait appelé le numéro, avec une phrase préparée: *«Bonjour, je voudrais m'inscrire aux cours»*.

Deux façons de tout perdre

Nusrat est arrivée en Belgique en août 2009. Il y a du soleil ce jour-là. *«Une jolie journée»*, se rappelle Nusrat. Mais quand elle descend de l'avion, elle a froid. Presque deux jours de voyage. Une halte à Abu Dhabi, puis en Turquie. Devant elle, un pays dont elle ignore presque tout: *«Je savais que la Belgique, c'est un pays quelque part au milieu du Nord, qui n'est ni la France, ni le Luxembourg.»* Derrière elle, sa famille, restée au Bangladesh. Sa langue maternelle, l'ourdou. Tout est nouveau: la belle-famille, un mari qui l'a fait venir, les rues.

Huit ans plus tard. Alina arrive à Bruxelles en septembre 2017. Ancienne spécialiste en communication, mère de deux garçons, elle laisse derrière elle une belle maison à Bucarest et le confort qui allait avec. Son mari vient de décrocher un poste à la Commission européenne. Dans ses valises, le vague espoir que la Belgique arrangera quelque chose entre eux. De toute façon, elle est fatiguée de la Roumanie: son école, son système de santé et son stress permanent. Elle croit à l'Ouest.

Les solitudes parallèles

«Mauvais». C'est le mot que choisit Nusrat pour résumer ses premières impressions dans la capitale belge. *«Le français, c'est vraiment compliqué. C'est une nouvelle vie, où je ne connais plus rien: ni langue, ni famille, ni amis. Personne.»*

«Triste», résume Alina. *«Personne ne parle ma langue maternelle»*, confie celle qui n'avait pas voulu apprendre le français quand elle était dans son lycée roumain. La solitude est profonde. Arrivée pleine d'espoir, elle se trouve gonflée par

Illustration tirée du livre *Saveurs nomades*, Ligue de l'Enseignement, 2017. https://ligue-enseignement.be/saveurs-nomades-et-autres-histoires

l'angoisse: «*Maintenant, je réalise l'impact émotionnel qu'avait sur moi tout ce déménagement*.» Elle replace son vécu dans un contexte plus large. Avant les années 1990, la Roumanie était un pays fermé sur lui-même. La crainte de franchir les frontières s'est imprimée dans la mémoire collective. «*En sortir, c'est comme jeter une souris au milieu de la mer*.» Ses débuts à Bruxelles restent flous, presque inaccessibles. «*Je ne me rappelle plus des premiers jours*», confie-t-elle. Elle explique cet effacement par le stress: «*J'étais dissociée de ma situation*.» Perdue dans une ville qu'elle ne déchiffre pas.

Deux femmes, deux solitudes parallèles. Ce qui les rapprochera, ce n'est pas le hasard. C'est une salle de classe, un groupe et quelques mots de français.

Quatre heures pour respirer en français

Quatre heures, trois jours par semaine. La moitié du temps dans la classe de l'école fondamentale du Canal, l'autre déborde dans la ville, comme c'est d'usage pour les cours de FLE à Bruxelles: sorties culturelles, activités en commun et rencontres. Nusrat n'en pouvait plus d'être dépendante de son mari pour traduire le journal de classe de ses enfants. Pour Alina, c'est aussi par ses fils que la porte s'est entrouverte. Quand ils commencent l'école francophone, elle réalise qu'ils vont bientôt parler une langue qu'elle ne comprend pas. «*Quelqu'un devait faire la liaison avec les enseignants, avec le médecin ou la commune*.»

> «*Quatre heures: c'est le dosage qu'elles trouvent juste. Pauline insiste pour qu'elles viennent le plus souvent possible, tout en comprenant les absences. Elle sait ce que pèse le reste.*»

Pas facile pour autant de concilier le rôle de mère et celui d'apprenante: «*Il m'arrivait de penser à ce que j'allais cuisiner en sortant. Chercher les enfants, aller chez le médecin, m'occuper de mon mari*», raconte Nusrat. Quatre heures: c'est le dosage qu'elles trouvent juste. Pauline insiste pour qu'elles viennent le plus souvent possible, tout en comprenant les absences. Elle sait ce que pèse le reste. Alina, elle, n'aurait pas pu tenir davantage. «*C'était le temps parfait pour sortir de mes trucs*.» Progressivement, la salle de classe devient pour elle un espace de respiration. «*Où je me sens bien, en dehors des problèmes de la maison*.»

Apprendre à lire entre les lignes

Rapidement, les cours deviennent essentiels à leurs vies. «*C'était ma bulle d'oxygène*», se rappelle Alina. Au cours d'un atelier, les apprenantes réalisent un film. Encore aujourd'hui, il lui arrache des larmes. «*C'était comme ma première famille*», se souvient Nusrat.

Au fil des semaines, elles apprennent à lire le journal de classe de leurs enfants, à ne plus le signer sans comprendre ce qui y est écrit. Mais il ne s'agit pas que de langue: Pauline leur explique comment fonctionnent les mutuelles, les syndicats, les services sociaux, les droits en cas de maladie ou de chômage. L'anthropologue Jérémie Piolat parle des professeurs de français langue étrangère comme de passeur·euses de frontières, qui donnent les codes pour négocier avec la douane culturelle d'une société.

De son côté, Alina apprend le français comme on apprend à lire entre les lignes. Un soir, en parcourant le cahier de ses fils, elle bute sur un mot qu'elle ne connaît pas encore. Elle cherche dans le dictionnaire. «*Maîtresse*». Elle découvre tout ce qu'il com-

prend. Ça deviendra le mot qu'elle déteste le plus en français. Pas à cause de la conversation, mais de son mari.

Une prison sans parloir

Au début du printemps, Pauline organise une visite des serres royales de Laeken. C'est la première fois que Nusrat prend les transports publics: le bus, le tram et le métro. Son mari la gardait à la maison. «*Je sortais avec la voiture, avec lui, quand il voulait.*» Ce jour-là, elle tient fermement la main d'Alina, avec un mélange de peur et d'enthousiasme. «*Comme un enfant qui découvre le monde pour la première fois.*» C'est avec le groupe qu'elle verra pour la première fois le Manneken Pis et la Grand Place, elle qui habitait pourtant à cent mètres à vol d'oiseau.

«*Quand j'ai commencé les cours avec Pauline, c'est la première fois que je suis sortie de la maison*», confie Nusrat. Sa vie n'était pas misérable: beaux vêtements, bonne nourriture, sorties en famille, photos sur les réseaux sociaux. «*Tout paraissait normal.*» Sauf que pour sortir, il fallait demander. Pour prendre le bus, il fallait demander. Pour voir une amie, il fallait demander. Son monde tenait entre l'école de ses enfants et deux enseignes: le Delhaize, le Lidl. Pendant douze ans, Nusrat a été séquestrée.

Son mari, un Belge venu la chercher au Bangladesh, avait fait de l'incompréhension de la langue un barreau de plus à son emprisonnement. Il traduisait. Filtrait. Décidait ce qu'elle avait le droit de comprendre. Une prison sans parloir.

L'exception fait la règle

Un matin, lors d'un atelier, Nusrat apprend qu'elle a des papiers d'identité valables. Elle est abasourdie. Son mari lui répétait: *fais attention à la police, tu n'as pas les bons papiers*. C'était faux. Mariée à un Belge, elle bénéficiait du regroupement familial depuis le début.

Durant la même activité, Pauline découvre qu'Alina est sans papiers depuis deux ans, alors que son mari travaille à la Commission européenne. Il n'a pas voulu en faire, pour une histoire de taxes. Celle qui était en règle ne le savait pas. Celle qui aurait dû l'être ne l'était pas.

«*La langue est un outil de pouvoir*», rappelle Pauline. «*Les gens qu'on touche dans l'école, ce sont des gens qu'on ne touche pas ailleurs. Il y a un truc de sécurité, quelque chose qui se passe ici qu'on ne retrouve pas dans une autre école de langue.*» Un matin, elle remarque quelque chose sur le bras de Nusrat. Une tache bleue. Elle attend la fin du cours. «*Si tu as quelque chose, tu peux partager.*» Alina fait une blague: «*Si mon mari dit quelque chose, moi je le frappe et c'est lui qui appelle la police.*» Pauline ne rit pas. «*Tu veux appeler la police?*» Nusrat comprend que la question est sérieuse.

Illustration tirée du livre *Saveurs nomades*, Ligue de l'Enseignement, 2017. https://ligue-enseignement.be/saveurs-nomades-et-autres-histoires

Une impasse, deux issues

Il se passe quelques semaines avant que Nusrat le fasse. Ce qui la décide, c'est la jambe dans le plâtre, après que son mari l'a lancé dans les escaliers. Elle doit alors partir précipitamment. Elle confie ses documents les plus importants à Alina – qui, paradoxe, est elle-même sans papiers. Les deux amies foncent retrouver Pauline, pour échanger sur la situation. Elles frappent à la porte du Centre de prévention des victimes de violence conjugale et familiale à Anderlecht.

