

# éduquer

tribune laïque n° 110 décembre 2014

la **ligue**

## dossier École et travail

### éducation

Jeunes à hauts potentiels : des forces, mais souvent aussi des difficultés

### actualités

Quoi de neuf du côté du décret Inscription ?

### histoire

Le degré supérieur de l'enseignement primaire, ou 4<sup>e</sup> degré

### sciences

Solstice, lune et calendriers

### à la ligue

Alimentation durable pour tous



# Sommaire

Éditorial	<b>Encore le 150<sup>e</sup> anniversaire!</b>	p 3
	Roland Perceval	
Focus	<b>Focus</b>	p 4
	Marie Versele	
Actualité	<b>Quoi de neuf du côté du décret Inscriptions ?</b>	p 6
	Juliette Bossé	
Éducation	<b>Jeunes à hauts potentiels</b>	p 10
	Victor Braconnier	
Dossier: ÉCOLE ET TRAVAIL	Dossier réalisé par Valérie Silberberg	
	<b>Préparer les jeunes à trouver un emploi</b>	p 13
	<b>Ce que propose la DPC...</b>	p 14
	<b>L'image de l'enseignement qualifiant, au coeur des enjeux</b>	p 16
	Olivier Remels et Valérie Silberberg	
	<b>« Réussir en agissant ensemble sur le terrain »</b>	p 19
	Olivier Remels	
	<b>Construire des compétences professionnelles: un point de vue théorique</b>	p 22
	Florent Chenu	
Régionales	<b>L'agenda</b>	p 26
À la ligue	<b>Alimentation durable pour tous</b>	p 28
	Agnes Lalau	
Histoire	<b>Le degré supérieur de l'enseignement primaire, ou 4<sup>e</sup> degré</b>	p 30
	Pol Defosse	
Sciences	<b>Solstice, lune et calendriers</b>	p 32
	François Chamarau	

**éduquer**

est édité par



de l'Enseignement et de  
l'Éducation permanente asbl

Rue de la Fontaine, 2  
1000 Bruxelles

Éditeur responsable  
Roland Perceval

Direction  
Patrick Hullebroeck

Animatrice de la revue Éduquer  
Valérie Silberberg

Mise en page  
Eric Vandenhede  
assisté par Marie Versele

Réalisation  
mmteam sprl

Ont également collaboré  
à ce numéro:

Roland Perceval  
Marie Versele  
Valérie Silberberg  
Juliette Bossé  
Victor Braconnier  
Olivier Remels  
Florent Chenu  
Agnes Lalau  
François Chamarau  
Pol Defosse

Roland Perceval, président de la Ligue

## Encore le 150<sup>e</sup> anniversaire!

Au travers des manifestations du 150<sup>e</sup> anniversaire de la Ligue, de grandes personnalités sont mises en valeur et, parmi elles, Alexis Sluys, occupe une place de choix.

Je voudrais cependant m'attarder sur la pensée d'un autre grand homme: Pierre Tempels qui, par son ouvrage «*L'Instruction du peuple*» paru en 1865, lança cette réflexion qui mènera à l'École Modèle et à sa pédagogie si innovante.

Pour cet auditeur militaire, le peuple, dans l'acception du mot qui, à l'époque, recouvre la classe sociale la plus défavorisée où règne un analphabétisme effrayant, n'est pas libre. S'il veut se libérer, il doit être instruit, savoir lire, écrire, calculer. Et cette instruction doit tout d'abord s'adresser aux enfants en créant un enseignement primaire de qualité. C'est dans cet esprit que Pierre Tempels va prôner l'instruction obligatoire, des locaux adaptés, un statut des enseignants digne de ce nom, des méthodes innovantes. Il défendait l'idée d'une école où l'enfant doit voir, se déplacer, être gai; une école que l'élève aime: «*Il s'y sentira chez lui, avoir le sentiment du chez soi, la familiarité, l'aisance, le plaisir, une certaine discipline et une certaine liberté; pour l'enfant du pauvre, elle doit l'emporter sur la maison paternelle.*» écrit-il.

Parallèlement, Pierre Tempels pense qu'il faut instruire les adultes qui n'ont pas eu la chance d'aller à l'école en étant jeunes, aliénés qu'ils étaient par la nécessité de travailler très tôt, et souvent dans des conditions peu enviables et que personne aujourd'hui ne voudrait connaître. C'est l'idée d'une éducation permanente.

Pierre Tempels a eu la joie, ce qui n'est pas donné à tous les novateurs, de voir se réaliser concrètement ses idées grâce à la Ligue de l'Enseignement et à ces grands hommes que furent Charles Buls, Alexis Sluys, Henri Bergé, Pierre Van Humbeeck et beaucoup d'autres. Il faut dire aussi qu'il a eu la chance de vivre jusqu'à 100 ans!

Aujourd'hui où l'on parle de «*repenser l'école*» dans un enseignement qui est en crise, il n'est sans doute pas inutile de se souvenir des apports de ce grand homme que fut Pierre Tempels: non pas pour appliquer stricto sensu ses innovations qui l'ont déjà été, mais pour s'inspirer de son esprit volontariste en faveur d'élèves qui décrochent, que l'école n'intéresse plus et qui «*sortent*» de l'école sans qualification aucune. Est-il étonnant alors qu'ils se tournent, pour un certain nombre d'entre eux, vers des bouées de sauvetage

dangereuses? Je reste convaincu, pour l'avoir vécu en tant qu'enseignant, qu'un élève intéressé par ce qu'il apprend et par la manière dont on lui apprend, est un élève qui «*accroche*» à l'école.

Pierre Tempels nous montre la voie par-delà le temps. On me dira que la situation de son temps n'était pas la même qu'aujourd'hui, où tout est plus complexe et difficile... Croit-on vraiment que la situation des enfants de son époque, surtout de milieux défavorisés, était plus simple? Croit-on que les enfants vivaient dans un environnement aussi propice aux apprentissages que celui d'aujourd'hui, où l'accès au savoir est immense grâce aux technologies modernes? Où l'enseignement est obligatoire plutôt que d'aller à quatorze ans travailler dans la mine? Cela mérite quand même une sérieuse mise en perspective...

### Cotisation et don 2015

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2015**, merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2015** est de **25€** minimum.

Par ailleurs, faire un **don**, c'est marquer votre soutien **(les dons de 40€ et plus sont déductibles de vos impôts)**

À verser sur le compte:

BE19 0000 1276 64 12

BIC: BPOTBEB1

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

rue de la Fontaine, 2 - 1000 Bruxelles Communication: cotisation ou don 2015

Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter:

Tél.: 02/512.97.81

Email: [admin@ligue-enseignement.be](mailto:admin@ligue-enseignement.be)

## Billet d'humeur

### L'égalité dans l'enseignement vue de Flandre

La nouvelle ministre de l'Enseignement de la région flamande, Hilde Crevits (CD&V), a annoncé son intention de mettre fin au principe de la discrimination positive qui permet de subsidier davantage les écoles dont les publics sont moins favorisés.

Ce traitement « inégal » a pour but, on le sait, de compenser les inégalités entre les enfants. Les moyens supplémentaires permettent de renforcer l'encadrement par un plus grand nombre d'enseignants, de financer des excursions ou des visites culturelles, de prendre en charge certaines fournitures scolaires habituellement payées par les parents ou, par exemple, de développer une bibliothèque ou une vidéothèque scolaire.

La ministre entend supprimer cet avantage octroyé aux écoles dont les publics sont moins favorisés au nom même de l'égalité. Ne va-t-elle pas, désormais, répartir les subventions destinées aux écoles de façon égale ?

Hilde Crevits défend son choix en arguant du fait que l'efficacité des politiques compensatrices n'a jamais pu être démontrée : nul ne peut prouver que les moyens financiers supplémentaires augmentent le niveau de réussite scolaire des jeunes qui en bénéficient. La société investirait à perte dans des politiques compensatrices qui, en définitive, ne relèveraient pas le niveau de compétence atteint par les élèves.

On le voit, en Flandre comme ailleurs, il y a égalité et égalité.

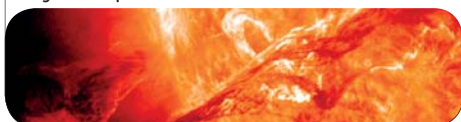
Il y a l'égalité vue comme un principe éthique, qui régit l'action et qui n'a d'autre justification, que celle de rétablir, le plus concrètement possible, l'égalité de droit entre les hommes ; il y a, d'autre part, l'égalité vue comme un moyen de l'efficacité sociale, qui ne trouve sa justification, qu'à la condition de produire, plus efficacement, les têtes bien faites dont la société a besoin.

Pour qui connaît les réalités du terrain, point n'est besoin de grands mots ou de longs discours pour départager ces deux conceptions. Il n'est que d'observer la situation des enfants pauvres, pour savoir que chaque petit « plus » apporté par l'école, est aussi, à chaque fois, un petit bonheur qui s'élabore. Et après tout, éduquer, n'est-ce pas vouloir, pour chacun, une école du bonheur ?

Patrick Hullebroeck, directeur

## Le saviez-vous ?

Le soleil consomme environ 620 millions de tonnes d'hydrogène chaque seconde.



## Un jour... en 2010

### Le 12 janvier 2010, un séisme ravage Haïti

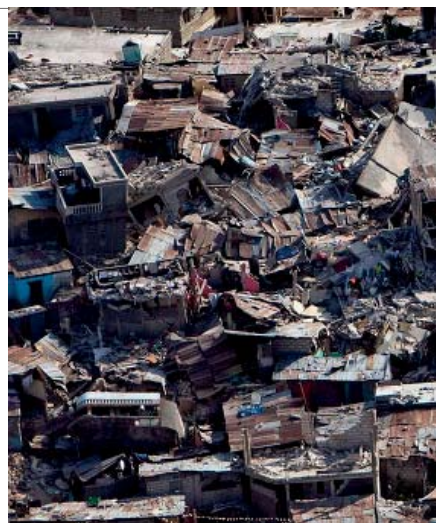
2010 est une année de catastrophes naturelles. Haïti est le pays qui en aura payé le plus lourd tribut. Le 12 janvier, à 16 heures 53 minutes, heure locale, le pays est ravagé par un séisme hors norme, d'une magnitude de 7,3 sur l'échelle de Richter. L'épicentre du séisme est situé à seulement 25 km de Port-au-Prince, la capitale de Haïti.

Un second tremblement de terre, d'une magnitude de 6,1, surviendra le 20 janvier à 6 heures 3 minutes, heure locale. Le foyer de ce deuxième tremblement de terre est situé, approximativement, à 59 km à l'ouest de Port-au-Prince, et à moins de 10 kilomètres sous la surface.

Le pays dénombre près de 250 000 morts, 300 000 blessés et 1,2 million de sans-abri. 211 rescapés seront extraits des décombres par les équipes de secouristes, venues du monde entier. Les dégâts matériels sont considérables et atteindraient 15 milliards de dollars. Ces deux tremblements de terre ont littéralement meurtri un pays qui figurait déjà parmi les plus démunis du monde. En réaction immédiate, un phénomène d'exode massif d'une population exténuée a été observé à travers Haïti, par le port et la gare routière de Port-au-Prince.

Les problèmes sanitaires ont rapidement fait surface. De fait, ni les morgues ni les cimetières ne disposaient d'une capacité suffisante permettant de gérer l'ampleur des pertes humaines enregistrées. Dans un premier temps, les corps extraits des décombres ont donc été regroupés en ville, sur des places ou le long de la voirie : un tableau macabre qui marquera les esprits haïtiens durant de longues années. Les conditions sanitaires imposeront une inhumation en fosse commune, ce qui contrariera les Haïtiens voulant respecter leur rite funéraire (les corps sont plongés dans de la glace pendant trois jours avant la mise en bière).

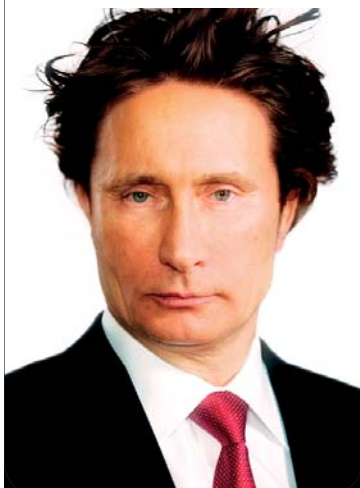
Comble du malheur, en octobre 2010, suite à la dégradation des conditions sanitaires dues au séisme, une épidémie de choléra est venue s'ajouter aux multiples plaies de l'île. L'épidémie tuera, en un an, plus de 5 000 personnes.



## Le saviez-vous ?

### Une théorie capillaire russe :

La succession des chefs d'État russes serait régie par une étrange théorie : la calvitie des chefs d'État russes, et plus particulièrement l'alternance, à la tête de l'État, entre un dirigeant chauve, ou dégarni, et un dirigeant chevelu, est une théorie humoristique populaire en Russie et sujette à de nombreuses plaisanteries. Cette théorie est basée sur le fait improbable que, depuis le début du 19<sup>e</sup> siècle et le règne de Nicolas I<sup>er</sup>, on observe cette alternance chauve-chevelu. Ainsi, le successeur de Poutine devrait être un chevelu. Seul l'avenir nous permettra de vérifier la théorie.



## Publication

### Symbiose - Éduquer à l'environnement dans le secondaire

Des dizaines, voire des centaines d'écoles se démentent pour la protection de l'environnement et ce, en privilégiant des pédagogies actives, l'implication des jeunes, et en améliorant leur gestion environnementale. Ce numéro de la revue Symbiose, réalisé par le Réseau IDée, se penche sur ces écoles actives dans la promotion d'une meilleure gestion environnementale, et propose également des idées, conseils, outils pédagogiques et adresses utiles.