En même temps, Alina finit par trouver le courage de divorcer. Depuis le 14 janvier, elle a ses papiers. Elle parle roumain, anglais, français, un peu d'allemand et s'essaie au néerlandais. Elle commence à faire du bénévolat dans une association qui apporte du soutien aux personnes sans chez soi. Elle travaille dans un salon de beauté, mais ne sait pas encore si elle restera toute sa vie à Bruxelles. « *Je suis fatiguée de la ville.* » Nusrat, elle, effectue un stage comme agent d'accueil à Actiris.

« *La différence avec une autre école de langue, c'est que nous connaissons les gens individuellement* », explique Pauline. « *Je connais leurs situations administrative, linguistique, mais également leur situation familiale. Dans d'autres formations, organisées sous forme de module, on donne des cours et c'est tout; ici, à force de se voir, on devient un peu une petite famille.* »

Une lumière dans la ville

Devant ce récit, l'ethnographe Jérémie Piolat apporte une précision. On aurait tort, dit-il, de voir dans cette histoire le portrait ordinaire des femmes migrantes, ou d'y lire une leçon universelle sur l'émancipation. Les violences conjugales existent dans toutes les cultures et ce qu'on appelle l'intégration n'est pas une conversion. «*Ces parcours existent, mais ne sont pas la règle.*» Ce qui l'a frappé, en revanche, c'est que chaque personne migrante porte en elle une histoire extraordinaire, à condition que quelqu'un prenne le temps de l'écouter.

Alina et Nusrat ne se voient plus tous les jours. Parfois deux mois passent, parfois trois. Mais chaque fois que Nusrat emprunte la rue de Flandre, elle lève les yeux vers la fenêtre d'Alina. Et regarde si la lumière est allumée. « *C'est un peu comme notre relation* », concluent elles, « *comme des mamans qui, doucement, apprennent à se lâcher la main.* »

1. Prénom d'emprunt.

Timothé Fillon, *secteur communication*

Ethnographie des milieux du français langue étrangère

Entretien avec Jérémie Piolat

Douze ans de recherche dans les milieux de l'alphabétisation et du français langue étrangère. Au bout, un constat d'étrangeté: des discours et pratiques qui empruntent la pente du racisme, au sein même d'associations animées par un idéal progressiste, luttant pour la mixité sociale.

Le travail de Jérémie Piolat divise. Dans le secteur de l'alphabétisation, son nom suscite débats, crispations et parfois colère. Certain·es saluent une remise en question salutaire. D'autres dénoncent un regard blessant, voire injuste. Pendant treize ans, le docteur en anthropologie de l'UCLouvain a mené une enquête ethnographique dans une vingtaine d'associations belges d'alphabétisation. Dans cet entretien, Jérémie Piolat revient sur les points clés de son livre *Sudalisme, L'imaginaire qui nourrit le racisme*[1] et ouvre les coulisses de son ethnographie.

Éduquer: Pourquoi avez-vous choisi ce terrain de recherche?

Jérémie Piolat: L'anthropologie, c'est pour moi la science des étrangetés. Mon travail, c'est de saisir des étrangetés. Je suis arrivé par hasard dans les milieux dits de l'alphabétisation. On m'a proposé d'animer des ateliers d'écriture avec des femmes migrantes. En côtoyant ces associations, j'ai commencé à remarquer des choses surprenantes. J'ai entendu des discours qui, d'une manière ou d'une autre, se retrouvent dans la constellation du racisme. De la part d'associations progressistes, revendiquées féministes et qui vont par ailleurs parfois lutter aux côtés des sans-papiers. C'est cette étrangeté – pas forcément réjouissante – qui a défini mon terrain.

Éduquer: Pourquoi vous appelez ces lieux «les milieux dits d'alphabétisation»?

J.P.: Parce que ces associations font majoritairement du français langue étrangère, et non de l'alphabétisation. Or c'est ce terme «alphabétisation» qu'utilisent majoritairement spontanément les formateurs qui enseignent le français à des personnes migrantes lorsqu'ils parlent de leur travail (même dans les structures où les cours d'alphabétisation ne représentent que 10 % des activités). Les deux termes «FLE» et «alphabétisation» ne portent pas du tout la même charge sémantique. «Français langue étrangère» est une notion démocratique. Elle présente le français comme une langue étrangère parmi d'autres. À l'inverse, «alphabétisation» présuppose une hiérarchie entre celui qui maîtrise l'écrit et celui qui ne le maîtrise pas. L'affect induit n'est pas le même. Un imaginaire spécifique, hiérarchisant, sous-tend ce terme.

> *«Dire "nous voulons permettre au public de se forger des outils de compréhension du monde" présuppose que le public manque d'outils de compréhension du monde.»*

Éduquer: Ces associations se veulent pourtant engagées, antiracistes, émancipatrices…

J.P.: Effectivement, j'ai vu une vraie bienveillance durant les cours. Les enseignantes prenaient le temps d'aider les apprenantes à se débrouiller avec l'orthographe française, qui est pourtant *volontairement* discriminatoire [voir encadré]. J'ai constaté des liens d'amitié entre les enseignantes et les femmes du public. Je n'ai pas relevé a priori de comportements systématiquement agressifs ou irrespectueux. On était plutôt dans une forme de bientraitance, à un niveau différent de ce qu'on peut observer à l'entrée de certains CPAS ou hôpitaux. Mais parallèlement à cette bienveillance, autre chose se jouait.

Éduquer: Qu'est-ce qui se jouait exactement?

J.P.: Les premières postures de certaines enseignantes ou formatrices blanches qui m'ont inter-

pellé étaient relatives aux corps des femmes migrantes de leur public. Les enseignantes blanches parlent alors du corps des migrantes comme de corps malades. Elles auraient une mauvaise alimentation, pratiqueraient insuffisamment l'activité physique et seraient touchées par le diabète et d'autres maladies. Et en même temps, elles auraient un rapport fermé et abîmé au corps: elles ne veulent pas parler de sexualité, elles se recouvrent, cachent leur corps avec des abayas ou des voiles. On m'a souvent expliqué qu'elles se seraient fermées au fil des années et qu'avant on voyait un peu plus leur corps. Par ailleurs, l'idée semblait partagée par de nombreux professionnels selon laquelle ces femmes seraient dépourvues de culture.

Éduquer: Et dans vos échanges avec ces femmes?

J.P.: J'ai été frappé par le décalage. Dans mes discussions avec les femmes exilées, leur rapport au corps est tout autre. Certes, il existe selon les ancrages culturels différentes formes de pudeurs, différents rythmes pour évoquer l'intime. Mais elles parlent du corps. Du corps dans la danse, du corps dans les festivités, du corps de femme qui enfante et se transforme, et parfois blesse. Elles évoquent le corps comme une expérience signifiante.

Éduquer: Ce regard disqualifiant sur tout ce qui touche à la culture de ces femmes, comment l'expliquez-vous?

J.P.: J'observe dans ces associations un regard spontanément disqualifiant sur tout ce qui relève de la culture de ces femmes exilées extra-occidentales. Avec une focalisation particulièrement marquée et acharnée sur l'islam. Ce que je constate, c'est l'existence d'une forme de panique face aux signes culturels perçus comme non-occidentaux.

Éduquer: Une forme de panique?

J.P.: Oui, dans un autre contexte, le sociologue David Le Breton[2] parle d'une sorte de mise en panique de la «sécurité ontologique». Il dit que le corps handicapé est souvent ressenti comme une incongruité par des personnes percevant leur propre corps comme normé. Cela les ramène au cauchemar de la perte de leur corps normé. Par exemple, voir quelqu'un avec un moignon peut aisément, selon Le Breton, éveiller chez la personne la peur du démembrement. Cela le met dans une sorte de panique ontologique liée au fait de ressentir le basculement possible d'un des fondements de son existence. Toutes proportions gardées, en quelque sorte, les cultures du Sud, et notamment les signes culturels islamiques réels ou fantasmés – la barbe, le voile, le sexe après mariage et pas avant, la solidarité communautaire, la prière régulière – semblent parfois inspirer un assez rude sentiment d'insécurité ontologique à une partie importante de la population blanche des sociétés européennes.

Éduquer: Ce que vous décrivez relève-t-il de comportements isolés ou d'une logique structurelle?

J.P.: Il s'agit clairement d'un système. Pas de quelques dérapages individuels, mais d'une structure. Mon enquête de treize ans dans une vingtaine d'associations (dont deux fréquentées très longuement) révèle un regard assez systématiquement disqualifiant porté sur tout ce qui relève de la culture de ces femmes extra-occidentales et souvent musulmanes.

Éduquer: Comment expliquez-vous de ces représentations?

J.P.: Je lie ces représentations et leurs persistances à un phénomène que je vais appeler, à partir du concept d'«orientalisme» d'Edward Saïd, «le sudalisme». Entendons par là un discours spontané disqualifiant sur les Suds qui se présente simultanément comme une expertise. Le suffixe «-isme» connote l'expertise. Comme le violoniste est spécialiste du violon, les sudalistes sont ceux qui se posent en spécialistes des Suds, tout en les infériorisant. En creux, le sudalisme place l'Occident en position de supériorité. Il y a un double mouvement: une phase centripète, l'eurocentrisme, et une phase centrifuge, le sudalisme.

Éduquer: Pouvez-vous illustrer concrètement ce que vous appelez un «discours sudaliste»?

J.P.: Prenons les chartes des grandes associations présentes en français langue étrangère. Lorsque l'une d'elle énonce «nous voulons permettre au public de se forger des outils de compréhension du monde», elle présuppose que le public manque d'outils de compréhension du monde. Une formulation alternative serait: «Nous souhaitons créer un espace où, du fait de nos singularités respectives, nous élaborerons collectivement de nouveaux outils de compréhension du monde à partir de ceux qu'apporte le public.» La nuance est considérable.

L'orthographe française, une volonté discriminatoire

«Traditionnellement, la langue nationale est le dialecte qui a réussi. En France, ce n'est pas le cas. Nous avons choisi "la langue du dimanche", je veux dire par là: la plus élaborée. Dès le départ, quand l'Académie française est créée en 1635 pour écrire un dictionnaire et une grammaire, certains membres se positionnent pour une orthographe érudite, avec des emprunts au latin et au grec. Le "h" de théâtre par exemple, le "g" et le "t" de doigt… Nous sommes la seule langue romane à avoir gardé autant de traces. L'italien, l'espagnol, le portugais ou le roumain ne se sont pas embarrassés de toutes ces complexités.»

Jejcic F., «Interview. Notre orthographe si compliquée? C'est un choix politique», entretien avec Marie Piquemal, Libération, 2016.

Piolat Jérémie

De même, une autre vitrine associative affirme «nous voulons aider le public à avoir accès à la culture». Cet énoncé présuppose une absence de culture chez les publics. Il s'affirme comme une certitude si profondément ancrée qu'il n'est pas envisageable de la discuter. Cet énoncé n'est pas là pour ouvrir une discussion ou partager une expérience mais pour indiquer immédiatement une indiscutable piste de solution: il faut permettre aux migrants d'avoir accès à la culture. Bien qu'il ne dise rien des réalités à partir duquel il s'est construit, cet énoncé s'institue en expertise accomplie.

Par ailleurs, au fil de nombreux entretiens et événements associatifs, j'ai régulièrement entendu des travailleurs décrire les femmes musulmanes et africaines comme des personnes soumises à leurs hommes, et les hommes musulmans et africains comme des individus inévitablement sexistes et plutôt violents. Cela semblait une évidence quasi indiscutable pour une part très importante des travailleurs blancs.

Éduquer: D'où vient le sudalisme et comment expliquez-vous sa persistance?

J.P.: Le sudalisme mobilise des «structures mentales» profondes, pour reprendre l'expression du sociologue Abdelmalek Sayad[3], héritées de notre histoire: les croisades, les colonisations, le racisme biologique. Ces structures ou fondements ont structuré les imaginaires occidentaux dont il est difficile de se départir[4]. Mais quelque chose s'est ajouté ces trente dernières années: une large partie de la population, y compris à gauche, s'est arrogé le droit de parler des mondes extra-occidentaux, de les définir, de les juger, les commenter, sans aucune connaissance réelle du sujet et tout en se posant comme experte. C'est un imaginaire raciste qui s'est en quelque sorte «spiritualisé» et raffiné: ne pouvant plus s'afficher comme tel, il s'est déplacé vers la culture, vers les mœurs, vers les modes de pensée des communautés extra-occidentales et considérées comme non blanches, dont de nombreux européens blancs ne

«Ce qui a besoin d'être alphabétisé, c'est notre rapport à aux femmes migrantes et aux Suds. Notre manière de les voir. […] Tant que ce travail-là n'aura pas été fait, même avec les meilleures intentions du monde, nous continuerons à reproduire un imaginaire colonial.»

connaissent quasiment rien mais parlent aisément, négativement – avec plus ou moins d'éloquence – comme s'ils en étaient des indiscutables experts.

L'on pourrait dire que si le discours sudaliste se veut souvent «expert», il ne se confronte en revanche qu'à lui-même, se déployant hors de la sphère de l'expérience; il est un discours sans terrain, et qui ne se confronte à aucune réalité complexifiante et à aucune contradiction.

Éduquer: Il touche aussi les corps?

J.P: Le sudalisme n'attaque pas le corps. Le sudalisme passe et attaque par la culture. Il a pour objet les cultures des Suds (et par exemple ce qu'il imagine qu'une certaine culture fait aux corps). Il ne dira pas «les Arabes ont la vengeance dans les gènes», ce qui relèverait d'une sémantique biologique et du racisme biologique. Il affirmera plutôt: la vengeance est indissociable de la culture arabe. Le sudalisme n'est pas nécessairement subtil, mais il passe par la culture. Ce qui le rend socialement plus acceptable. Dans une société eurocentrée, il n'est pas donné de se choquer de la critique de cultures dont on ne connaît rien. Même quand cette critique devient omniprésente dans les médias et instaure des humanités tierces.

Le sudalisme est une posture méprisante spontanée qui vise l'ensemble des Suds: Afrique du Nord, Afrique subsaharienne, Afrique centrale, Asie, monde dit oriental, mais aussi Amérique latine. J'y inclus également les pays de l'Est.

Éduquer: Quelles stratégies proposez-vous pour déconstruire un discours sudaliste?

J.P.: La déconstruction d'un discours sudaliste est relativement aisée. Il suffit de demander sur quelles sources la personne s'appuie pour étayer ses conclusions. Le sudalisme procède par critique des mœurs, de la culture, des comportements, des modes de pensée, des conceptions, des savoirs et épistémologies des Suds. Mais à côté de la posture infériorisante vis-à-vis des univers extra-occidentaux il y a une ignorance profonde relative à ces mœurs, savoirs et cultures. Le discours sudaliste ne se base quasiment sur rien. C'est à ce vide que sera confronté la personne sudalisante à qui l'on demande d'argumenter.

Éduquer: Avez-vous observé le sudalisme dans d'autres espace professionnels et sociaux?

J.P: Absolument. Cet imaginaire traverse de nombreux espaces sociaux et professionnels: le monde de l'art, des musées, le cinéma, les milieux académiques et bien sûr les médias, la police et la santé. Lors d'une conférence, une chercheuse m'a rapporté certains résultats de son enquête sur les représentations des obstétriciens-gynécologues. Elle avait rencontré un médecin qui affirmait que les femmes guinéennes n'avaient pas besoin de péridurale lors des accouchements, non pour des raisons physiologiques mais culturelles. Lorsque ces femmes sollicitaient la péridurale, il la leur refusait.

Éduquer: Que proposez-vous aux formateur·rices et responsables des milieux FLE?

J.P.: D'abord, inviter les personnes exilées à parler d'elles-mêmes, de leur culture, de questions complexes auxquelles ils sont confrontés et qu'ils maitrisent. Ensuite, développer des formations permettant aux formateurs de découvrir la complexité des cultures extra-occidentales. Il ne s'agit pas de connaître toutes les cultures, mais de saisir ce qu'est la complexité culturelle en partant même de l'étude d'une communauté précise. Ces formations devraient être données par des anthropologues capables et désireux de contextualiser politiquement et historiquement le décryptage des complexités culturelles et de la créativité des cultures populaires.

Éduquer: Vous utilisez l'expression «alphabétiser la société postcoloniale», qu'entendez-vous par là?

J.P.: Cela veut dire qu'il faut faire prendre conscience du fait que ce ne sont pas tant les femmes migrantes qui ont besoin d'être alphabétisées. Elles font du FLE, elles apprennent une langue étrangère. Ce qui a besoin d'être alphabétisé, c'est notre rapport à elles et aux Suds. Notre manière de les voir. Les structures mentales qui nous font spontanément les percevoir comme sans culture, soumises, arriérés. Tant que ce travail-là n'aura pas été fait, même avec les meilleures intentions du monde, nous continuerons à reproduire un imaginaire colonial.