Pour obtenir gratuitement la publication, téléphonez au 02 286 95 73 (pour Bruxelles) ou via [info@symbioses.be](mailto:info@symbioses.be) et en Wallonie via l'adresse [dgarne@spw.wallonie.be](mailto:dgarne@spw.wallonie.be)



## Citation

« Il n'y a que les esprits légers pour ne pas juger sur les apparences. Le vrai mystère du monde est le visible et non l'invisible. »

Oscar Wilde



## Musique

### Interpol - El Pintor

Il est toujours délicat de parler d'un groupe que l'on a encensé, adoré, durant de longues années, tout en gardant un certain esprit critique. Il est d'autant plus difficile de parler de ce groupe quand celui-ci s'essouffle. Le cinquième album, écrit et produit à New-York, El Pintor (anagramme du nom du groupe), offre toujours ce rock sombre, tendu à l'extrême, caractéristique au groupe. Malheureusement, rien de nouveau à l'horizon : on prend les mêmes ingrédients, on met le tout dans un shaker et on voit ce que cela donne... Deux-trois titres sortent du lot, pas de révolution. Rien de palpitant en regard de leurs deux premiers opus réellement novateurs. Gagnant une certaine prestance à travers de grandes nappes musicales aériennes, les titres d'Interpol perdent pourtant de leur immédiateté, de leur urgence. Il semble de plus en plus difficile au groupe de renouveler la splendeur de leur renversant premier album *Turn on the Bright Lights* (2002) ou l'efficacité d'un *Antics* (2004). Au final, Interpol reste une référence musicale indéniable, qui aura influencé plus d'une génération. Pourtant, le groupe semble se complaire dans une recette musicale usée et quelque peu surannée. Jadis novateur, Interpol se bat désormais pour éviter le surplace.

*Interpol sera en concert à Forest National le 24 janvier 2015.*



## Le saviez-vous ?

### Qu'est-ce que le phubbing ?

Le phubbing est un mot-valise anglais formé à partir de phone (téléphone) et de snubbing (snober, repousser). Le phubbing est l'acte d'ignorer des personnes physiquement présentes en consultant son smartphone, plutôt que de communiquer avec elle. Ce comportement antisocial des connected people s'est développé avec l'avènement du smartphone, particulièrement dans les pays développés. Au Royaume-Uni, où un sondage, réalisé en 2013 par la société d'études de marché YouGov, révèle que 63% des personnes interrogées portent constamment leur téléphone portable sur eux. Un tiers d'entre eux reconnaît être des phubbers, 27% d'entre eux répondant à un appel téléphonique pendant une conversation en face à face, 30% en étant au restaurant, et 19% lorsqu'ils sont servis dans un magasin.



## Bande dessinée

### « Un océan d'amour » de Wilfrid Lupano et Grégory Panaccione

Chaque matin, le pêcheur emprunte sa petite embarcation et s'en va travailler en mer. Mais ce matin, c'est lui qui est pêché. Emporté par un chalutier industriel, son canot traverse l'Atlantique. Sur la grève, sa femme attend. Déjà les commères prédisent la mort du pêcheur, mais la vieille sorcière, qui lit dans les crêpes, l'a vu à Cuba. Convaincue que son homme est toujours vivant, la bigoudène se lance alors seule dans une mission de sauvetage improbable de son amant. Dans cette narration sans texte, le lecteur partira à la rencontre d'une mouette éprise de sardines en boîte, d'un pétrolier qui dégaze, de Che Guevara emporté par des danses bretonnes, mangera une crêpe au goût de madeleine... Un océan d'amour est un voyage improbable qui touche au plus profond, une escapade au cœur de l'émotion, qui parlera tant aux plus petits qu'aux plus grands.



## Activité

### Un tour du monde avec vos élèves

Le Tilt propose aux écoles une animation « tour du monde imaginaire » en une journée.

Cette journée consiste en 3 à 5 animations en fonction de l'âge du groupe. Grâce à un programme varié, vous pourrez explorer les continents en une journée. Chaque classe y est divisée en groupes de 15 enfants.

Les animations sont adaptées aux élèves de maternelle à primaire.

Plus d'infos : [info@tilt.be](mailto:info@tilt.be) ou au 02 633 51 21 de 9h à 13h les lundis et vendredis.



## Ressource

### La mallette genre

Créée par la plate forme des AMO de Bruxelles, la mallette genre est une boîte à outils, à jeux, pour vous permettre d'aborder, avec les enfants, les questions de genre, d'égalité hommes/femmes, d'homophobie et d'hypersexualisation. Ces activités visent à susciter la réflexion sur les questions liées au genre, en partant directement du vécu et réflexions des jeunes.

Plus d'infos : Noémie Kayaert ou [mallettegenre@gmail.com](mailto:mallettegenre@gmail.com)



## Concours

### La petite Fureur au Wolf

« La Petite Fureur » est un concours littéraire de la Fédération Wallonie-Bruxelles s'adressant aux enfants. Il vise à promouvoir la lecture auprès de ce public, tout en assurant la visibilité des auteurs et illustrateurs de Wallonie et de Bruxelles.

Ce concours propose, aux enfants de 3 à 13 ans, de choisir l'un des 12 livres d'auteurs et/ou illustrateurs belges sélectionnés et d'en prolonger la lecture : dessin, collage, poésie, chanson, adaptation théâtrale... Les épreuves doivent être envoyées ou déposées accompagnées du bulletin de participation dûment complété et collé au dos de chaque épreuve avant le 1<sup>er</sup> mars 2015.

Plus d'infos : [www.lewolf.be](http://www.lewolf.be)



**LE WOLF**  
La Maison de la Littérature de Jeunesse

## Enseignement secondaire

# Quoi de neuf du côté du décret Inscription ?

À quelques mois du « top départ » des prochaines inscriptions en première année commune du secondaire, le décret fait encore parler de lui : de nouvelles données autour de la mixité viennent de paraître, et Joëlle Milquet, la nouvelle ministre de l'Enseignement, envisage de modifier le texte !

Rappelons-nous, en 2007, Marie Arena (PS), alors ministre de l'Enseignement obligatoire, rédige le premier décret Inscription. L'objectif ? Réguler les inscriptions en Fédération Wallonie-Bruxelles afin de lutter contre les écoles ghettos. Dès son entrée en vigueur, le texte soulève une vague d'indignation, qui aboutira à un remaniement ministériel. Christian Dupont (PS) prend le relai en 2008, avec une nouvelle mouture qui met clairement en avant l'objectif de mixité dans les écoles. Le texte est largement décrié. En cause ? Le recours au tirage au sort impliqué lors de la procédure d'inscription. Le ministre ne résistera pas aux critiques, et sera, lui aussi, évincé,

quelques mois seulement après sa prise de fonction. Enfin, en 2010, Marie-Dominique Simonet (cdH), ministre de l'Enseignement, rédige un nouveau texte, celui actuellement en vigueur.

Si ce dernier décret a le mérite de résister aux différentes attaques, cycliquement, même si les raisons divergent, il reste sujet à discussion.

### **Le rapport de la CIRI**

Deux rapports d'évaluation du décret viennent de voir le jour, et leurs constats interrogent à nouveau les leviers actionnés par le décret, pour produire davantage de mixité. Le chapitre « L'évolution des élèves ISEF dans les écoles complètes » du rapport de la CIRI (Commission

inter réseaux, en charge de répartir les demandes) fait état d'une mixité sociale qui ne semble pas s'être améliorée dans les écoles.

Notons que les élèves « ISEF » (élèves à l'indice socio-économique faible), c'est-à-dire les élèves issus d'écoles primaires implantées dans des quartiers plus fragilisés, sont les « prioritaires des prioritaires » au moment de l'inscription. Ils sont privilégiés dans l'ordre de leur classement jusqu'à ce que 20,4% des places déclarées disponibles leur soient attribuées, pour autant que ce soit possible, puisqu'il arrive qu'il n'y ait pas assez de demandes d'enfants ISEF, par rapport au seuil des 20,4%.



En termes méthodologiques, et pour mesurer la mixité sociale, la CIRI a pris en considération les 49 écoles complètes à l'extinction des listes d'attente, soit 38 en région bruxelloise, 5 dans le Brabant Wallon et 6 dans le reste de la Wallonie. Ces écoles comptent 8 168 élèves en 1<sup>re</sup> commune, dont 3 245 élèves ISEF (39,73% de la cohorte).

Les résultats de l'étude mettent deux aspects en évidence :

- d'une part, le fait que la proportion des élèves ISEF augmente, puisque 2010 comptait 28,4% d'élèves ISEF, 32,5% en 2011 et 2012, et 35,4% en 2013. Le phénomène serait dû, selon un membre de la CIRI, à « une paupérisation du public, surtout dans les grandes villes »<sup>1</sup> ;
- d'autre part, le fait qu'il y a une grande disparité de population au niveau du territoire.

## Le cas bruxellois

Le rapport de la CIRI met en exergue le fait que la région bruxelloise accueille, à elle seule,

50,72% des élèves ISEF de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour exemple, le Brabant Wallon en compte seulement 0,45%. Par ailleurs, au sein même de Bruxelles, on assiste à un véritable clivage nord/sud. Le nord de la ville concentre les élèves aux plus faibles revenus. Plus on descend vers le sud, et moins il y a d'élèves ISEF : 90,1% des élèves scolarisés à Saint-Josse sont des ISEF, suivent Molenbeek (84,1%), Anderlecht (80,9%), Koekelberg (79,2%), Schaerbeek (78,4%), Saint-Gilles (75,4%), Bruxelles (74,2%), Evere (68,4%), Forest (60,5%), Jette (57,9%), Ganshoren (52,1%), Etterbeek (52%), Berchem (50,5%), Ixelles (41,6%), Uccle (10,7%), Woluwe-Saint-Lambert (7,6%), Auderghem (6,7%), Woluwe-Saint-Pierre (3,9%) et Watermael-Boitsfort (1,3%)<sup>2</sup>.

En outre, on assiste à une ghettoïsation de certains établissements, avec parfois 90 ou 100% d'élèves ISEF dans une école. On note aussi le fait que certaines écoles ont un taux

d'élèves ISEF anormalement faible par rapport au quartier où elles se situent, ce qui révèle des stratégies spécifiques (renvois en cours d'année, non ré-inscriptions, etc.) mises en place pour se « débarrasser » de certains élèves.

## Le rapport de la COPI

Le rapport de la COPI (Commission de pilotage de l'enseignement), qui doit procéder à l'évaluation du décret tous les deux ans, confirme ces données de la CIRI. Ici, l'outil de mesure est « l'indice de similarité », c'est-à-dire le pourcentage d'élèves qu'il faudrait changer d'école pour que chaque établissement scolarise ait la même part d'enfants d'origine défavorisée. En 2006, le chiffre était de 17,6% au niveau de la première secondaire, ce qui implique qu'il aurait fallu déplacer 7 972 enfants sur 45 292 pour atteindre le seuil de 20,4%. En 2012-2013, l'indice est de 16,9%, l'amélioration n'est donc pas criante même si on note une évolution.

“ L’un des objectifs du décret semble bel et bien atteint : la transparence du processus d’inscription. ”

### Pourtant...

Si les chiffres des deux rapports ne rassurent pas véritablement sur le rôle du décret dans la construction d’une plus grande mixité, pour beaucoup, à l’instar d’Eugène Ernst de la CSC-Enseignement, le décret aurait, malgré tout, endigué un mouvement vers la non-mixité : « Sans le décret, il y aurait eu une amplification de ce mouvement - que l’on peut définir ainsi : rassembler ceux qui se ressemblent. »<sup>3</sup>

Par ailleurs, l’un des objectifs du décret semble bel et bien atteint : la transparence du processus d’inscription. En effet, avant le premier décret de Marie Arena, la forte disparité de population entre établissements, liée à un quasi-marché scolaire, amenait certaines familles à s’autocensurer et certaines directions à mettre en œuvre des stratégies de sélection des élèves. Aujourd’hui, les acteurs de l’enseignement se félicitent, « le premier mérite du décret, c’est de mettre formellement tout le monde sur le même pied. », disait dernièrement Jean-Pierre Kerckhofs, président de l’APED (L’Appel pour une école démocratique)<sup>4</sup>.

Les propos de la nouvelle ministre de l’Enseignement, Joëlle Milquet, vont dans le même sens, « l’inscription exclusive des élèves par le biais d’un formulaire unique d’inscription constitue un processus transparent, - l’objectif de transparence semble retenu, - qui permet d’obtenir une vue claire de la situation d’inscription des élèves, tant du point de vue des parents que des établissements et de l’administration. Le caractère unique du formulaire permet d’éviter la très grande majorité des inscriptions multiples. Les parents peuvent évaluer le meilleur comportement à adopter, etc. En ce sens, le décret constitue un gain démocratique important. (...) Pour moi, la priorité était d’assurer la transparence et l’objectivité de la procédure d’inscription. Il n’y avait, en effet, rien de pis que de traiter différemment des demandes d’inscription dans un même établissement, en fonction d’éléments subjectifs comme l’origine ou le milieu culturel, voire d’a priori. »<sup>5</sup>

### Les évolutions souhaitées

Par ailleurs, dans son intervention au Parlement sur la question, Joëlle Milquet affirmait vouloir redéfinir deux critères-phares du décret Inscriptions, le critère « ISEF » et les critères géographiques (dans le texte actuel, le critère géographique intervient de trois façons - distance domicile école primaire - distance domicile école secondaire - distance école primaire et école secondaire visée).

Elle propose aussi d’accorder davantage d’importance au critère pédagogique, comme l’avait déjà évoqué la ministre précédente, Marie-Martine Schyns (cdH), afin de pallier la fin de l’adossement entre écoles, entré en vigueur lors de la dernière rentrée : « Pour ma part, j’essayerai d’atténuer la place excessive accordée au critère géographique - qui, de plus, est complexe à déterminer - et je favoriserais le critère pédagogique. Nous pourrions par exemple imaginer un partenariat pédagogique où certains établissements prendraient en charge d’autres écoles en difficulté qui défendent la même pédagogie. Il ne s’agit pas de révolution, nous devons garder les bénéfices de ces dernières années et pas tout détricoter. »<sup>6</sup>

La ministre souhaite qu’un nouveau texte entre en vigueur à la rentrée scolaire 2016, voire plus tôt « si des éléments convergents » peuvent être rapidement trouvés avec le Parlement qui aura à approuver le nouveau décret.

1. *La Libre Belgique*, 8 / 10 / 14

2. *Le Soir*, 6 / 10 / 14

3. *Le Soir*, 5 / 11 / 14

4. *Le Soir*, 5 / 11 / 14.

5. Interpellation de la députée Christie Morreale à la ministre Joëlle Milquet, en charge de l’Enseignement obligatoire et des Bâtiments scolaires // commission de l’Éducation du 14.10.2014.

6. Ibidem.



## En bref...

### Absentéisme

Au parlement, la ministre Joëlle Milquet a évoqué l'idée de modifier les règles de fréquentation scolaire. Aujourd'hui, l'élève doit fréquenter assidûment les cours pour être considéré comme élève régulier. Mais il a droit à 20 demi-jours par an d'absence injustifiée. La ministre souhaite une réflexion sur le sujet. Elle a précisé que le taux moyen d'absents était passé de 2,1 à 2,3% des élèves au cours de l'année 2013-2014.

*Le Soir, 15/10/2014*



### Grèves

Des arrêts de travail ont eu lieu les 22 et 23 octobre dans les écoles francophones. En ligne de mire : les mesures prises par le fédéral en matière d'allongement des fins de carrière. « *Ce qui ne passe pas*, fustige Pascal Chardome (CGSP-Enseignement), *c'est clairement la nécessité d'allonger la carrière au minimum de cinq ans parce que les mesures prises en matière de pensions sont multiples pour les enseignants.* » Parmi celles-ci, il y a la suppression de la bonification du diplôme dans le calcul de la pension. Le gouvernement fédéral vise également à modifier l'indice préférentiel dont bénéficient les enseignants dans le calcul de leur pension. Si l'on supprime cet indice, cela représente trois ans et neuf mois de carrière en plus. Autre dispositif dans le viseur du fédéral : la période sur laquelle est calculée la pension, qui pourrait être sur les 15 à 20 dernières années de carrière. Une telle mesure représenterait une perte de 15% sur la pension. Les syndicats ont décidé de participer à la manifestation nationale du 6 novembre dernier. Ils ont prévu trois jours de grève tournante les 24 novembre, 1<sup>er</sup> et 8 décembre, et une grève générale le 15 décembre.

*La Libre Belgique, 22/10/2014*

### Directeurs

Le budget 2015 prévoit des économies de 140 millions, dont 36,9 dans le secteur de l'enseignement. Le gouvernement de la Communauté française a décidé de retarder ou de figer des dépenses, ce sera, par exemple, le cas des subventions de fonctionnement des écoles, qui n'évolueront pas en 2015. Aujourd'hui, toute école (primaire/secondaire) doit consacrer 20% de ses subventions à la rémunération de personnel d'entretien. La ministre Joëlle Milquet propose aux écoles d'utiliser désormais ces 20% pour engager d'autres personnels (enseignants, personnel administratif...). Et les écoles pourront même porter la barre à 30% si elles le veulent. Les directeurs du libre sont furieux et estiment que cela ne suffit pas. Les directeurs veulent surtout que ce renfort soit financé par la Communauté et non par les subventions.

*Le Soir, 23/10/2014*

### Boom démographique

Les établissements scolaires flamands de la capitale sont saturés, victimes du succès qu'ils rencontrent auprès des francophones avides d'immersion. Selon la plate-forme locale de concertation pour l'enseignement néerlandophone, pas moins de 1 291 enfants dont les parents souhaitent qu'ils entrent dans une classe maternelle ou primaire néerlandophone de la capitale n'ont pas pu obtenir d'inscription pour l'année 2014-2015. Le manque le plus criant de places serait constaté en maternelle.

*La Libre Belgique, 04/11/2014*



### Études de médecine

Les étudiants en médecine ont rencontré la ministre de la Santé Maggie De Block pour tenter de trouver une solution au problème du manque de numéros Inami à distribuer aux diplômés de cette année académique, ainsi qu'aux promotions suivantes. Si aucun règlement n'est conclu, un étudiant en médecine sur deux sera privé de cette attestation. De cette réunion ne sont sorties que des idées mais pas de véritables solutions pour sortir de cette crise. La ministre a souligné l'importance de la finalisation rapide du cadastre dynamique de la médecine générale et spécialisée, seul outil capable d'assurer une planification précise de l'offre médicale et d'éviter que pareil problème ne se reproduise à l'avenir. Ce cadastre devrait être prêt dans un an. Autre point important : le lissage. Cette mesure, qui consiste à permettre aux doyens des facultés de dépasser les quotas de numéros Inami prévus, en en distribuant à tous les diplômés, pourrait se poursuivre. Mais à condition, par exemple, d'instaurer un système de sélection à l'entrée des études sur base du cadastre. Les organisations estudiantines y sont défavorables ; elles s'engagent, toutefois à en discuter en interne. Ministres et étudiants s'accordent pour que l'on valorise les spécialités en pénurie. La proposition de la précédente ministre de la Santé, Laurette Onkelinx, de supprimer les quotas pour ces spécialisations ne semble pas à l'ordre du jour. Enfin, la piste de solution la plus concrète à ce stade serait de récupérer les numéros Inami des médecins belges exerçant à l'étranger, pour les redistribuer aux étudiants surnuméraires. La ministre et les représentants des étudiants ont convenu de se revoir en décembre pour négocier « *une solution terminale* ».

*La Libre Belgique, 07/11/2014*



## Jeunes à hauts potentiels

### Des forces, mais souvent aussi des difficultés

«Vous avez de la chance, votre enfant est intelligent...» Certes, certains enfants et adolescents ont des facilités intellectuelles. Toutefois, ce n'est pas toujours aussi facile que l'on peut le penser.

De nombreux enfants et adolescents à hauts potentiels sont en difficulté, voire en souffrance. Les comprendre et les accompagner dans le développement de leurs besoins devient parfois, pour leurs parents et les enseignants, un véritable défi étant donné leur complexité due principalement à la singularité de leur fonctionnement. Quelles sont leurs caractéristiques principales ? En quoi consistent leurs forces et leurs difficultés ? Comment les identifie-t-on ? Comment vivent-ils leur scolarité ?

Le jeune<sup>1</sup> à hauts potentiels n'est pas doté d'un « plus », mais plutôt d'une forme d'intelligence particulière : son système de pensée est différent, de même que son fonctionnement affectif (Siaud-Facchin, 2012)<sup>2</sup>. On observe généralement une curiosité intellectuelle importante : il veut tout savoir, tout comprendre et pose mille questions aux adultes qui ne savent pas toujours lui répondre. Ce

fonctionnement intellectuel peut entraîner des doutes, des ruminations, des angoisses.

Son besoin de complexité résulte souvent d'une pensée en arborescence où chaque questionnement entraîne des interrogations ou des raisonnements à foison. Ce fonctionnement peut entraîner des difficultés attentionnelles ou une agitation motrice importante, qui demande à ne pas être confondu avec un TDA(H)<sup>3</sup>. Très souvent, il développe également une hypersensibilité parfois non maîtrisée. Il s'agit d'hyperémotivité, mais aussi d'hyperesthésie, c'est-à-dire une sensibilité exacerbée des différents sens. L'empathie peut également être très développée.

D'autres caractéristiques sont souvent présentes comme l'humour, la créativité, le perfectionnisme, le besoin de maîtrise, l'intérêt pour des questions existentielles, une grande lucidité... Ce fonctionnement particulier est complexe dans la mesure

où le cumul, l'intensité et l'interaction de ces spécificités, présentes majoritairement depuis la prime enfance, entraînent forces et difficultés propres à chaque jeune à hauts potentiels.

#### Les origines de la demande d'aide et d'accompagnement

La recherche interuniversitaire<sup>4</sup> a mis en évidence les demandes principales adressées aux professionnels. Concernant les enfants à hauts potentiels, 43% concernent l'ennui scolaire, 7% le décrochage et 17% l'échec scolaire. L'ennui de l'enfant à hauts potentiels est particulier, dans la mesure où il relate souvent l'aspect répétitif des matières enseignées, la lenteur et le manque d'approfondissement. Lorsque l'enseignant ne peut répondre à son besoin, l'enfant risque de désinvestir les apprentissages, de développer des comportements inadéquats (bavardages, agressivité, agitation...) ou encore, non nourri de défis, l'enfant peut se



construire dans la toute-puissance engendrée par la facilité et, à plus long terme, ne pas «apprendre à travailler».

Concernant les adolescents à hauts potentiels, l'origine des demandes concerne l'ennui scolaire dans 22% des cas, le décrochage, dans 10% et l'échec scolaire dans 40% des situations. Par ailleurs, la majorité des consultants sont des garçons (80%) : ceux-ci ont davantage de problèmes d'ordre scolaire, tandis que les filles développent davantage de souffrance au niveau somatique et psychique. Dans les deux cas, les règles sont facilement discutées (recherche de sens) et les relations sociales sont souvent difficiles.

### La question de l'évaluation

Fréquemment, la notion de «hauts potentiels» est associée à «QI élevé». Effectivement, c'est un indicateur, mais ce n'est pas un critère exclusif, ne fût-ce que par les erreurs de mesures ou l'hétérogénéité des résultats (Grégoire, 2012)<sup>5</sup>. En Fédération Wallonie-Bruxelles<sup>6</sup>, la base prise en considération est 125-130, ce qui représente moins de 5% de la population.

Il est important de préciser que le QI est essentiellement une mesure de l'utilisation de deux types d'intelligences : l'intelligence verbo-linguistique et logico-mathématique. Par ailleurs, le pluriel utilisé dans «hauts potentiels» renvoie aux autres dimensions de l'intelligence, mises en évidence par Howard Gardner<sup>7</sup>, c'est-à-dire l'intelligence spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle, kinesthésique, musicale et naturaliste.

Le test de QI est donc un outil qui permet de mieux comprendre les forces et les difficultés cognitives du jeune. Par une analyse approfondie, il permet de mieux cibler et répondre à ses besoins, notamment par la mise en place d'un accompagnement pédagogique spécifique<sup>8</sup>. Le seul critère du QI n'est donc pas suffisant : un examen psychologique approfondi est nécessaire afin de comprendre la difficulté ou la souffrance de ce jeune et mettre en place une aide adaptée, scolaire, familiale et/ou thérapeutique. Très souvent, un bilan affectif et créatif est utile pour mettre en perspective les caractéristiques de hautes potentialités par rap-

port au vécu et à la construction identitaire du jeune, qui se vit souvent avec une estime de soi très basse.

L'identification des jeunes à hauts potentiels ne répond donc pas à un projet élitiste, mais à la nécessité de comprendre leur fonctionnement et leurs besoins spécifiques afin d'y répondre le plus adéquatement possible. Dans de nombreuses situations, l'aide et l'accompagnement se font en partenariat avec l'école, la famille, le CPMS et les spécialistes.

### Les forces et difficultés scolaires

Si certains enfants et adolescents à hauts potentiels éprouvent des difficultés, voire de la souffrance, nombreux sont ceux qui «vont bien»<sup>9</sup>. Ils ont souvent un profil d'élèves brillants ou autonomes. D'autres, par contre, peuvent être dans un profil d'élèves provocateurs, discrets, décrocheurs ou à double étiquette. Ce dernier profil concerne les élèves dont leurs potentialités sont masquées par des troubles d'apprentissage (dyslexie, dysphasie ...) ou des troubles affectifs (anxiété, phobies...).

De nombreux jeunes à hauts potentiels éprouvent des difficultés à décoder les implicites de l'école, car leur fonctionnement intellectuel est davantage organisé par une pensée en arborescence ou encore divergente. Utiliser la méthode enseignée pour résoudre des problèmes est mal accepté, ou encore passer par un certain nombre d'étapes peut leur être fastidieux. Intuitifs, leur vivacité d'esprit les pousse très souvent à se précipiter vers la solution sans lire attentivement les consignes. De plus, souvent, leur écriture pose problème, de même que le soin apporté à la présentation de leurs devoirs et interrogations.

Dès l'école maternelle, leurs centres d'intérêt et leur questionnement peuvent apparaître en décalage par rapport à leurs pairs. L'ennui peut s'installer, avec parfois des réactions comportementales problématiques, entre autres. Focalisés uniquement sur ce qui les intéresse, à certains moments, ils seront brillants en ce qui les concerne, mais auront des résultats scolaires ne correspondant pas à leurs potentialités. Habités à réussir sans méthode de travail, les problèmes sont susceptibles d'apparaître de manière prégnante dès la deuxième secondaire, avec des risques majeurs de démotivation, voire de décrochage scolaire. Par ailleurs, leurs centres d'intérêt différents, leur grande lucidité, leur empathie et leur sensibilité entraînent souvent des difficultés relationnelles importantes avec leurs camarades, dès la maternelle. Ils se vivent alors comme

des « inadaptés » et développent une estime de soi très basse, avec une anxiété majeure, voire des angoisses ingérables.