Dit autrement, je pense que l'idée que nous nous faisons de ce que nous considérons comme le surpuissance et la supériorité technologique occidentales ne nous autorise en rien à évaluer les non-Occidentaux et à penser qu'ils ont quoi que ce soit à nous envier. Invitons-nous plutôt à penser le coût qu'a représenté la dite modernité occidentale pour nous, pour nos liens et pratiques sociaux, nos rapports aux autres, nos cultures populaires et nos relations à la nature et à ses complexités.

1. Jérémie Piolat, *Sudalisme. L'imaginaire qui nourrit le racisme*, éditions Libre, 2023.
2. David Le Breton, *La sociologie du corps*, éditions Que sais-je?, 2024, p. 94.
3. Abdelmalek Sayad, *La double absence*, Seuil, 1999, p. 233.
4. Le philosophe afro-américain Charles W. Mills décrit avec brio les imaginaires occidentaux coloniaux . Il évoque notamment les romans, essais et rapports de spécialistes européens analysant des mondes occidentaux qui n'existent en fait pas. Voir Charles W. Mills, *Le contrat racial*, Mémoire d'encrier, 1997, p. 53.

Hanane Cherqaoui Fassi, Chrisanthi Kasimati, Pauline Laurent, Hossein Malekian, Françoise Santos, Evelyne Vermersch, *secteur interculturel*

Pour aller plus loin

Plongé·es dans la pratique, les formateurs et formatrices de la Ligue partagent leurs ressources.

LE FLE À BRUXELLES

Comment s'orienter?

Le Répertoire associatif bruxellois des cours d'alphabétisation et de FLE recense les formations: cet outil permet aux travailleur·euses sociaux·ales et de première ligne de rediriger les publics.
En ligne: https://alpha-fle.brussels/

Une plateforme participative

BruxellesFLE.be est une plateforme d'échange, d'information et d'appui pédagogique destinée surtout aux formateur·ices, acteurices·s associatif·ves et institutions travaillant dans l'enseignement du français aux personnes allophones. En mutualisant pratiques, ressources et contacts, elle contribue à professionnaliser l'offre de formation en français pour adultes, à faciliter l'intégration des personnes primo-arrivantes et à renforcer les liens entre organismes, formateur·ices et apprenant·es.
En ligne: www.bruxellesfle.be

RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

Un projet pédagogique belge

La plateforme FLE en récits est développée par la Haute École Bruxelles-Brabant. Le site propose des outils adressés aux enseignant·es et formateur·ices qui enseignent en ASBL, en promotion sociale et en DASPA et qui accueillent des apprenant·es confrontés à l'exil. Les outils fournis sont tous téléchargeables et directement utilisables en classe d'adultes ou d'adolescent·es.
En ligne: https://fle-en-recits.be/

Méthode pour débutant·es

L'ASBL belge Sima développe une méthode destinée à des adultes grand·es débutant·es. Elle vise, selon une approche communicative, l'acquisition des compétences langagières de production et compréhension orales, et de compréhension écrite du niveau A1/ A2.1 du CECRL par le biais de mises en situations pratiques de la vie sociale et culturelle belge. Un contenu très complet: un livre de l'apprenant pour la classe, un cahier d'activités comprenant des corrigés pour s'exercer en autonomie et approfondir certains aspects des situations abordées dans le livre de l'apprenant, et même des fichiers audio téléchargeables.
«Manuel de français A1. Livre de l'apprenant et cahier d'activités», ASBL Sima, disponible en ligne:
https://sites.google.com/view/jalfeb/manuel-a1

De la fantaisie en FLE

Les Fées du FLE est un site pédagogique proposant des ressources interactives et ludiques adaptées à tous les niveaux et thématiques. Créé en janvier 2022 par Alice Le Gall et Malika Reutlinger, deux enseignantes de FLE basées à Hong Kong, le site vise à apporter fantaisie, humour et interactivité dans les cours de FLE. Il propose des supports pédagogiques variés: jeux interactifs et mises en situation, vidéos et chansons, dominos de vocabulaire, brise-glace et *escape games*. Tout le matériel est disponible en fiches PDF téléchargeables accompagnées de conseils d'utilisation.
En ligne: www.lesfeesdufle.com/

Plateforme de référence et exercices
Lingolia est une plateforme en ligne de référence pour l'apprentissage des langues (anglais, allemand, espagnol, français), centrée sur la grammaire, le vocabulaire et les exercices. Elle propose des leçons claires, des exercices interactifs corrigés et du contenu pour niveaux débutants à avancés. Le site présente des règles de grammaire concises avec exemples, et du vocabulaire thématique, doublé d'exercices interactifs classés par niveau pour s'entraîner. Bonus: l'application Lingolia Daily permet d'apprendre un nouveau mot de vocabulaire chaque jour.
En ligne: https://francais.lingolia.com/fr/

Un annuaire spécialisé
Le Point du FLE est un site de référence gratuit et collaboratif. Il répertorie des milliers de liens, exercices, fiches pédagogiques et ressources audio pour tous les niveaux (A1 à C2), classés par thème (grammaire, orthographe, vocabulaire, conjugaison, expressions). La plateforme très complète couvre à la fois la langue française, la culture, les médias et la littérature. Elle vise à la fois les enseignant·es de français, les formateur·ices en alphabétisation et formateur·ices en lutte contre l'illettrisme, et les apprenants. Pour celles et ceux-ci, elle propose des exercices en autonomie et des fiches pédagogiques.
En ligne: www.lepointdufle.net/ressources_fle/exercices_de_francais.htm

MÉDIAS

Une radio internationale pour pratiquer
Pourquoi ne pas pratiquer directement en écoutant la radio? Radio France Internationale est une station de radio publique française à vocation mondiale qui se prête particulièrement à l'exercice. Émettant en français et 16 autres langues, elle propose des informations, reportages et magazines sur l'actualité mondiale, axés sur le décryptage de l'actualité, les débats, avec une rubrique consacrée à l'apprentissage du français.
En ligne: https://francaisfacile.rfi.fr/fr/exercices/a2/

le français avec facile rfi

Une sélection de contenus vidéos
La chaîne d'information internationale TV5 Monde propose une plateforme gratuite et interactive de contenus sélectionnés pour apprendre le français: vidéos, reportages, émissions ou courts extraits provenant de la chaîne francophone internationale, avec transcriptions et sous-titres. Il s'adresse à tous les niveaux, du débutant (A1) à l'avancé (B2), et met à disposition plus de 4000 exercices pédagogiques en ligne. Un test permet de situer son niveau de français rapidement. En support de l'apprentissage, des listes de vocabulaire thématiques, explications grammaticales, informations culturelles et préparation à des diplômes comme le TCF. Bonus: l'interface et supports sont traduits en plusieurs langues (anglais, arabe, espagnol, etc.) pour aider les débutant·es.
En ligne: www.apprendre.tv5monde.com/fr

Timothé Fillon et Marie Versele, *secteur communication*

L'enseignement, c'est un investissement pour la démocratie

Rencontre avec Jacques Martel, nouveau directeur de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente.

Jacques Martel n'a rien perdu de l'élève qu'il était: chahuteur, premier de classe, rétif aux conventions. De Séville à Saint-Pétersbourg, cet ancien professeur de français langue étrangère est persuadé du pouvoir de l'éducation à forger des citoyen·nes libres ou à les conditionner à obéir. Aujourd'hui, face aux coupes budgétaires et à la montée des extrémismes, il refuse de baisser les bras. Pour reprendre la direction de la Ligue, il se présente en militant convaincu que la démocratie se défend d'abord dans les salles de classe.

Il s'inscrit dans une longue histoire chargée de combats. La Ligue, alors appelée Ligue de l'Enseignement, a presque l'âge de la Belgique. Tout commence en 1864, lorsque Charles Buls refuse de voir l'enseignement primaire confié aux seules mains du clergé. Animé par la conviction de rendre l'instruction accessible au plus grand nombre, aux filles comme aux garçons, le militant bruxellois fonde une association qui fera de l'école publique son combat.

Depuis plus de cent soixante ans, l'association n'a cessé d'adapter ses actions aux évolutions de la société, tout en restant fidèle à ses valeurs fondatrices: émancipation, esprit critique et libre examen. Face aux défis d'aujourd'hui, la Ligue poursuit sa route, portant une conviction inébranlable: l'éducation est un puissant levier de transformation sociale.

Si le combat demeure, les modalités d'action évoluent. Après la direction de Patrick Hullebroeck, qui a impulsé pendant plus de trente ans un virage décisif vers l'éducation permanente, c'est aujourd'hui Jacques Martel qui prend les rênes. Formateur, professeur de français langue étrangère, coach, auteur, acteur de terrain passé par plusieurs pays européens, il porte une approche humaine de l'enseignement. Pour le nouveau directeur de la Ligue, apprendre ne relève pas seulement de la transmission de savoirs: c'est surtout une rencontre.