### **Des paradoxes difficiles à admettre...**

De nombreux jeunes à hauts potentiels sont qualifiés de « bizarres » par leurs camarades. Les enseignants ont également des difficultés à les comprendre tant leur fonctionnement peut s'éloigner de la norme. Ceux-ci observent plusieurs paradoxes : ils peuvent être curieux, mais n'avoir aucun goût pour l'approfondissement s'ils n'en voient pas l'intérêt ; avoir une compréhension fulgurante de la matière, mais décrocher tout aussi rapidement ; être créatifs, mais peu s'investir dans les sujets de rédactions proposés ; être intuitifs, mais avoir des difficultés à gérer leurs émotions ; être avides de connaissances, mais être indisposés par les apprentissages et les répétitions... et avoir des résultats scolaires médiocres.

On peut facilement comprendre que certains parents et enseignants se disent « déboussolés » par ces jeunes au fonctionnement cognitif, affectif et relationnel si éloigné des attentes normatives. La première approche compréhensive de ces jeunes consiste à déplacer notre regard, à les voir à partir de leur vécu, en faisant abstraction des critères du « bon élève normatif »... Mais n'est-ce pas là une approche que mérite tout élève en difficulté ?

1. Nous employons le terme « jeune » pour désigner l'enfant et l'adolescent.
2. Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob.
3. Trouble de déficit de l'attention/Hyperactivité.
4. Recherche menée de 1999 à 2013.
5. Grégoire, J. (2012). *Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel in Hauts potentiels des enfants : forces ou faiblesses ? Identifier leurs aptitudes pour développer leurs talents*. Paris : A.N.A.E., n°119.
6. Voir enseignement.be/jhp
7. Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris : Ed. Odile Jacob.
8. Pour des propositions de pistes pédagogiques, je renvoie le lecteur à la brochure de la Fédération Wallonie-Bruxelles : *Enseigner aux élèves à hauts potentiels*.
9. Daubechies, C., Desmet, H., Pourtois, J.-P. (2012). *De hauts potentiels qui vont bien. Ce qu'en disent les parents*. Education, sciences et society.

“ De nombreux jeunes à hauts potentiels sont qualifiés de « bizarres » par leurs camarades. Les enseignants ont également des difficultés à les comprendre tant leur fonctionnement peut s'éloigner de la norme. ”

# Préparer les jeunes à trouver un emploi

Alors que le redoublement concerne un élève sur deux et que le chômage des jeunes atteint plus de 20%, le rapprochement entre l'École et l'entreprise est devenu central dans le discours politique.

Dans sa Déclaration de Politique Communautaire<sup>1</sup>, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a inscrit, dans sa 5<sup>e</sup> priorité, le renforcement des synergies entre l'enseignement qualifiant et le monde du travail.

*« Les enseignements dispensés doivent (...) préparer nos jeunes à trouver un emploi durable et de qualité, un emploi qui leur donne un revenu, des droits, une vie sociale et une raison d'être. Face à la globalisation de l'économie, il serait vain de vouloir produire chez nous la même chose que les pays émergents, avec des standards humains, sociaux et environnementaux qui ne sont en rien comparables. Les métiers reposant sur un savoir technique et technologique et la maîtrise des techniques de pointe sont d'un intérêt croissant, permettant de se démarquer, de créer de la richesse dans notre pays et de favoriser la création d'emplois à haute valeur ajoutée. »*

Dès lors, l'adaptation de l'enseignement qualifiant aux standards actuels et exigences nouvelles est vitale. L'enseignement qualifiant doit être davantage en phase avec les réalités du monde du travail. Cela suppose que les échanges et les synergies entre l'enseignement, la formation

professionnelle et les entreprises soient considérablement accrus.

La revalorisation de l'enseignement qualifiant doit permettre que cet enseignement puisse faire l'objet d'un choix positif et être vécu pleinement comme un lieu de réalisation de soi. Cette revalorisation doit s'inscrire plus largement dans une politique de renforcement des dispositifs d'orientation au terme du tronc commun. Cette orientation passe notamment par le développement d'outils d'évaluation comme l'instauration d'un baccalauréat à la fin du secondaire. Un test d'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur, tel qu'il existe aujourd'hui en sciences médicales, est un instrument qu'il convient d'évaluer et, sur base du résultat de cette évaluation, déterminer à quelles conditions il est possible de l'étendre à d'autres filières. Permettre d'évaluer ses connaissances et ses compétences est essentiel afin que chacun puisse poser des choix qui engagent bien souvent l'ensemble d'une vie en toute connaissance de cause.

Si notre dossier est essentiellement tourné vers l'adéquation de la formation qualifiante avec les exigences du monde du tra-

vail, certaines idées peuvent également être appliquées à l'enseignement général, car là aussi, les élèves doivent acquérir des connaissances qui les prépareront au marché de l'emploi, et doivent être accompagnés pour choisir adéquatement le métier qu'ils exerceront plus tard.

Dans un premier temps, nous vous ferons part des grandes lignes de la DPC en matière de rapprochement École et travail.

Ensuite, nous présenterons une brève description de l'enseignement qualifiant et de la formation en alternance.

Olivier Remels, secrétaire général de la Fondation pour l'Enseignement, expliquera en quoi consistent les missions de sa fondation, et proposera des recommandations en regard des objectifs que la DPC s'est fixés.

Enfin, un article théorique sur la construction des compétences professionnelles vous sera proposé par Florent Chenu, de l'Université de Liège.

1. Déclaration de Politique Communautaire 2014, Fédération Wallonie-Bruxelles, sur <http://gouvernement.cfwb.be/sites/default/files/nodes/story/6373-dpc2014-2019.pdf>

# Ce que propose la DPC...

Renforcer les synergies entre l'enseignement qualifiant et le monde du travail, telle est l'une des priorités que s'est fixée le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles dans sa Déclaration de Politique Communautaire « Fédérer pour réussir ».

L'enseignement qualifiant souffre encore trop souvent d'une image négative. Le gouvernement a donc prévu :

- mettre en œuvre une orientation positive, intégrant une information sur les prérequis et les débouchés des filières envisagées, en collaboration avec l'enseignement qualifiant et les secteurs professionnels au niveau de chaque bassin ;
- développer les projets favorisant la découverte des métiers qualifiants en 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaire et durant le tronc commun allongé.

Par ailleurs, le gouvernement veillera à accompagner les Cités des métiers dans leur développement en y associant les acteurs de la formation et de l'enseignement qualifiant. Le gouvernement y encouragera l'implication des entreprises pour renforcer le contact des jeunes avec la réalité des métiers techniques et technologiques, tels qu'exercés dans les entreprises.

Si l'enseignement qualifiant doit garder l'ambition de former des citoyens à même, comme le précise le décret « Missions », de « prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle », il doit également préparer les élèves aux attentes du monde socioéconomique.

## Les réalités du monde du travail

L'enseignement qualifiant doit être davantage en phase

avec les réalités du monde du travail. Le gouvernement souhaite dès lors :

- développer les liens entre les formations générale et optionnelle afin de donner du sens aux apprentissages respectifs ;
- poursuivre le développement de la CPU (Certification par unités) au fur et à mesure de la production de profils de formation par le SFMQ (Service francophone des métiers et des qualifications) ;
- s'assurer, via les procédures décrétales d'évaluation, de la qualité de la mise en œuvre de la CPU au niveau des établissements et procéder aux ajustements éventuels nécessaires en veillant à informer tous les acteurs sur l'organisation de la CPU ;
- soutenir les expériences-pilotes d'immersion des enseignants dans l'entreprise et les interventions de professionnels des secteurs concernés dans les classes ;
- faciliter l'entrée des professionnels de différents secteurs dans l'enseignement, y compris pour quelques heures de cours.

La généralisation des stages et le développement de l'immersion en entreprises constituent, en effet, une étape indispensable pour mieux articuler formation initiale et les besoins du monde du travail.

Le gouvernement veut donc :  
- solliciter les partenaires sociaux en vue d'émettre des

propositions concrètes visant à structurer l'offre de places de stages et d'harmoniser, au sein d'un dispositif unique, les différents soutiens publics aux stages ;

- définir les engagements fermes et chiffrés en termes de places de stages proposées et d'encadrement dans les entreprises, tant globalement que par secteur, pour répondre aux difficultés rencontrées par les établissements dans la recherche de places de stages ;
- inviter les Régions à conditionner l'accès des entreprises à certaines aides à l'ouverture de places de stage et aux moyens mis en œuvre pour l'accueil et la formation des stagiaires ;
- étendre progressivement, tout en les évaluant, les expériences d'immersion en entreprise pour les élèves.

## Le 3<sup>e</sup> degré professionnel

Par ailleurs, le Gouvernement sera attentif à transformer progressivement l'actuel 3<sup>e</sup> degré professionnel en un enseignement en alternance et ce, consécutivement à la création d'une filière technologique, en débutant par les métiers où cela s'avère la formule la plus efficace, avec une attention particulière à l'accompagnement du jeune stagiaire en entreprise. La formation en alternance doit être reconnue comme une filière d'excellence.

Le gouvernement, avec les Régions, mettra en place :



- l'OFFA (Office francophone de la formation en alternance), à gestion paritaire;
- le statut unique du jeune en alternance, en concertation avec les partenaires sociaux;
- des partenariats entre chaque bassin et les fonds sectoriels des entreprises qui y sont présentes, en vue de financer une offre renforcée d'alternance;
- le renforcement de l'utilisation des clauses sociales en vue de favoriser l'alternance;
- la mise en place, en partenariat avec le Forem et Actiris, d'une plate-forme Internet « bourse de stages », concrétisant l'engagement ferme des partenaires sociaux (fonds sectoriels) à garantir un nombre de places de formation en alternance suffisant.

#### Réorganiser la structure du qualifiant

Le gouvernement souhaite également réorganiser la structure de l'enseignement qualifiant afin d'en simplifier le fonctionnement et d'en améliorer le niveau. Il veillera donc à :

- mettre en œuvre l'ac-

- cord de coopération sur les bassins enseignement qualifiant-formation-emploi;
- évaluer, avec le Conseil général de l'enseignement secondaire, la pertinence du maintien d'un certain nombre d'instances intermédiaires, suite à l'adoption de l'accord de coopération sur les bassins enseignement qualifiant-formation-emploi;
- adapter, en concertation avec les acteurs concernés, l'organisation de l'enseignement qualifiant en permettant l'apprentissage d'un métier et/ou la préparation à l'enseignement supérieur;
- envisager la création d'une filière technologique menant à des qualifications supérieures,

- notamment pour répondre aux évolutions de certains métiers où les exigences en matière de formation ont augmenté;
- étudier l'opportunité de regrouper, dans le respect des missions de chacun, le Service francophone des métiers et des qualifications et le consortium de validation des compétences au sein d'un seul outil souple et performant;
- reconverter les filières qui n'offrent aucun débouché professionnel ou aucune possibilité de poursuite d'étude;
- réviser l'offre d'options dans les filières techniques et professionnelles pour ne plus faire de distinction de filière, mais identifier des groupes de métiers, comprenant systématique-

ment des contacts avec le milieu professionnel sous forme de stages professionnalisants, d'immersion en entreprise ou d'alternance.

- Toujours dans le but de renforcer les liens avec le monde du travail, le gouvernement veut généraliser l'accès aux équipements de pointe pour tous les élèves du qualifiant. Aussi, le gouvernement veillera à :
  - garantir des équipements modernes et de qualité en privilégiant les collaborations entre réseaux;
  - poursuivre l'action des Centres de technologies avancées (CTA) et du fonds d'équipements, dans une logique de collaboration inter-réseaux;
  - augmenter l'accessibilité et garantir une offre de CTA sur chaque bassin scolaire en lien avec l'évolution des besoins de ce dernier;
  - négocier, avec les partenaires sociaux sectoriels, un investissement privé dans les CTA;
  - maximiser, avec le concours des Régions, la fréquentation des centres de compétence et les centres de référence régionaux par les élèves et les enseignants du qualifiant.
- Pour finir et afin de favoriser la continuité et la progressivité des parcours d'apprentissage des citoyens, le gouvernement, en concertation avec les Régions, inscrira la réforme du qualifiant dans le processus européen de réforme de l'enseignement et de formation professionnelle (notamment le Cadre francophone des certifications).

“ La généralisation des stages et le développement de l'immersion en entreprises constituent une étape indispensable pour mieux articuler formation initiale et les besoins du monde du travail. ”

# L'image de l'enseignement qualifiant, au cœur des enjeux

L'enseignement « qualifiant » désigne les filières permettant aux élèves d'apprendre des métiers, sous un angle davantage pratique, technique ou professionnel.

Ces filières de plein exercice sont organisées dans les différents réseaux de l'enseignement obligatoire.

Les élèves suivent la totalité des cours à l'école, qui soit dispose d'outils propres, soit peut recourir à des outils « mutualisés », le plus souvent par « bassins scolaires » (dans les Centres de Technologies Avancées - situés dans les écoles- ou dans les Centres de Compétence et de Référence, fruit de la collaboration entre secteurs public (FOREM, financements européens FEDER/FSE) et privé (fonds sectoriels) -situés eux hors de l'école. Ces lieux sont accessibles aux écoles des différents réseaux, ainsi d'ailleurs qu'aux demandeurs d'emploi.