Éduquer: Avez-vous un souvenir marquant de l'école?

Jacques Martel: Je n'aimais pas les règles de l'école, mais j'adorais apprendre: j'étais un peu rebelle, chahuteur, mais bon élève. Un professeur de littérature m'a particulièrement marqué. J'avais 16 ans. Il nous parlait de la littérature comme de la vie, sans morale. Et nous traitait en adultes. C'est là que ma passion pour les mots a vraiment démarré. Il transmettait avec amour ce qu'il aimait, sans en faire trop, sans rien imposer. Des thèmes profonds, une voix toujours calme. On l'écoutait, fascinés. C'était extraordinaire.

Éduquer: Séville, Saint-Pétersbourg et Prague. Qu'est-ce que ces voyages vous ont appris sur l'éducation?

J.M.: Ces expériences ont été déterminantes. Découvrir d'autres systèmes éducatifs, c'est comprendre qu'il n'y a pas qu'une seule façon de faire. En Russie, par exemple, les élèves passent 12 ans dans la même école, de 6 à 18 ans. La culture y est accessible à tout le monde, un héritage du communisme. Vous pouviez discuter de Dostoïevski ou Tolstoï avec n'importe qui, un balayeur de rue, un ouvrier, un banquier, un prof.

Mais j'y ai aussi appris quelque chose de plus sombre: l'éducation est un levier extraordinaire pour former des citoyen·nes actif·ves, ou pour les manipuler! À Saint-Pétersbourg, dans les années 2000, j'ai vu les manuels d'histoire se transformer sous mes yeux. Une réécriture progressive, insidieuse, qui préparait les jeunes à partir se battre au nom de la patrie, sans se poser de questions. C'est ça, la leçon brutale: éducation

«L'éducation est un levier extraordinaire pour former des citoyen·nes actif·ves, ou pour les manipuler! À Saint-Pétersbourg, dans les années 2000, j'ai vu les manuels d'histoire se transformer sous mes yeux. Une réécriture progressive, insidieuse, qui préparait les jeunes à partir se battre au nom de la patrie, sans se poser de questions.»

et politique sont indissociables. On l'oublie trop souvent.

Éduquer: Directeur d'Alliances françaises, attaché de coopération pour le français, formateur FLE, directeur du pôle Langues à Bruxelles Formation puis directeur du service Culture à la ville de Bruxelles, coach. Qu'est-ce qui relie tous vos parcours professionnels?

J.M.: Ce qui m'anime, c'est d'être au service des citoyennes et des citoyens. C'est le fil rouge qui traverse tout. Et ce fil passe toujours par la langue, la culture et l'enseignement. Parce que découvrir une autre langue, une autre culture, c'est partir à la rencontre des autres, mais aussi de soi, d'autres soi. «Je est un autre», écrivait Rimbaud. Ne vivre qu'avec une seule langue, une seule culture? C'est mourir un peu. On survit, certes, mais on laisse tant de potentiels en friche. Comprendre l'autre exige d'aller vers son univers. Il n'y a pas de raccourci possible. C'est comme ça qu'on échappe aux réflexes identitaires et à la xénophobie. Tout ce contre quoi nous nous battons à la Ligue.

Éduquer: Votre premier jour de directeur, quelle a été votre première pensée?

J.M.: Le premier jour était très chargé. Avec le recul, les deux mots qui me viennent: bonheur et chance. Le bonheur de travailler dans cette équipe, la chance d'avoir été choisi. J'ai très à cœur d'aller encore plus loin dans ce que fait la Ligue et de développer des contacts encore plus forts avec nos publics. Ceux qui nous lisent, qui viennent à nos formations, les membres de l'association. Créer un vrai collectif, plus connecté, pour que toutes

«L'enseignement, c'est un investissement pour le développement personnel comme pour l'économie, mais aussi et surtout pour préserver la démocratie.»

ces personnes nous aident à évoluer, à nous adapter.

Éduquer: Comment expliqueriez-vous votre nouveau travail à votre neveu de 10 ans?

J.M.: Je lui dirais qu'on donne des outils à celles et ceux qui n'ont pas eu la même chance que nous: afin de s'en sortir, de s'émanciper, de trouver leur place dans la société. Que ces gens viennent de l'extérieur ou d'ici, on leur donne ces outils pour qu'ils s'épanouissent, qu'ils soient pris en considération dans leur parcours.

Éduquer: Comment la Ligue reste-t-elle pertinente en 2026 sans trahir ses valeurs?

J.M.: En les affirmant sans relâche: émancipation, égalité, liberté, laïcité, éducation inclusive, libre examen, citoyenneté active, justice sociale. Ces valeurs sont plus nécessaires que jamais. On doit les porter par tous les moyens: nos activités, nos revues, nos formations. En imaginant aussi d'autres modes d'action. Il faut s'ouvrir davantage au monde qui nous entoure. Aller chercher des soutiens auprès de ceux qui partagent les mêmes valeurs, qui mettent l'humain au cœur de leurs actions.

Éduquer: Dans quelle direction la Ligue pourrait-elle évoluer grâce à votre passage?

J.M.: Je voudrais développer un réseau encore plus actif autour de la Ligue, avec des membres encore plus engagés. Créer un tissu associatif solide. J'aimerais que la Ligue devienne encore davantage un élément fédérateur des réflexions sur l'enseignement, que nous accentuions notre influence politique auprès des décideur·euses de l'éducation.

Éduquer: Les profs sont épuisé·es, les élèves décrochent, les parents sont perdus. Par où commence-t-on?

J.M.: Il faut fixer des objectifs clairs. C'est ce qui manque à l'éducation. Et à nos sociétés en général. On ne sait plus où on va. C'est pour ça que les extrémismes prennent autant de place: il n'y a plus de projet de société global, donc pas de projet éducatif global non plus. Chirac avait dit lors d'un sommet de la Terre: «*Notre maison brûle et nous regardons ailleurs*». C'est ce qui se passe avec nos démocraties. Est-ce qu'on veut des citoyen·nes éclairé·es, autonomes, libres, bâtisseur·euses d'un avenir solide? Moi, je revendique une école unique, un seul réseau d'enseignement. Avec tous les choix possibles. Et toutes les économies utiles seraient alors faites en un tournemain.

Éduquer: Un message pour les enseignant·es et militant·es de l'éducation?

J.M.: Ne jamais baisser les bras. Les coupes budgétaires, ce sont peut-être des économies à court terme, mais cela va coûter cher à la société. Ces décisions sont extrêmement graves, avec des répercussions très négatives pour l'ensemble des citoyens. L'enseignement, c'est un investissement pour le développement personnel comme pour l'économie, mais aussi et surtout pour préserver la démocratie.

Audrey Dion, *secteur formation*

Mieux accompagner les 16 - 30 ans dans leurs projets professionnels

Un nouveau module de formation à la Ligue

La question de l'orientation, dont nous vous parlions dans le précédent numéro d'*Éduquer* (février 2025), n'est jamais seulement une affaire de choix. Elle est une affaire de construction, de sens, de contexte et de relation. Dans un monde marqué par l'incertitude, la complexité et l'angoisse diffuse, accompagner des jeunes de 16 à 30 ans ne peut plus consister à distribuer des pistes ou à ajuster des projets à des contraintes préexistantes. Il s'agit de trouver sa voie de cœur, dans une réalité qu'on comprend, qu'on accepte et dont on tire parti. C'est cette conviction, forgée dans des années de pratique auprès de jeunes et d'adultes, qui constitue le socle de la formation qu'Alain Merzer propose aujourd'hui à la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanenteaux professionnel·les de l'accompagnement, de l'éducation et de l'insertion.

Alain Merzer

Alain est formateur à la Ligue depuis de nombreuses années. Pour ce nouveau projet de formation consacré à l'orientation, il s'appuie sur plusieurs casquettes: d'abord celle de professeur en Haute École depuis 12 ans. Ensuite, celle de coach et d'accompagnateur via le bilan de compétences, pratique dont nous vous parlions déjà dans le numéro 195 d'Éduquer (juin 2025). Des casquettes qui permettent au formateur d'être fréquemment en contact rapproché avec les jeunes dans un moment crucial de leur vie: le choix des études ou d'une carrière professionnelle.

Alain entame notre conversation par un éclairage précieux: parler des «jeunes de 16 à 30 ans» comme d'un groupe homogène est selon lui un premier biais méthodologique. Entre un·e adolescent·e de 16 ans qui n'a pas encore entamé d'études, un·e étudiant·e en décrochage, ou encore un·e jeune «adulescent·e» diplômé·e en quête de sens, les réalités sont radicalement différentes. À cela s'ajoutent les effets du milieu socio-économique, de l'origine sociale, de l'histoire migratoire ou encore du genre. Cette hétérogénéité n'est pas un obstacle: elle est le point de départ de toute démarche sérieuse d'accompagnement. Encore faut-il être formé·e pour la reconnaître, l'accueillir et travailler avec elle.