Les centres de compétences sont des plates-formes techniques performantes dotées d'équipements modernes. Les centres de compétences ont aussi une mission en amont de la formation (la sensibilisation, la veille technologique et l'information) et en aval (la validation des compétences, l'améliora-

tion des filières d'insertion, etc.). Ils accueillent des élèves et étudiants, des travailleurs, des demandeurs d'emplois et des chefs d'entreprise. Les formations générales de base alternent avec des cours techniques et la pratique sur des outils. En outre, un récent décret prévoit l'extension des contacts avec l'entreprise au travers des stages: observation/initiation (dès le 1<sup>er</sup> degré), pratique accompagnée (4<sup>e</sup> année et 3<sup>e</sup> degré), puis pratique en responsabilité (perfectionnement pour le 3<sup>e</sup> degré), tout cela progressivement. Chaque année, plus de 33 000 élèves de l'enseignement qualifiant de plein exercice sont déjà en stage en entreprises. Les stages durent de 3 à 7 semaines. Les élèves de l'enseignement qualifiant étudient principalement dans les sections « économie » et « services aux personnes », les étudiants en « construction » et « industrie » ne représentent, quant à eux,

que 11 et 17% respectivement... Des chiffres qui traduisent bien la nécessité d'encourager une information précoce aux métiers, notamment pour susciter des vocations dans les métiers en demande, où de nombreux emplois intéressants sont vacants. C'est là aussi qu'il faut être en mesure de développer en priorité les stages.

## La CPU

La CPU s'inscrit dans le plan de refondation de l'enseignement qualifiant initié par la ministre Marie-Dominique Simonet, qui souhaitait « répondre à un constat de difficultés vécues dans le qualifiant et réconcilier les structures de l'enseignement avec le travail des équipes éducatives au quotidien »<sup>1</sup>. La CPU est entrée dans sa phase organique le 1<sup>er</sup> septembre 2013.

La CPU concerne les élèves inscrits dans certaines options qualifiantes du 3<sup>e</sup> degré. Le principe est apparenté au système des crédits de l'enseignement

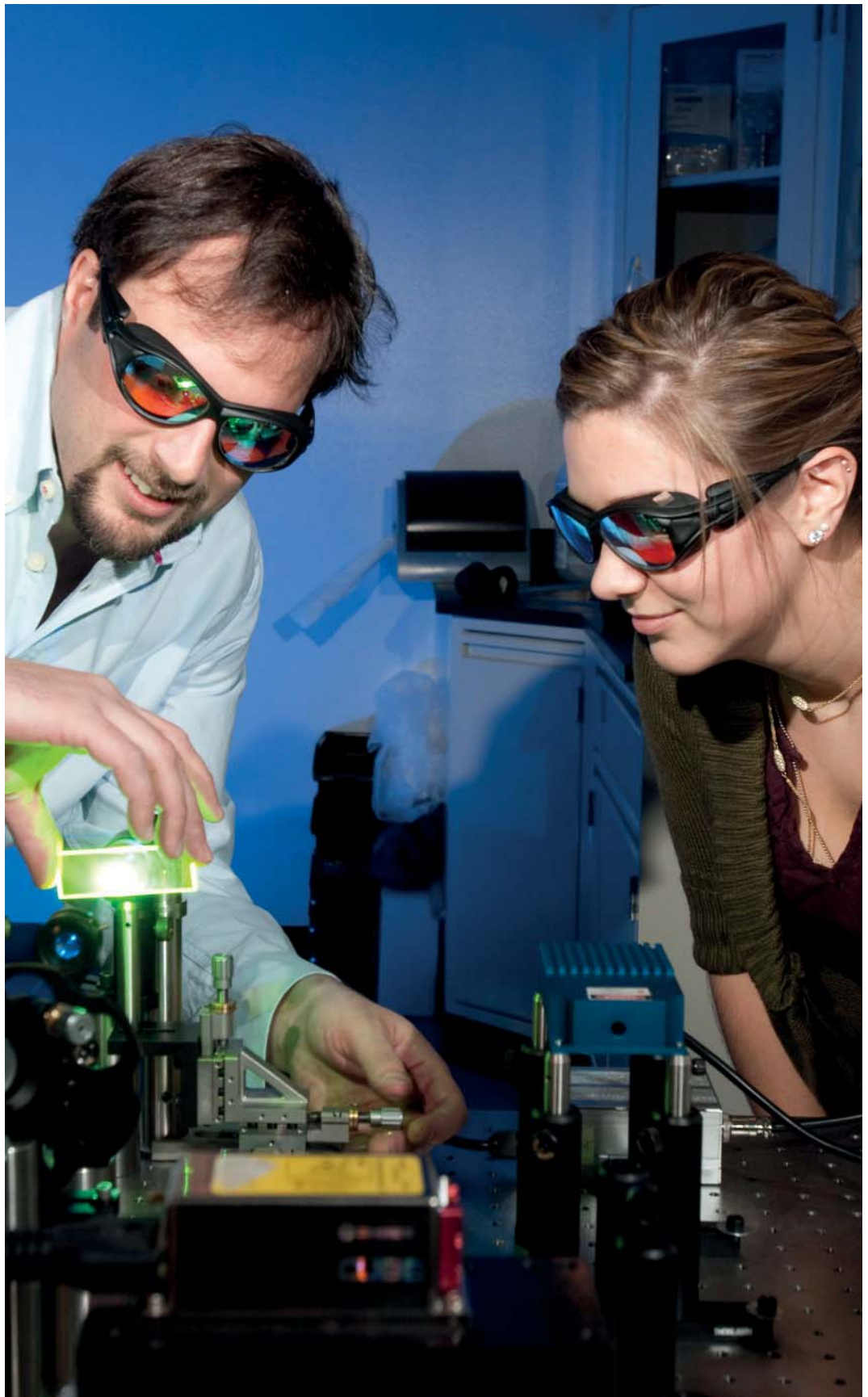


supérieur : la formation est divisée en « Unités d'acquis d'apprentissage » (UAA). Chaque UAA consiste en une matière définie et délimitée qui doit être apprise dans un temps prédéterminé (six à huit semaines suivant l'unité). Ces unités sont établies sur base de référentiels de métier, qui correspondent à la liste des activités clés d'un métier. Au cours de leurs études, les élèves capitalisent progressivement les compétences acquises : les objectifs à atteindre sont ainsi plus concrets, mieux définis, dans des délais plus courts puisque l'évaluation de l'acquisition des savoirs, des aptitudes et des compétences professionnelles liées à cette matière a lieu directement après le temps d'apprentissage.

En cas de difficultés, une remédiation peut se mettre immédiatement en place. La réussite ou l'échec ne sont prononcés qu'en fin de 6<sup>e</sup> année, le redoublement de la 5<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> est impossible. Une année complémentaire (C3D), conçue comme un programme individualisé de remédiation, est organisée pour les élèves qui auront encore des lacunes en fin de 6<sup>e</sup> année<sup>2</sup>. Pour ceux qui échoueraient ou quitteraient l'école prématurément, il y a la possibilité de faire valoir les unités de compétences qu'ils ont acquises chez d'autres opérateurs de la formation professionnelle : dans l'enseignement de promotion sociale, les CEFA et dans la formation en alternance (IFAPME, SFPME). Par ailleurs, la mesure est compatible avec les objectifs européens de formation tout au long de la vie (les UAA correspondent à des valeurs ECVET (European Credit system for Vocational Education and Training)<sup>3</sup>, ce qui permet à l'élève de faire reconnaître ses compétences dans d'autres pays européens.

#### **CEFA**

À côté de cet enseignement de plein exercice, l'enseignement en alternance permet aus-



“ La revalorisation du qualifiant sera recherchée par quatre voies : une orientation positive, l’enseignement en alternance, la réorganisation de la structure du qualifiant, le rapprochement avec les acteurs économiques. ”

si aux jeunes, à partir de 15 ans, de suivre un enseignement davantage encore orienté vers les pratiques professionnelles, au sein des Centres de Formation en Alternance (CEFA). Dans ce cadre, un enseignement théorique est dispensé 2 jours par semaine, complété par un apprentissage en entreprises -publiques et privées- de 3 jours par semaine. Une réflexion est en cours pour structurer davantage encore l’offre de formation et les infrastructures (centres de compétences, de technologies avancées, CEFA et IFAPME) en fonction des « bassins de vie » (zones socio-économiques homogènes), afin de veiller à une meilleure adéquation et une utilisation optimale des moyens disponibles.

En 2011-2012, ils étaient 8 581 élèves à fréquenter un CEFA. Il en existe 43 en Fédération Wallonie-Bruxelles proposant plus de 1 000 formations, tous secteurs confondus (construction, industrie, hôtellerie, alimentation, horticulture, services aux personnes, etc.).

#### Redorer l’image

Dans sa Déclaration de Politique Communautaire, le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a inscrit la revalorisation de l’enseignement qualifiant dans ses priorités.

La revalorisation du qualifiant sera recherchée par quatre voies : une orientation positive, l’enseignement en alternance, la réorganisation de la structure du qualifiant, le rapprochement avec les acteurs économiques.

Le gouvernement veut promouvoir une orientation posi-

tive vers le qualifiant, en améliorant la qualité et la diffusion des informations le concernant (information sur les prérequis et sur les débouchés, activités de découverte des métiers, accompagnement du développement des « Cités des métiers », etc.).

Pour augmenter son attractivité, outre la poursuite de la mise en place de la formation par unités de compétences (CPU) et son évaluation, le gouvernement veut rapprocher le qualifiant des acteurs économiques (immersion des profs en entreprise, intégration de professionnels dans le corps professoral, stages en entreprise pour les élèves, transformation du troisième degré professionnel en enseignement en alternance). À cette fin, le gouvernement prévoit de créer l’Office francophone de la formation en alternance (OFFA), avec une gestion paritaire, et de donner un statut unique aux jeunes en formation en alternance. L’idée est aussi de générer des partenariats entre bassins d’enseignement et fonds sectoriels des entreprises pour renforcer les offres de stages, ainsi qu’une collaboration étroite avec Actiris et le FOREM pour créer un site Internet dédié aux bourses de stages.

Sur un plan structurel, le projet de gouvernement vise la mise en œuvre d’accords de coopération par bassins scolaires liant enseignement qualifiant, formation et emploi. Il s’agit également de réviser l’offre d’options dans les filières techniques et professionnelles, de telle sorte qu’on identifie désormais des groupes de métiers (plutôt que des filières), en contact systématique avec le

milieu professionnel sous forme de stages personnalisant, d’immersion en entreprise ou d’enseignement en alternance.

Dans le but de généraliser l’accès à des équipements de pointe, le gouvernement entend privilégier la collaboration entre les réseaux, poursuivre l’action des Centres de Technologie Avancée (CTA) et des fonds d’équipement dans une optique inter-réseaux, y compris en négociant avec les partenaires sociaux des investissements privés.

La Déclaration de Politique Communautaire prévoit donc un allongement du tronc commun jusqu’à la fin de la 3<sup>e</sup> année, une certification externe en fin de cycle, ou encore une généralisation progressive de l’alternance pour le troisième cycle ... autant de changements qui nécessiteront une concertation large avec les partenaires pour articuler ces changements avec l’existant, comme la CPU (certification par unités d’apprentissage)...

1. [www.cpu.cfwb.be/index.php?id=1333](http://www.cpu.cfwb.be/index.php?id=1333)
2. [www.enseignement.be/index.php?page=26558](http://www.enseignement.be/index.php?page=26558)
3. Système de crédit d’apprentissage européen pour l’enseignement et la formation professionnels.

## Sources

- UWE;
- *Le Soir*;
- *La Libre Belgique*;
- Le programme du gouvernement de la FWB à la loupe, in *Éduquer* n°109, octobre 2014.

# « Réussir en agissant ensemble sur le terrain ! »

Début septembre, la Fondation pour l'Enseignement a présenté son plan d'actions. L'occasion de constater de nombreuses convergences entre les actions de terrain planifiées et le « Pacte d'Excellence » du nouveau Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce plan d'actions de la fondation traduit sur le terrain quelques-uns des grands messages détaillés dans son Mémoire publié en mai dernier. Olivier Remels, son secrétaire général, en retrace pour nous les points les plus importants, et dévoile un peu plus l'« ADN » de cette jeune fondation, au travers de son plan d'actions.

*« La Fondation pour l'Enseignement a pour objectif de contribuer à améliorer la qualité et l'équité de l'enseignement en renforçant les ponts entre l'école et l'entreprise, entre autres au travers de projets concrets et innovants, directement mis en œuvre sur le terrain. », débute Olivier Remels. Face à plusieurs constats (score Pisa trop bas, échec et décrochage scolaires, désaffection dans certaines filières pourtant en demande...), il faut « prendre le taureau par les cornes » et travailler tous ensemble à redresser la barre. Ecoles et entreprises peuvent se renforcer par des échanges de compétences et d'expériences. « Nous avons identifié les 'bonnes pratiques' qui peuvent être mises en œuvre sur le terrain, directement dans les écoles, pour la*

*plupart sans passer par la case des 'réformes structurelles'. » Ce que disent les partenaires réunis dans la fondation est clair : le système est bien financé, par contre, il faut mieux utiliser les ressources disponibles dans un objectif d'excellence.*

*Olivier Remels : « Notre mémoire n'est pas le fruit d'un travail réalisé sur une île déserte... Pour le rédiger, nous sommes notamment parti d'une analyse réalisée en 2010 par le consultant Mc Kinsey, puis nous avons travaillé avec les cinq réseaux de l'enseignement obligatoire (qui couvrent la totalité de l'enseignement obligatoire primaire et secondaire), ainsi qu'avec les deux fédérations d'entreprises, bruxelloise (BECI) et wallonne (UWE) - qui représentent des milliers d'entreprises- et l'EPM*

*(École de Perfectionnement au Management) pour définir les priorités. Beaucoup de ces idées avaient déjà été diffusées ces dernières années en FWB. Il ne s'agit pas de copier les 'premiers de la classe', mais plutôt de s'inspirer des propositions qui ont montré toute leur efficacité dans les systèmes d'enseignement qui ont le plus réussi à progresser ces dernières années. Il faut donc appliquer chez nous aussi les recettes qui marchent, tout en tenant compte des spécificités de la FWB. Dans ces quelque 30 propositions, nous privilégions une approche concrète et pragmatique, ancrée dans la réalité en FWB. », précise Olivier Remels.*

*Ces propositions sont regroupées autour de quatre axes :  
- inciter les personnes de qualité à devenir/rester enseignantes ;*

- améliorer les pratiques d'enseignement et les échanges sur le terrain ;
- mettre en place et supporter la direction des écoles ;
- viser la réussite de chaque élève via des stratégies adaptées.

## Inciter les personnes de qualité à devenir/rester enseignantes

L'une des priorités est d'attirer dans la fonction d'enseignant des personnes de qualité. En effet, aujourd'hui, devenir « prof » est trop souvent devenu un second choix<sup>1</sup>, et beaucoup d'enseignants décrochent après quelques années, découragés devant l'ampleur de la tâche... « *Pourtant, disposer d'enseignants motivés et qualifiés est primordial.* », rappelle Olivier Remels. Pour y remédier, plusieurs pistes existent, dont mieux informer les futurs candidats enseignants sur la réalité du métier avant le démarrage de leurs études.

Outre les compétences pédagogiques et didactiques, comme par exemple le travail en groupe, les aptitudes émotionnelles et relationnelles doivent être développées. Il faut favoriser l'intégration d'enseignants issus du monde de l'entreprise et les échanges réguliers, e.a. dans les filières d'enseignement qualifiantes, avec un soutien pédagogique adapté, pour accroître les compétences. Nous devons redevenir fiers de nos enseignants, qui doivent eux aussi être fiers de leur métier. N'oublions pas qu'un grand nombre d'entre eux accomplissent des miracles au quotidien. Une politique de ressources humaines incitative doit être mise en place, pour motiver les talents et proposer une vision dynamique du métier, permettant aussi une évolution, dans la fonction ou des fonctions annexes (mentorat, coordination, etc.) et/ou vers d'autres secteurs de la société.

## Améliorer les pratiques d'enseignement et les échanges sur le terrain

Ce sont les échanges de bonnes pratiques qui permettent d'enregistrer des progrès au niveau de la qualité de l'enseignement, bien plus que les réformes de structures. « *Les jeunes enseignants devraient être davantage coachés, et pouvoir s'adresser à une personne de référence lorsqu'ils sont découragés.* »<sup>2</sup>, propose Olivier Remels. Ce tutorat ou mentorat - qui existe déjà dans certaines écoles et dont les résultats sont très positifs - devrait être systématisé. Il faut aussi mieux sensibiliser les directions et le corps professoral aux réalités socioéconomiques des entreprises : les attitudes générales et le savoir-être en entreprise, l'esprit d'entreprendre sa vie et la connaissance des métiers et des technologies... Ces aspects devraient être intégrés dans les formations initiales et continues des enseignants, ainsi qu'au cursus des élèves, le plus tôt possible, de la manière la mieux adaptée à chaque âge.

Il faut intensifier les contacts des enseignants et des élèves avec l'entreprise, au travers, notamment, de visites, de témoignages ou de stages réguliers en entreprise. Car « *comment orienter les élèves quand on n'a pas soi-même été en contact avec les réalités des métiers ?* », s'interroge Olivier Remels. « *Les filières techniques et professionnelles, et aussi l'enseignement en alternance, sont encore trop souvent des recours en cas d'échec. Il faut repositionner ces filières comme des options de vie positive et non comme des solutions de relégation. C'est d'autant plus nécessaire qu'il existe une grande pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans beaucoup de métiers. Dans cette logique, un travail doit aussi être fait du côté des entreprises afin de parvenir à une meilleure adéquation entre les offres et les demandes de stages.* »

Soyons clairs, il ne s'agit nul-



Olivier Remels

lement de substituer l'entreprise à l'école, qui est le lieu d'apprentissage par excellence à la citoyenneté, aux connaissances et aux compétences de base. Mais il faut le faire en prenant davantage la mesure d'une réalité socio-économique où entreprises (privées et publiques) jouent un rôle important, dans un environnement de plus en plus complexe. La connaissance des langues, l'investissement et le partage des infrastructures, stimuler l'innovation pédagogique et la diffuser, l'intégration des nouvelles technologies (dès la formation des enseignants) dans les modes d'apprentissage, sont autant de bonnes pratiques mises en évidence.

## Mettre en place et supporter la direction des écoles

Un directeur devrait se concentrer bien davantage sur l'encadrement pédagogique, dont on connaît l'impact sur la réussite des élèves. En réalité, les directeurs - surtout dans le fondamental - sont noyés sous une multitude de charges administratives. Un support administratif correct est indispensable. Il faut gérer les directions comme une ressource stratégique, renforcer l'attrait de la fonction

-notamment par un salaire plus en rapport avec les responsabilités-, constituer une réserve de candidats et choisir les directeurs parmi les enseignants aux meilleures compétences de coaching d'adultes.

Les formations (initiales et continues) des réseaux doivent davantage développer les compétences liées à la gouvernance, les achats, la finance, ainsi que la gestion et le coaching d'adultes. Des renforts de compétences à la carte doivent être proposés selon les besoins...

## Viser la réussite de chaque élève via des stratégies adaptées

La réussite d'un système d'enseignement, indispensable aux développements socio-économiques, passe par la réussite de tous les élèves. En FWB, le nombre d'élèves qui redoublent ou qui sont en décrochage scolaire est trop élevé. Selon Olivier Remels, « *une première étape consisterait à mieux informer les élèves. À côté de cela, nous pensons qu'il faut aussi mettre en place des stratégies de remédiation rapidement au niveau des établissements et des élèves, en aidant les élèves par une intervention ciblée dès que*

des lacunes sont constatées. Pour y parvenir, il faut donner aux écoles de l'autonomie pour s'organiser et réorienter les moyens existants suivant les priorités rencontrées..., voire dégager des moyens supplémentaires (dans l'enveloppe existante) pour les écoles qui gèrent les plus grandes difficultés. Enfin, il faut développer très tôt les compétences de médiation chez les enseignants et les directeurs.»

Olivier Remels voit ce mémorandum comme une feuille de route pour la Fondation et les partenaires: «Une nouvelle législation est un bon moment pour concrétiser/amplifier les bonnes pratiques. Dans les mois et les années à venir, nous souhaitons travailler en collaboration avec les partenaires sur ces différents leviers. Nous allons aussi mettre en place des projets-pilotes sur le terrain dans le but de démontrer que des bonnes pratiques qui fonctionnent méritent d'être généralisées.»

### Convergences avec la Déclaration de Politique Communautaire ?

La Fondation pour l'Enseignement a fait sa rentrée des classes le 3 septembre dernier en présentant son plan d'actions (2014-2016) à ses membres, réunis dans son Comité stratégique, en présence de la nouvelle ministre de l'Enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles, Joëlle Milquet. Près de 50 participants -les entreprises et fondations privées qui soutiennent financièrement la fondation, les cinq fédérations de pouvoirs organisateurs de l'Enseignement obligatoire, les deux fédérations d'entreprises, l'École de Perfectionnement au Management (EPM), plusieurs fédérations sectorielles, les membres du Conseil d'Administration de la Fondation et d'autres acteurs proches de ses préoccupations- étaient réunis pour découvrir ce plan d'actions.

La nouvelle ministre en charge de l'Enseignement obligatoire a partagé, à cette occasion, sa vision pour la législature, en balisant de quelques grands rendez-vous sa «feuille de route» pour la réalisation du "Pacte d'Excellence" proposé pour l'Enseignement obligatoire. Olivier Remels: «Pour la Fondation, cela a été l'occasion de constater pas mal de convergences, que l'on peut regrouper autour de plusieurs grands thèmes également présents dans les recommandations de la Fondation: l'excellence et la lutte contre l'échec scolaire, la gouvernance (notamment la volonté d'adopter une méthode rigoureuse assortie d'indicateurs, mais aussi une forte responsabilisation des acteurs et l'autonomie y afférente), l'orientation et l'optimalisation des moyens financiers disponibles (notamment suivant les situations très diverses rencontrées et suivant les difficultés auxquelles les écoles font face), la valorisation de la profession et le soutien aux enseignants (formations initiales et continues, échanges avec le monde socio-économique, etc.) et aux directeurs d'écoles, enfin, le décloisonnement, à tous les niveaux (lien entre 'enseignement, formation et emploi', éveil et éducation précoce aux technologies, adéquation de l'enseignement qualifiant avec les réalités socio-économiques, immersion réciproque des enseignants et des professionnels de l'entreprise, synergies entre enseignement et entreprises (stages, alternances, etc.), information et orientation positive vers un métier... Le défi sera sans doute de parvenir à mettre tout cela en œuvre dans le contexte budgétaire que l'on connaît.»

1. Des responsables de Hautes Ecoles estiment que moins de 50% des étudiants régents ou instituteurs ont opté pour ces études en premier lieu après leurs études secondaires.
2. 1 sur 3 quitte la profession après 5 ans.

## Plan d'actions 2014-2016

Le plan d'actions de la Fondation est articulé autour de trois priorités, donnant chacune lieu à des projets concrets sur le terrain, qui seront développés en partenariat entre les réseaux, les écoles et les entreprises dans le courant des mois à venir. «Formation continue pour enseignants, mécénat de compétences pour soutenir les pouvoirs organisateurs et les directions d'école, publications et réunions pour soutenir l'information positive sur les métiers et l'esprit d'entreprendre..., seront mis en œuvre pour atteindre des résultats concrets et mesurables, qui seront ensuite diffusés auprès des acteurs de terrain, directement au travers des réseaux.», commente Olivier Remels. «Pour cela, la contribution de tous sera essentielle, pour identifier les priorités, fixer des objectifs clairs et mettre en œuvre les moyens nécessaires.» Ce plan d'actions sera en effet mis sur pied en partenariat entre les réseaux d'enseignement, les écoles, les entreprises et les instituts de formation continue (inter-réseaux et réseaux). Le site Internet de la Fondation, couplé à une newsletter envoyée régulièrement à tous les partenaires, permettra aussi de garder tous les acteurs informés des derniers développements. Olivier Remels: «Nous visons un effet systémique, et pas seulement à réaliser des projets-pilotes sur le terrain. Aussi, il est très important de mettre en œuvre nos projets avec le concours des acteurs de terrain, à savoir les entreprises et les instituts de formation, réseaux et inter-réseaux.»

## La Fondation pour l'Enseignement : carte d'identité



**FONDATION**  
POUR L'ENSEIGNEMENT

La Fondation pour l'Enseignement, reconnue d'utilité publique, a été créée le 20 juin 2013, à l'initiative commune des cinq fédérations des pouvoirs organisateurs de l'enseignement obligatoire (l'Enseignement officiel organisé par la Communauté française, le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces - CECP, le Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement officiel neutre subventionné - CPEONS, le Secrétariat général de l'Enseignement catholique - SeGEC et la Fédération des Etablissements libres subventionnés indépendants - FELSI) en Fédération Wallonie-Bruxelles, avec les organisations représentatives des entreprises implantées en Wallonie et à Bruxelles, l'UWE et le BECI, et l'École de Perfectionnement en Management, EPM. La Fondation pour l'Enseignement compte aussi 6 administrateurs indépendants. La Fondation pour l'Enseignement est un point de rencontre privilégié entre l'école et l'entreprise. Sa mission est de contribuer significativement à améliorer la qualité de l'enseignement au travers de projets originaux, concrets et pragmatiques, avec les acteurs de terrain (pouvoirs organisateurs, direction d'écoles, enseignants, élèves) et par la production d'analyses et de propositions concrètes, résultant du dialogue entre les fédérations des pouvoirs organisateurs des écoles et les entreprises. En faisant tomber les stéréotypes, dans un dialogue permanent, la Fondation diffuse les bonnes pratiques à l'intérieur des réseaux, en vue de générer des approches plus efficaces, à grande échelle. La Fondation valorise aussi les élèves et leur insertion dans la vie professionnelle, en particulier dans l'enseignement qualifiant.



# Construire des compétences professionnelles : un point de vue théorique

La notion de compétence, telle qu'on la connaît aujourd'hui, n'est pas issue des sciences psychologiques ou pédagogiques. Elle est **d'abord apparue dans le monde du travail** et des entreprises dans les années 1980. Une compétence professionnelle serait la capacité générale qui rend compte de performances (c'est-à-dire des actions efficaces) au sein d'une famille de situations professionnelles.

La compétence n'est pas observable en tant que telle, mais est inférée à partir de sa manifestation (supposée) dans des situations particulières. Il s'agit non seulement d'une notion complexe qui en intègre beaucoup d'autres (savoirs, savoir-faire, savoir-être, ressources, transfert...), mais aussi d'une construction hypothétique (de Montmollin, 1994) qui suscite des débats intenses entre chercheurs en éducation. Certains la qualifient d'ailleurs de concept fourre-tout, voire de caverne d'Ali Baba conceptuelle (Crahay, 2006).

Si la compétence n'est pas une notion issue des sciences psychologiques ou pédagogiques, un courant de recherche, qui s'est essentiellement développé à partir des années 1990, a néanmoins le mérite de proposer un cadre théorique solide dans lequel on peut l'inscrire. Il s'agit de la **di-**

**dactique professionnelle** dont Pierre Pastré est un des principaux fondateurs. La notion de compétence constitue le cœur des interrogations de son système conceptuel (Samurçay et Pastré, 1998). Ce courant suscite aujourd'hui beaucoup d'intérêt (mais aussi des interrogations) parmi les chercheurs qui se préoccupent de la question du développement des compétences professionnelles.