Déplacer la focale: du choix à la capacité de choisir

L'un des apports centraux de la démarche d'Alain réside dans un déplacement subtil mais fondamental: il ne s'agit pas d'aider les jeunes *à faire le bon choix, mais à développer leur capacité à choisir*, quelles que soient les circonstances.

Dans un monde professionnel volatil, où les carrières sont discontinues et les trajectoires rarement linéaires, le choix ne peut plus être vécu

«Aujourd'hui, les jeunes qui bénéficient d'un suivi approfondi sont souvent ceux dont les familles peuvent le financer. Former les professionnel·les de terrain, c'est élargir l'accès à des pratiques exigeantes, humaines et émancipatrices, et donc en faire bénéficier les publics les plus fragilisés.»

comme un acte définitif. Dédramatiser le choix, c'est aussi reconnaître que la formation continue, les reconversions et les bifurcations font désormais partie de la norme.

Cette posture rompt avec une vision encore dominante de l'orientation comme moment-clé, presque solennel, où se jouerait l'avenir d'un individu. Elle rejoint au contraire une approche émancipatrice, qui vise à renforcer les capacités d'action, d'adaptation et de réflexion critique.

Rêver avant de contraindre

Face aux déterminismes sociaux et aux constats lourds que l'on peut faire face aux réalités de l'enseignement et de l'insertion socioprofessionnelle aujourd'hui, Alain propose une posture à contre-courant: ramener de la joie, de l'espoir dans l'accompagnement.

Cela commence par séparer clairement le temps du rêve et le temps des contraintes. Trop souvent, les jeunes, et particulièrement celles et ceux issus de milieux populaires, s'autocensurent avant même d'avoir formulé un désir. Or, sans désir, il n'y a ni énergie ni engagement. La formation d'Alain insiste donc sur la nécessité de créer, dans l'accompagnement, un espace où les aspirations peuvent s'exprimer librement, indépendamment de leur faisabilité immédiate. «*Face à des jeunes victimes d'un système éducatif qui trie plus qu'il n'oriente, il est d'autant plus important de réveiller la capacité de rêver, de se positionner dans un idéal. Cela passe parfois par la définition d'un environnement, d'une ambiance, d'un type d'activités souhaité, plus que par la sélection d'un métier défini et régi par des contraintes d'accès*», souligne Alain.

Ce n'est que dans un second temps que les contraintes sociales, économiques et institutionnelles sont réintroduites. Non pour écraser le projet, mais pour le travailler, le sécuriser, l'enrichir de plans B, de stratégies intermédiaires, de chemins détournés. «*Il n'est par exemple jamais question de dire à un·e jeune que son projet est irréaliste. Il s'agit de l'amener à se questionner sur la manière dont il ou elle va s'y prendre: que compte-t-il/elle mettre en place pour parvenir à ses fins? Combien de temps cela pourrait-il lui prendre? A-t-il/elle déjà les compétences pour le faire? Cela permet de prendre soi-même conscience de la difficulté, ou de l'incompatibilité entre son projet et ses aspirations*», ajoute Alain.

Se connaître pour réduire l'angoisse

La formation d'Alain propose, en guise d'introduction, un éclairage sur le développement psychosocial des classes d'âge regroupées dans l'appellation «16-30 ans». Pour illustrer la diversité des besoins, bien sûr, mais aussi pour amorcer un travail collectif avec les personnes participantes: qu'observent-elles sur leur terrain, au contact de leur public? Comment résument-elles les enjeux auxquels elles font face?

La formation repose ensuite sur trois piliers méthodologiques interdépendants.

Le premier concerne la connaissance de soi, de sa façon d'être au monde: personnalité, valeurs, modes de fonctionnement, environnements de travail préférés, manières d'apprendre. Le deuxième pilier porte sur les intérêts et motivations, ce qui met en mouvement un individu: des personnes présentant des traits de caractère ou des compétences similaires ne sont pas pour autant animées des mêmes envies, des mêmes passions.

Notre monde dit «VICA» (volatile, incertain, complexe et ambigu)[1], saturé d'informations, d'options et de possibilités, apporte autant de liberté que d'angoisse. Travailler simultanément sur ces deux premiers piliers permet de baliser un champ des possibles, de réduire l'incertitude et l'inquiétude sans enfermer.

Le troisième pilier concerne l'histoire familiale. Les messages, les désirs parentaux — explicites ou implicites — influencent profondément les trajectoires. Choisir une voie par loyauté ou par rupture vis-à-vis de sa famille n'est pas choisir librement. «*Les jeunes doivent comprendre les raisons pour lesquelles leurs parents les poussent vers certaines voies. Les intentions sont souvent bonnes au départ: des parents au parcours cabossé, lié à l'immigration ou à des réalités socio-économiques compliquées, auront souvent tendance à vouloir que leurs enfants réussissent et grimpent l'échelle, comme une revanche sur la vie. Dans le même ordre d'idée, certains jeunes réalisent parfois qu'en montant l'échelle sociale, ils trahissent leur classe, leurs racines; ils vont donc se débrouiller pour échouer.*» Identifier ces mécanismes, sans diaboliser l'entourage, permet aux jeunes de se repositionner de manière plus consciente.

Croiser ces trois dimensions permet d'éviter des choix incohérents, désincarnés ou imposés de l'extérieur. Pour apprendre à les maîtriser, Alain propose une série d'outils, à utiliser avec modestie et de manière critique, mais qui ont l'avantage d'être concrets: outils d'auto-évaluation comme le MBTI, méthode Strong pour dresser l'inventaire de ses intérêts professionnels, les dessins (ou desseins!) parentaux, le génogramme…

Une posture éducative, pas prescriptive

Au-delà des outils, la formation insiste enfin sur la posture spécifique de l'accompagnant·e. Alain parle volontiers «d'aptitudes de sage-femme»: le projet appartient au jeune, et l'accompagnant·e crée les conditions pour qu'il émerge. Cette posture redonne de la dignité à des parcours souvent marqués par l'échec ou le décrochage.

Cela implique de résister à la tentation de donner des réponses, de reproduire des normes implicites de réussite ou d'insertion, ou de projeter ses propres valeurs. Alain explique: *«C'est au jeune lui-même de définir ses objectifs. Bien sûr, il peut définir des objectifs eux-mêmes régis par des normes, mais ce sont alors des réalités qu'il faut soit challenger, soit accepter. La sécurité est également fondamentale: les seules interventions que je m'autorise sur le projet des personnes que j'accompagne concernent des situations de danger, où informer sur les droits sociaux, orienter vers des ressources ou les bonnes personnes devient un acte de protection.»*

Ici aussi, Alain partage sa boite à outils et techniques pour construire cette posture: reformulation, questionnement ouvert, pratiques narratives pour valoriser les expériences réussies ou mettre en avant l'histoire préférée du jeune, celle qu'il pourrait inventer si on lui demandait de réécrire l'issue d'une situation difficile.

Il s'appuie également sur l'intelligence collective pour proposer au groupe de faire émerger une liste de bonnes pratiques, mais aussi d'échanger, de débattre et de questionner le monde du travail: comment faire face à un système qui dysfonctionne? Comment se protéger soi-même en tant que professionnel·le?

Former pour démocratiser et débattre: une logique d'éducation permanente

Plusieurs facteurs inscrivent pleinement la formation d'Alain dans l'éducation permanente.

Premièrement, il apparait de plus en plus nécessaire de démocratiser un accompagnement de qualité. Aujourd'hui, les jeunes qui bénéficient d'un suivi approfondi sont souvent ceux dont les familles peuvent le financer. Former les professionnel·les de terrain (les conseillers et conseillères d'orientation bien sûr, mais aussi et surtout les enseignant·es, animateur·rices, travailleur·euses sociaux·ales, accompagnant·es ISP[2]), c'est élargir l'accès à des pratiques exigeantes, humaines et émancipatrices, et donc en faire bénéficier les publics les plus fragilisés.

Ensuite, la formation propose un véritable espace d'échanges autour d'un enjeu de taille: faut-il faire en sorte d'accompagner les individus pour qu'ils et elles s'adaptent à des contraintes sociétales insatisfaisantes… ou faut-il plutôt concentrer nos efforts pour tenter de lever collectivement ces contraintes? Alain répond malicieusement: *«et pourquoi ne pas travailler ces deux démarches en même temps?»*

La formation devient ainsi un espace de réflexion critique et collective, de partage de pratiques, et de construction de réponses concrètes aux réalités de terrain. Elle ne se contente pas d'analyser le monde tel qu'il est: elle outille celles et ceux qui y agissent, au quotidien, pour y ouvrir des possibles.