La didactique professionnelle se définit habituellement par son but : **l'analyse du travail en vue de la formation** (Pastré, 2011 ; Pastré *et al.* 2006). L'idée générale est qu'analyser l'*activité* de professionnels en situation de travail permet de concevoir des dispositifs de formation et de développement des compétences. En quelque sorte, on  *transpose*  les situations de travail dans le monde de la formation et de l'enseignement.

## Tâche et activité

Le mot *activité* est important. Il met l'accent sur le fait que ce ne sont pas seulement les tâches (prescrites) qui sont l'objet de l'analyse du travail, mais aussi et surtout l'activité que met en œuvre une personne pour y répondre. Cette distinction entre *tâche* et *activité*, classique en ergonomie cognitive de langue française, constitue un fondement théorique de la didactique professionnelle. Comme l'explique Savoyant, « quand on parle de tâche, on se situe du côté de la prescription, de la définition de ce qui doit être fait. [...] Quand on parle de l'activité, on se situe sur le plan de la réalisation effective des actions. » (2008, p. 94). Les ergonomes justifient la nécessité de cette distinction par le fait que *ce qui est fait* « comporte toujours plus », « dépasse toujours » *ce qui est à faire* : « La complexité d'une activité ne se laisse pas capturer

par une prescription aussi précise et complète soit-elle : il y a toujours des 'grains de sables', des aléas, des circonstances non envisagées, une impossibilité impensée... » (Durand, 2009, p. 1).

Si l'intention est, avec la didactique professionnelle, de transposer les situations de travail à l'école, leur dimension formative ne pourra être pleinement rencontrée que si on prend la peine de s'intéresser à comment des travailleurs s'y prennent pour les gérer dans le monde professionnel. C'est donc bien de leur activité qu'il est question, et celle-ci peut être documentée à deux niveaux : au niveau des comportements et démarches observables, mais aussi, et surtout, au niveau des raisonnements sous-jacents à cette activité observable.

Pour la didactique professionnelle, la construction d'une compétence revient à développer chez l'individu une organisation invariante de l'activité, à la fois efficace et capable d'adaptation aux particularités des situations. Cette construction ne peut être pensée selon une perspective béhavioriste qui consisterait à faire acquérir un ensemble plus ou moins coordonné et plus ou moins vaste de règles d'action de type *si-alors*. De telles règles, en s'apparentant à une logique stimulus-réponse, seraient limitées : à elles seules, elles ne permettraient pas au sujet de s'adapter aux singularités qu'il rencontre. **C'est parce qu'il y a des raisonnements sous-jacents aux actions (et aux règles d'actions) qu'un sujet peut s'adapter avec efficacité à la variabilité des situations.** Plus précisément, c'est parce qu'il y a de la « conceptualisation au fond de l'action » que des inférences sont possibles pour tenir compte des singularités et y répondre de manière appropriée. Cette *théorie de la conceptualisation dans l'action*, développée par Gérard Vergnaud (1996) est un pilier théorique majeur de la didactique professionnelle. Pastré (2001) explique que la **conceptualisation**<sup>1</sup> constitue la dimension cognitive des compétences. C'est cette dimension cognitive qu'il appartient d'identifier chez les travailleurs chevronnés et de développer dans les dispositifs de formation.)

### Conceptualiser les situations de travail

Mettre en évidence quelle conceptualisation des situations de travail développent des travailleurs chevronnés pour pouvoir y faire face a été l'objectif des premières recherches en didactique professionnelle (et d'autres

encore menées actuellement) : comment les personnes expérimentées pensent-elles la conduite de telle ou telle machine ? Quels concepts ont-elles construits dans la pratique pour organiser cette conduite ? Comment, dans leur façon de penser, ces concepts organisateurs sont-ils mis en relation avec des paramètres observables de la situation qui permettent de la diagnostiquer pour la gérer ?

Pour appréhender cette organisation de l'activité, les chercheurs en didactique professionnelle ont souvent adopté une méthodologie de recherche qui consiste à **faire suivre la réalisation de tâches par une analyse après coup**, par l'opérateur et avec l'aide du chercheur. Cette analyse porte sur les raisonnements mis en œuvre pour réaliser ces tâches : le but est de faire rétrodire l'intrigue qui s'est jouée en termes de raisonnements dans la tête du travailleur au fil de la réalisation de la tâche. En procédant de la sorte, plusieurs chercheurs en didactique professionnelle ont remarqué que cette méthodologie, qu'ils utilisaient pour interroger l'organisation cognitive de l'activité, avait un **pouvoir formatif important** sur les sujets qu'ils rencontraient. Dans cette perspective, Pastré a notamment mis en évidence que, lors de formations sur simulateurs de jeunes ingénieurs à la conduite de centrale nucléaire, **ce n'est pas tant la simulation qui est importante que le débriefing** qui suit sur la façon dont s'est déroulée la situation et sur les raisonnements qui y ont été associés : les compétences professionnelles se construisent à partir et au-delà de l'activité, par l'analyse de l'activité.

### De l'assertorique à l'apodictique...

Dans une conférence de 2008 portant sur les méthodologies d'analyse du travail en didactique professionnelle, Pastré est assez précis sur ce qu'il convient d'examiner dans les discours pour appréhender la conceptualisation sous-jacente à l'action efficace. Il explique que, dans les propos de professionnels, il est possible de dégager différents types d'énoncés



Pierre Pastré

parmi lesquels des **jugements pragmatiques**. Il définit ces derniers comme des énoncés généraux apodictiques, c'est-à-dire exprimés sous la forme « il fallait que... », « il était nécessaire que... ».

Selon Pastré, ces jugements pragmatiques, non seulement donnent du sens à l'ensemble du discours d'un acteur, mais, surtout, permettent de comprendre le fondement et l'organisation de l'activité telle qu'elle existe chez cet acteur à un moment donné. Les jugements pragmatiques sont en effet des organisateurs de l'activité du point de vue du sujet. En les extrayant des verbalisations réalisées après coup, il serait possible de reconstituer la manière dont les acteurs ont conceptualisé la situation de travail. Pour Pastré, seul le langage permet de repérer ces jugements pragmatiques : seul le langage permet de passer de l'assertorique (« les choses sont ceci », « les choses sont cela ») à l'apodictique (« il est nécessaire que... », « il faut que... »).

Faire parler un professionnel chevronné sur son activité permet d'en identifier l'organisation. Chez une personne moins chevronnée, vivant ses premières confrontations aux situations de travail ou encore en apprentissage, l'analyse après coup de l'activité est essentielle, voire déterminante, pour construire des compétences professionnelles. Et il ne faudrait pas croire qu'une telle analyse est automatique. Comme l'expliquent Samurçay et Pastré, « certains savent transformer leurs expériences en tirant parti de leurs erreurs et de leurs

réussites, alors que pour d'autres, les situations particulières restent de l'ordre des épisodes [...] **La prise de conscience, le processus par lequel le sujet réélabore ses conduites à un niveau supérieur, est une activité qui ne s'accomplit pas spontanément.** On doit alors penser le développement non seulement comme le fruit d'une appropriation personnelle mais également comme un processus d'apprentissage socialement médiatisé [...] » (1998, p. 120).

### Le rôle du formateur

Le formateur a donc un rôle crucial dans la construction des compétences professionnelles : il ne s'agit pas de « laisser faire l'apprentissage sur le tas », mais bien de mettre en place des dispositifs d'apprentissage utilisant ou reproduisant au mieux les situations de travail réelles (tâches de type professionnel, simulations, stages...) qui peuvent être réinterrogées lors d'analyses après coup sollicitées. Dans cette perspective, **le dispositif idéal consiste à observer finement l'apprenant en situation puis, sur la base de cette observation, à le faire exprimer les raisonnements appropriés ou non qu'il a mis en œuvre en situation.**

Quatre points de vigilance nous semblent importants à souligner par rapport à la mise en place d'un tel dispositif. Nous terminerons ce court article par leur description.

1. Faire exprimer, lors d'une analyse après coup, les raisonnements mis en œuvre pour gérer une situation de

travail n'est pas chose aisée. Même des experts chevronnés se révèlent bien souvent difficilement capables de les verbaliser, tant ils sont incorporés à l'action<sup>2</sup>. Par ailleurs, poser d'emblée la question du pourquoi (c'est-à-dire celle qui permet le mieux de documenter la dimension cognitive de l'activité) comporte le risque d'amener des « réponses » tronquées dans le chef de l'apprenant, notamment parce qu'elle place directement le discours à un niveau général, susceptible d'être en décalage avec la réalité des faits. Dans la lignée des travaux de Vermersh sur l'entretien d'explicitation (1994) et sur la base de notre expérience de la conduite de telles analyses après coup, il nous semble indispensable de **partir systématiquement de ce qui a pu être observé, si possible de traces très concrètes (compte-rendu détaillé des actions effectuées, films vidéo...) et de solliciter les commentaires du sujet avant tout en termes de comment : comment as-tu réfléchi à ce moment de la situation ? Quelles questions t'es-tu posées ? Que s'est-il passé dans ta tête à ce moment ? Qu'est-ce qui t'a fait hésiter, reculer, renoncer ?** Dans les réponses, il est important d'être attentif aux jugements pragmatiques dont nous avons parlé tout à l'heure (« il fallait que... », « je devais... »), car ce sont eux qui révèlent la compréhension qu'a l'apprenant de la situation. Aider à cette prise de conscience constitue un aspect important du développement de ses compétences.

2. Si la prise de conscience est importante pour construire des compétences, elle n'est sans doute pas suffisante. Il est en outre souhaitable que les raisonnements ainsi conscientisés soient questionnés par l'apprenant. C'est dans cette

“ C'est quand les savoirs et les raisonnements conscientisés se questionnent, se donnent du sens et s'enrichissent mutuellement que l'apprentissage est maximal. ”



perspective que **l'acquisition de savoirs formels, notamment dans le cadre de cours plus traditionnels, a toute son importance**. C'est quand ces savoirs et les raisonnements conscientisés se questionnent, se donnent du sens et s'enrichissent mutuellement que l'apprentissage est maximal. Ceci nous amène à considérer que les analyses après coup sont moins formatives en début d'apprentissage puisque l'apprenant n'est pas outillé théoriquement pour pouvoir mettre en cause les raisonnements conscientisés. Toutefois, la prise de conscience lors d'analyses après coup est peut-être intéressante à travailler en tant que telle, dès le début de l'apprentissage, afin d'en faire une démarche habituelle.

3. Si des organisateurs de nature conceptuelle ont souvent été mis en lumière par les recherches en didactique professionnelle dans les activités à dominante technique, il est important de signaler que plusieurs chercheurs ont mis en évidence, pour des activités professionnelles réalisées pour ou avec autrui, des organisateurs davantage de l'ordre de la posture. C'est par exemple le cas pour la conduite d'entretiens de formation (Michel & Allemand, 2008), de l'activité d'enseignement (Vinatier 2013), de l'utilisation professionnelle d'un traitement de texte (Chenu, sous presse). Dès lors, il nous paraît essentiel **d'être également attentif aux postures et aux préoccupations** qui s'y rapportent dans les jugements pragmatiques exprimés lors des analyses après coup.

4. Un dispositif de formation associant observation d'un sujet en situation et analyse après coup par ce sujet de son activité en situation est bien idéal, mais sans doute très éloigné des réalités des pratiques de formation « quotidiennes ». D'une part, parce que la démarche est éminemment individuelle. D'autre part, parce qu'elle nécessite un investissement en temps assez lourd. La mettre en œuvre de manière fidèle ne va donc pas de soi pour un formateur. Cependant, ce dernier n'est pas le seul à pouvoir jouer un rôle dans une formation pensée de la sorte. Les partenaires que sont **les maîtres de stages et les tuteurs sont très bien placés pour agir dans ce sens**. La formation et le développement de compétences professionnelles chez l'apprenant gagneraient incontestablement à ce qu'ils y soient sensibilisés, voire formés.

1. Pastré a affiné la notion de conceptualisation à travers les notions de *concepts pragmatiques*, de *concepts organisateurs*, de *structure conceptuelle*, de *modèle opératif*, que ce court article ne permet pas d'aborder.
2. Pastré (2001) parle à ce sujet de *laconisme des experts*.

## Références bibliographiques

- Chenu, F. (sous presse). *L'évaluation des compétences professionnelles : une mise à l'épreuve expérimentale des notions et présupposés théoriques sous-jacents*. Bern : Peter Lang (Collection Exploration) ;
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110 ;
- De Montmollin, M. (1994). La compétence dans le contexte du travail. In F. Minet, M. Parlier, & S. De Witte (Ed.), *La compétence, mythe, construction ou réalité ?* (39-44). Paris : L'Harmattan ;
- Durand, M. (2009). Analyse du travail dans une visée de formation : cadres théoriques, méthodes et conceptions. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 827-856). Paris : PUF. (Postprint auteur) ;
- Michel, G. & Allemand, D. (2008). L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs. *Travail et apprentissages*, 2, 111-130 ;
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *Revue CFTD*, 39, 3-10 ;
- Pastré, P. (2008). *Quelles questions à propos de l'analyse de l'activité ?* Conférence lors de la rencontre annuelle de l'association Recherche et Pratiques en Didactique Professionnelle, Paris. Repéré à <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/reunion-annuelle-2008> ;
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF ;
- Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198 ;
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1998). L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche : Didactique professionnelle. In *Actes du colloque « Recherche et Ergonomie »* (Toulouse, février 1998) (pp. 119-127). Toulouse : Société d'ergonomie de langue française ;
- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*, 1, 92-100 ;
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF ;
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF
- Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant : une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

# brabant wallon

## Brabant Wallon

### Renseignements et inscriptions :

LEEP du Brabant wallon  
7, rue des Brasseurs - 1400 Nivelles  
Tél. : 067/21.21.66 - Gsm : 0477/666.794  
Fax : 067/21.21.66 - Mail : mdl-leep@outlook.be

### Club Pyramide, jeu d'énigmes et de lettres

Soirée divertissante entre amis en faisant travailler ses méninges. L'occasion de décompresser en fin de semaine et de passer deux heures agréables sans se prendre la tête.