1. Acronyme inventé par l'US Academy War College après la Guerre froide, et popularisé depuis le début des années 2000.
2. En insertion socioprofessionnelle.

François Chamaraux, *docteur en sciences, docteur en physique, enseignant en mathématiques et sciences*

L'art de guérir demande une approche systématique

Entretien avec un médecin du sport

Michel Ouchinsky est médecin du sport à l'hôpital Iris Sud et en cabinet privé. Nous emmenant au cœur sa pratique, il présente la médecine comme un art, un exercice délicat et informé, qui ne peut se limiter à l'imagerie. Évoquant son métier avec passion, il insiste sur la variabilité extraordinaire de l'humain, qu'il invite à ne pas pathologiser. Avec lui, on comprend mieux la pratique de la médecine à travers l'évolution des techniques.

Éduquer: Quel a été votre parcours pour pratiquer la médecine du sport?

Michel Ouchinsky: J'ai fait des études de médecine normales. J'étais très sportif à ce moment-là. Plonger, nager, courir, jouer au foot… Avec mon frère, nous avions cette passion dans le sang. Je me suis rendu compte que les blessures que nous avions n'étaient pas vraiment prises en compte chez les orthopédistes et rhumatologues. J'ai appris que je pouvais suivre une licence de deux ans en médecine du sport à l'ULB; c'était d'ailleurs la seule université qui dispensait cette licence. Et je me suis découvert la passion de la médecine du sport. Je me suis ensuite formé à Paris, à la Pitié-Salpétrière. Là-bas, j'ai bénéficié des enseignements de toutes les sommités de la chirurgie orthopédique française. J'ai obtenu ce diplôme français très exigeant.

Pendant dix ans, j'ai pratiqué la médecine générale parce qu'il fallait que je gagne ma vie, mais de fil en aiguille, j'ai développé la médecine du sport, en diminuant mon activité de médecine générale, et je me suis lancé entièrement dans la médecine du sport. Et j'ai fait ma carrière tout seul.

Éduquer: La médecine du sport n'est pas reconnue comme une spécialisation?

M.O.: Non, ce n'est pas une spécialité officielle. Il n'y a pas de vraie considération pour la médecine du sport en Belgique. Il y a un diplôme, une licence, mais rien n'est prévu par l'Inami pour la spécialisation. En France, en Scandinavie, aux Pays-Bas, c'est mieux. En France, il y a une grande école d'orthopédie. En Belgique, ce n'est pas suffisamment encadré, pas contrôlé. Et même, pendant mes études, c'était mal vu. Nous étions considéré·es comme des bricoleur·euses. Mais j'étais attiré par une pratique de la médecine différente.

Éduquer: Avez-vous travaillé avec des professionnel·les?

M.O.: Oui, bien sûr. J'ai travaillé avec des sportif·ves de haut niveau, en gymnastique, athlétisme, judo, gymnastique rythmique. J'étais le médecin référent de l'équipe, j'ai fait les voyages, j'ai beaucoup voyagé avec l'équipe de judo, par exemple. Et puis, je me suis rendu compte qu'être médecin de l'équipe, c'est s'y vouer en permanence, et qu'il était difficile de gagner sa vie ainsi. J'ai donc décidé de sacrifier la proximité avec les athlètes de haut niveau pour aller vers une pratique de médecine du sport standard.

Éduquer: En quoi consiste votre travail?

M.O.: Le gros de mon travail est la prise en charge des blessures, des affections orthopédiques. De haut en bas, depuis la racine du crâne jusqu'aux orteils. Et j'ai la chance de travailler dans

©Eagle-media-pro - unsplash.com

un hôpital favorable à cette vision. Donc je travaille sur des problématiques d'os, de muscles, d'articulations. Mon activité nécessite aussi une approche psychologique, qui doit être évoluée, parce que la psychologie du sportif ou de la sportive, même moyen·ne, c'est très particulier.

Éduquer: Avez-vous constaté des changements dans la pratique sportive depuis les années 80?

M.O.: Oui. D'abord parce que les années 80, c'est la naissance du running. À l'époque, on disait jogging, qui est une course à pied peu fatigante. On courait en traînant les pieds! Après, comme tout courant novateur, le jogging a fait des petits, avec des coureur·euses de tous niveaux. Ensuite, on observe qu'il y a plus de soins apportés aux sportif·ves, avec la médiatisation. Et puis, depuis les années 80, le sport est devenu un des piliers du bien-être.

Éduquer: Quel est le déroulement d'une consultation?

M.O.: Guérir est un art. Et cet art demande une approche qui doit être systématique. D'abord, la patiente ou le patient explique la raison de sa venue. Il ou elle raconte son histoire comme il ou elle la sent. Puis il faut enquêter: on l'interroge sur des détails qu'il ou elle ne nous a pas donnés, en lui posant des questions, qui permettent déjà d'orienter le diagnostic. Ensuite, on l'installe sur la table, et on l'examine selon les règles de l'art. Même si on peut aller vite, on doit faire un examen systématique. Cela peut aller jusqu'à une quinzaine d'items différents à vérifier. C'est exactement le même souci, la même rigueur, qu'on applique à un bateau, un avion, une voiture. C'est une mécanique, il faut avoir tout vérifié.

Éduquer: Et donc, chaque articulation a un type de vérification?

M.O.: Voilà. Chaque articulation est liée à une série de tests qui portent tous les noms de leur inventeur. Par exemple pour un genou, Sinding-Larsen Johansson, Osgood-Schlatter, etc. On passe tout en revue. Je commence par la rotule, les structures méniscales et ligamentaires. Ce sont des gestes

qui ont été décrits scientifiquement à partir du 18e siècle, à une époque où la radio n'existait pas encore. On se fiait à ces tests en se demandant: «Qu'est-ce que je peux trouver avec mes cinq sens?». Ces tests donnent 80 % de la réponse.

Donc, 80 fois sur 100, je vais donner le diagnostic différentiel, et si besoin, j'envoie au ou à la radiologue la demande, avec le choix entre quelques possibilités. Il faut restreindre le choix pour la personne qui va faire l'image. Si j'envoyais un·e patient·e avec «douleur genou», ça ne suffit pas. Car alors le ou la radiologue doit tout décrire. C'est comme apporter une voiture au garage et dire «elle est en panne», et partir. Ou bien mettre un mot pour le plombier: «Bonjour Monsieur le plombier, je crois qu'il y a une fuite quelque part dans la maison»! Il faut donner davantage de détails.

Éduquer: Et que pensez-vous de l'évolution des techniques, d'imagerie par exemple?

M.O.: Il y a eu des progrès technologiques énormes. Mais cela engendre une surconsommation d'imagerie. Il n'y a plus de place pour l'art de guérir, qui se perd, y compris en milieu sportif. Il existe des gens qui mettent «médecine du sport» sur leur plaque, et qui n'ont pas lu un livre de traumatologie. Comme dans n'importe quel secteur, il y a des gens qui pratiquent de façon condamnable. Des médecins qui font de l'argent et n'ont pas ouvert un livre de médecine du sport. Alors ils et elles achètent des lasers, des ondes de choc, du matériel très cher. Mais ce sont des leurres.

Éduquer: Quels sont les aspects négatifs de cette surconsommation d'images?

M.O.: Ce que je disais précédemment. Lorsque le ou la médecin ne sait pas, il ou elle ne fait pas de diagnostic, et demande une IRM, une échographie, et une radio, pour être certain·e de ne rien rater, pour ratisser large. Mais en fait, c'est un aveu d'impuissance! Et pire que cela: à force de faire des images, on tombe sur des lésions. Car effectivement, passé 40 ans, chez un·e patient·e, il y a des lésions significatives, par exemple une hernie discale, une rupture du ligament croisé, du tendon de l'épaule, des «anomalies» osseuses… et on conclut trop vite que c'est à cause de ça que le patient ou la patiente ne va pas bien. Alors que bien souvent, cela n'a rien à voir. Cette surconsommation d'imagerie implique des diagnostics erronés et un gaspillage monstrueux! Avec l'évolution des technologies, ces machines sont devenues extrêmement coûteuses.

«Guérir est un art. Et cet art demande une approche systématique, (…) avec exactement le même souci, la même rigueur, qu'on applique à un bateau, un avion, une voiture.» Michel Ouchinsky

Éduquer: Donc après 40 ans, on a souvent des «anomalies», et on ne le sait pas?

M.O.: Oui. Ce sont les «lésions inconnues». Depuis dix ans, il y a eu dans la littérature scientifique sérieuse des études prospectives, où des scientifiques ont examiné les articulations de personnes qui ne se plaignaient d'aucun traumatisme ni douleur, entre 40 à 80 ans. Ces chercheurs ont eu la curiosité de faire des images de gens en bonne santé: radios de colonne, genoux, ligaments croisés, ménisques, etc. Le résultat est saisissant: on a trouvé 10 % des patient·es de 40 ans avec des ruptures de ligaments croisés; entre 40 et 50 ans c'était encore plus; et après 70 ans, presque tou·tes montraient des «anomalies». Elles n'en sont en fait pas; ces gens fonctionnent correctement. Mais si on mène des recherches sur des patient·es sans plainte, on peut leur trouver beaucoup de lésions. C'est ce qu'on appelle «opérer des images».

Éduquer: Donc presque tout le monde a des anomalies sans le savoir.

M.O.: Oui! Notre médecine est trop normative: dès qu'on s'écarte de la normale, on qualifie cela de pathologique, d'«anomalie». Alors que l'anomalie fait partie de la normale. Si on regarde les plantes, les animaux, l'homme, il y a une variété infinie. Chaque genou a des caractéristiques différentes. La classification des genoux va allègrement dépasser les 100 items. Pour peu qu'on regarde de près quelque chose, tout est différent. Il n'y a pas une chose égale à l'autre. Cette variabilité est extraordinaire!

Éduquer: Quels sont les aspects les plus positifs de votre métier?

M.O.: La passion. Les bons médecins sont passionnés. C'est le fait d'apprendre sans arrêt, d'être assoiffé de connaissances. Le plaisir passe par la passion. Et surtout, derrière mon travail, il y a énormément d'humanité. On s'imagine la médecine du sport comme mécanique, mais l'aspect psychologique est essentiel. Ce matin, j'ai eu en consultation un jeune sportif avec sa famille. J'ai davantage joué le rôle de rassurer que de réparer.

Le côté psychologique, ce sont les plus belles guérisons. Je pense à une patiente qui m'a raconté une histoire impliquant de nombreux examens: les genoux, les lombaires. À un moment donné je lui ai demandé: «Est-ce que, avec ces problèmes de genoux, de lombaires, ont été prises en comptes des choses que vous n'avez jamais révélées, qui vous appartiennent?». Quelque chose de très spécial s'est alors passé, j'ai senti cela avec un sixième sens: un lien entre le soma, le corps, et l'humanité de cette personne. J'ai eu le privilège d'ouvrir une petite porte «backdoor» vers la guérison. Je me souviens de cette soirée, c'était magique, passionnant, quelque chose d'incroyable.

Et puis il y a la récompense du coup de fil ou de la lettre de remerciements. C'est ça que j'aime, le côté humain. J'aime bien le diagnostic, bien sûr, mais ce qui me passionne le plus, ce sont les histoires avec les gens. Et de savoir qu'on a un sixième sens.

Recevez nos dernières publications!

Revue Éduquer

Chaque mois, retrouvez nos analyses approfondies dans la revue *Éduquer*, la tribune laïque de notre association. Chaque numéro propose un dossier thématique portant sur l'actualité de l'enseignement ou sur une question sociétale en lien avec l'éducation. Pour vous assurer de la recevoir régulièrement, abonnez-vous pour seulement 25 € par an.
https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/s-abonner

Cahier des formations

Deux fois par an, la Ligue propose un vaste programme de formations et de stages résidentiels dans de nombreux domaines comme l'animation socioculturelle, le management associatif, l'interculturel, la communication ou encore le développement personnel. En priorité destiné aux actrices et acteurs du monde associatif, ce large catalogue est aussi ouvert à toute personne désireuse de compléter sa formation.
https://ligue-enseignement.be/formations

Études

La Ligue publie régulièrement des études consacrées à de grands enjeux de société. Retrouvez l'ensemble des études de la Ligue sur notre site et commandez celle qui vous intéresse!
https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/etudes

Commandez nos dernières publications

Envie ou besoin d'un ancien numéro, d'une étude ou de notre catalogue de formations? Introduisez votre demande via le formulaire Contact de notre site ou envoyez un mail à *info@ligue-enseignement.be.*

Devenez membre de la Ligue!

Cotiser pour la Ligue, c'est soutenir des valeurs de neutralité de l'enseignement mais aussi participer à la construction d'une société contemporaine plus juste et laïque. Moyennant une cotisation annuelle de 25 € minimum, vous soutenez notre action tout en bénéficiant du tarif adhérent sur les formations ainsi que de l'envoi postal du *Cahier des formations* et de la revue *Éduquer*.

ligue-enseignement.be

activités

Les régionales de la Ligue proposent...

...des formations, des animations, des ateliers, pour adultes et enfants et diverses visites guidées.

Régionale de Charleroi

(à la Maison de la Laïcité)
Renseignements et inscriptions:
LEEP de Charleroi
Rue de France, 31 à 6000 Charleroi
Tél.: 071/53.91.71 - Fax: 071/53.91.81
Courriel: pascale.modolo@laicite.net

Régionale de Liège

Renseignements et inscriptions:
LEEP de Liège
Boulevard de la Sauvenière,33-35, 4000 Liège
Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

Renseignements et inscriptions:
LEEP Luxembourg
Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon
Tél.: 063/21.80.81 - Fax: 063/22.95.01
Courriel: ateliersartligue@gmail.com
www.ateliersartligue.be

Régionale du Brabant wallon

Renseignements et inscriptions:
LEEP du Brabant wallon
Avenue Napoléon, 10, 1420 Braine-l'Alleud
Tél.: 010/61 41 23

Pour nous contacter

Secrétariat communautaire

Rue Terre-Neuve, 114
1000 Bruxelles
Tél.: 02 / 511 25 87
N° de compte: BE19 0000 1276 64 12
e-mail: info@ligue-enseignement.be
Site: *www.ligue-enseignement.be*

Président Roberto Galluccio
Trésorier général Renaud Loridan
Co-Direction
Patrick Hullebroeck
Jacques Martel
Assistante
Cécile Van Ouytsel

Assistante
Marième Tétart

Comptable
Jonathan Declercq

Permanent·es du secteur Communication - Internet
Marie Versele
Marie-Françoise Holemans
Timothé Fillon
Salomé Frémineur

Mise en page Éric Vandenheede

Permanent·es du secteur Formation
Audrey Dion
Éric Vandenheede
Amina Rafia
Adélaïde Dupuis
Loïc Pannequin

Formateur·rices du secteur Interculturel
Hanane Cherqaoui Fassi
Chrisanthi Kasimati
Tanja Milevska
Pauline Laurent
Hossein Malekian
Evelyne Vermersch

Projet européen
Timothé Fillon

Responsable de la revue Éduquer
Salomé Frémineur

Secrétariats des sections régionales

Régionale du Brabant wallon
Présidente Yolande Mendes da Costa

Avenue Napoléon, 10
1420 Braine-l'Alleud
Tél.: 010 / 61 41 23

Régionale de Charleroi
(à la Maison de la Laïcité)
Présidente Maggy Roels
Rue de France, 31
6000 Charleroi
Tél.: 071 / 53 91 71

Régionale de Liège
Président David Cholpp
Boulevard de la Sauvenière,33-35
4000 Liège
Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg
Présidente Michelle Baudoux
Rue de Sesselich,123
6700 Arlon
Tél.: 063 / 21 80 81

Cotisation et don 2026

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2026** merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2026** est de **25€** minimum.
À verser sur le compte: **BE19 0000 1276 64 12** de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, rue Terre-Neuve, 114 - 1000 Bruxelles. Communication: cotisation ou don 2026.
Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter au **02/511.25.87** ou **info@ligue-enseignement.be**

Avec le soutien de la FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Éduquer

Vous êtes enseignant·e, directeur·trice d'école, parent ou tout simplement intéressé·e par les questions d'éducation et d'enseignement?

Retrouvez, **chaque mois,** les informations sur l'actualité de l'enseignement sélectionnées pour vous par la Ligue et des analyses approfondies sur les questions éducatives!

Abonnez-vous à notre revue

Rendez-vous sur notre site:

www.ligue-enseignement.be

éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 199
mars 2026
2,5 €

Éditeur responsable
Roberto Galluccio
Rue Terre-Neuve, 114
1000 Bruxelles
Tél: 02 / 511 25 87

Bureau de dépôt:
Bruxelles X

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl
Siège social
Place Rouppe, 29
1000 Bruxelles
BCE 0403519010 / RPM de Bruxelles
BE19 0000 1276 64 12
Tél: +32 (0)2/511.25.87
info@ligue-enseignement.be
www.ligue-enseignement.be

Par souci d'égalité et pour lutter contre les stéréotypes de genre, la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente utilise l'écriture inclusive dans l'ensemble de ses communications.

La Ligue
de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

Avec le soutien de la FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
Francophones Bruxelles
culture.be