#### INFOS

Date(s) : les vendredis (sauf vernissage) de 20h à 22h à la Maison de la Laïcité, 7, rue des Brasseurs à 1400 Nivelles  
Prix : 1,25€/séance

### Club des Chiffres et des lettres de Rixensart et du Brabant wallon

Le jeu comme à la télé... dans une ambiance détendue.

#### INFOS

Date(s) : les 2<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> jeudis de 19h30 à 21h30 à la Maison de la Laïcité, 7, rue des Brasseurs à 1400 Nivelles  
Prix : gratuit

### Petit déjeuner convivial

1 croissant et 1 pistolet confiture avec café ou jus d'orange

#### INFOS

Date(s) : le 1<sup>er</sup> samedi du mois de 8h30 à 10h à la Maison de la Laïcité, 7, rue des Brasseurs à 1400 Nivelles  
Prix : 2,50€/personne, 1€ pour les moins de 10 ans

### Atelier de tricot - crochet

#### INFOS

Date : le mardi de 14h à 16h au 7, rue des Brasseurs à 1400 Nivelles  
Prix : gratuit

### Langue : Russe

#### INFOS

Dates : adultes (3<sup>e</sup> année), les lundis de 16h45 à 18h15 au 7, rue des Brasseurs à 1400 Nivelles  
Prix : 26€/mois

### Langue : Anglais

#### INFOS

Dates : les vendredis : enfants de 8 à 13 ans : de 18h à 19h30  
Prix : 26€/mois

### Langue : Espagnol

#### INFOS

Dates : les jeudis de 18h à 20h  
Prix : 30€/mois

### Langue : Arabe

#### INFOS

Ados : les vendredis de 16h à 18h  
Adultes : les samedis de 9h à 11h  
Enfants de 7 à 10 ans : les samedis de 11h à 13h  
Prix : 30€/mois

### Exposition d'ensemble d'artistes « La Clé d'œil »

Vente « one shot » le samedi 13 décembre 2014 à 14h.

#### INFOS

Dates : du 13 au 21 décembre 2014  
Exposition accessible en semaine de 14h à 17h, les samedis de 14h à 19h et les dimanches de 14h à 17h.

### Exposition « les plus beaux

#### Carnavals d'Europe »

Photos de Charles Henneghien.

#### INFOS

Dates : du 10 janvier 2015 au 25 février 2015

## Hainaut Occidental

### Renseignements et inscriptions :

LEEP de Tournai  
Rue des Clairisses, 13 à 7500 Tournai  
Tél. : 069/84.72.03 - Fax : 069/84.72.05  
Courriel : leep.tournai@gmail.com

### Atelier citoyen : « DéCoNotés »

Rejoignez notre atelier chant conduit par notre animateur Patrick Joniaux avec humour et convivialité. Apprentissage de chants du monde et chansons françaises (a capella, à plusieurs voix...). Préparation de spectacles publics. Moments d'échanges et de rencontres. Accessible à tout public adulte amateur et aux bénéficiaires du CPAS de Tournai

#### INFOS

Dates : 4 et 18 décembre 2014 de 13h30 à 15h30 au Séminaire de Choiseul - Rue des Sœurs de Charité - 7500 Tournai  
Prix : gratuit

### Formation : Œnologie

Découvrir le vin par une approche à l'œnologie au travers des différentes régions viticoles. Formations de 3 séances avec une partie informative et une partie dégustative agrémentée de pain, charcuterie et/ou fromage. Thème abordé : Italie - Fronsac - Châteauneuf-du-Pape

#### INFOS

Dates : 6 janvier - 3 février - 3 mars 2015 à 19h30 (+/- 3h), au 13 rue des

### Clairisses - Tournai

Prix : possibilité d'effectuer des remplacements à la séance au prix de 25€. Inscription obligatoire.

### Stage informatique « Initiation pour l'utilisation d'un PC portable »

Vous possédez un PC portable récent avec Windows 7 ou 8 ? Venez apprendre à le connaître, le dompter, l'approprier. Il deviendra pour vous un outil puissant et docile.

#### INFOS

Dates : 08/01 - 12/01 - 15/01 - 22/01 de 16 à 18h, au 13, rue des Clairisses - Tournai

Prix : 40€ (places limitées - Inscription obligatoire)

### Exposition citoyenne « A la découverte du quartier cathédral »

6<sup>e</sup> exposition ouverte au grand public. Les photographes amateurs inscrits au module numérique animé par Fabienne Foucart proposeront des clichés, résultant d'échanges et d'interactions dans la vie du quartier, qui soulignent, outre sa vie propre, la richesse de son patrimoine, mais aussi tout détail qui échappe à l'œil d'un public non averti.

#### INFOS

Date(s) : 17 janvier au 30 janvier 2015 inclus, la semaine de 9h à 16h, le W.E. de 14h à 18h, au 13, rue des Clairisses - Tournai  
Prix : gratuit

### Animation : Repas à thème « Saveurs alsaciennes »

Menu : Kir - Flammekueche - Choucroute impériale - Buffet dessert

#### INFOS

Date : samedi 24 janvier 2015 à la Cité Georges Point - rue Paul Pastur - Tournai  
Prix : 25€ - Réservation obligatoire pour le 10 janvier

## Luxembourg

### Renseignements et inscriptions :

LEEP du Luxembourg  
Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon  
Tél. : 063/21.80.81 - Gsm : 0495/68.35.80  
Fax : 063/22.95.01 - Mail : ateliersartligue@gmail.com

### Ateliers Poterie et céramique

Plaques assemblées, montage aux co-

lombins, tournage (tours électriques), vous façonnez diverses pièces et les voyez évoluer étape par étape.

#### INFOS

Date(s): les lundis de 16h à 18h OU de 18h à 20h OU les samedis de 10h 12h des 12 et 17 janvier aux 1<sup>er</sup> et 6 juin 2015 inclus à l'Espace Milan, Caserne Callemeyn - 6700 Arlon

Prix pour 17 séances (lundi): 170€ - étudiants: 135€

- Enfants (10 à 14 ans inclus): 120€ - Pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale: 112€

Prix pour 16 séances (samedi): 160€ - Étudiants: 127€ -

Enfants (10 à 14 ans inclus): 113€

#### Ateliers Peinture

L'atelier peinture vous propose un apprentissage personnalisé où chacun évolue à son rythme, selon ses goûts et inspirations. Le travail permet d'utiliser différentes matières et est réalisé sur des supports variés. L'atelier est ouvert aussi bien aux débutants qu'aux initiés.

#### INFOS

Date(s): les mardis de 9h à 12h OU de 13h30 à 16h30 OU les vendredis de 13h30 à 16h30 des 13 et 16 janvier au 2 et 5 juin 2015 inclus au 123, rue de Sesselich - 6700 Arlon

Prix pour 18 séances (mardi): 149€ - Pensionnés et bénéficiaires d'aide sociale: 104€

Prix pour 16 séances (vendredi): 132€ - Pensionnés et bénéficiaires d'aide sociale: 92€

#### Ateliers Dessin

Les participants de l'atelier dessin expérimentent les pastels, crayons, fusains, collages, encre de chine, écoline... les croquis d'attitude, natures mortes, portraits ou encore compositions personnelles.

#### INFOS

Date(s): les mercredis OU vendredis de 9h à 12h des 14 et 16 janvier aux 3 et 5 juin 2015 inclus au 123, rue de Sesselich - 6700 Arlon

Prix pour 18 séances (mercredi): 119€ - Pensionnés et bénéficiaires d'aide sociale: 89€

Prix pour 16 séances (vendredi): 106€ - Pensionnés et bénéficiaires d'aide sociale: 79€

#### Atelier « Initiation à la photographie numérique »

Apprentissage de l'utilisation de l'appareil photo, du transfert des images vers l'ordinateur et nettoyage basique des photos.

#### INFOS

Date(s): les vendredis 16, 23 et 30 janvier 2015 de 9h30 à 12h à la Maison de la Laïcité - Rue des Déportés, 11 - 6700 Arlon

Prix: 38€ - pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale: 25€

#### Atelier « Initiation à l'informatique »

L'atelier a pour but de sensibiliser les participants à l'informatique afin de faciliter leur insertion. L'initiation aborde le matériel, les programmes de base (Word et Excel) et Internet.

#### INFOS

Date(s): les 27, 28 janvier et 3, 4 février 2015 de 9h à 12h

OU 13h30 à 16h30 à la Maison de la Laïcité - Rue des Déportés, 11 - 6700 Arlon

Prix: 50€ - pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale: 30€

## Namur

#### Renseignements et inscriptions:

LEEP de Namur

Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Tél.: 081/22.87.17

Gsm: 0475/62.57.79- 0495/32.97.97

Courriel: [ligueenseignement.namur@gmail.com](mailto:ligueenseignement.namur@gmail.com)

Site: [ligue-enseinment-namur.be](http://ligue-enseinment-namur.be)

#### Ateliers d'anglais ou le néerlandais pour enfants de 4 à 12 ans

Tu as envie d'apprendre l'anglais en t'amusant? Viens nous rejoindre 1 fois par semaine. Pas de devoirs, pas de leçons.

#### INFOS

Dates: les samedis matin à Jambes

Prix: 4,5€ par séance

#### Clubs de conversation pour adultes de plusieurs niveaux anglais, espagnol, néerlandais, italien, thaï, chinois...

Pour apprendre une langue étrangère et la pratiquer avec un locuteur natif.

#### INFOS

Dates: en soirée: à partir septembre 2014 au 5, rue Lelièvre - 5000 Namur

Prix: 10 séances de 1h: 60€

#### Ateliers de découverte de la langue et de la culture espagnoles (adultes)

N'ayez pas peur de vous lancer dans cette expérience. Dans un petit groupe, vous aurez l'occasion de découvrir le plaisir d'apprendre une langue étrangère!

#### INFOS

Dates: les lundis en journée et soirée au 5, rue Lelièvre - 5000 Namur

Prix: 10 séances de 2h: 120€

#### Ateliers de découverte de la langue et de la culture anglaises (adultes)

#### INFOS

Dates: les jeudis en journée et soirée au 5, rue Lelièvre - 5000 Namur

Prix: 10 séances de 2h: 120€

#### Ateliers de découverte de la langue et de la culture italienne (adultes)

#### INFOS

Dates: les jeudis en journée et soirée au 5, rue Lelièvre - 5000 Namur

Prix: 10 séances de 2h: 120€

#### Ateliers du mercredi après-midi à Wépion

Pour enfants de 3 à 12 ans

Yoga, Taekwondo, psychomotricité, ateliers créatifs, dessin.

#### INFOS

Dates: De 13h30 à 16h30, d'octobre 2014 à juin 2015 au 30, rue Monin - 5100 Wépion

Prix: 3,5€ par activité d'une heure

#### Forum aux Professions - édition 2015

Permettre aux élèves et aux jeunes demandeurs d'emploi de rencontrer plus de 220 professionnels pour leur parler de la réalité de leur métier dans un cadre convivial. Focus sur la sensibilisation des métiers de la construction au féminin et des métiers de l'informatique au féminin. Nouveau: tests d'orientation professionnels et de connaissance de soi

#### INFOS

Date: le mercredi 7 janvier 2015 de 8h30 à 17h00 à Namur-Expo - Hall 2 - avenue Sergent Vrithoff à Namur.

Prix: gratuit

## Appel aux sympathisants

Vous voulez nous aider dans la diffusion de nos programmes, dépliants et affiches sur votre lieu de travail ou de loisirs culturels?

Nous sommes à la recherche de volontaires occasionnels.

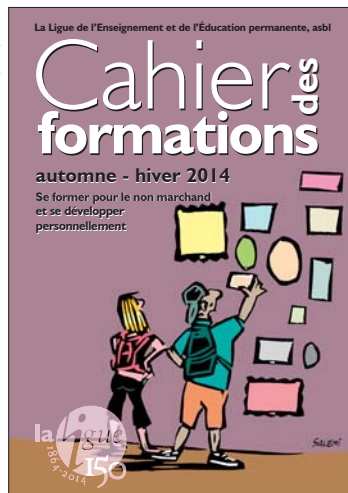
**N'hésitez pas à contacter le secteur formation.**

#### INFOS

Pour toute information:

➔ contactez-nous au 02/511 25 87 ou par mail à l'adresse [formation@ligue-enseignement.be](mailto:formation@ligue-enseignement.be)

# la ligue



# Alimentation durable pour tous

Comment consommer moins et mieux ? C'est de cette question que nous sommes parties pour monter un projet commun avec un groupe de mamans d'élèves de l'école de la Marolles et de l'école du Canal à Bruxelles.

Travaillant depuis de nombreuses années au contact de parents d'élèves de primaire et de maternelle, nous avons constaté

que l'alimentation était une préoccupation récurrente, tant au niveau de l'institution scolaire que de la cellule familiale.

L'alimentation dépend de plusieurs facteurs, comme le mode de vie, la situation socio-économique, la culture, sans oublier la dimension affective qu'elle peut représenter. Certaines habitudes de consommation peuvent, parfois, être coûteuses, néfastes pour la santé, mais aussi pour l'environnement.

À l'école, les enfants sont déjà souvent sensibilisés aux bienfaits d'une alimentation saine et équilibrée. Il nous a semblé important de toucher également les parents, mais en incluant les enjeux d'une consommation alimentaire responsable et durable. Ma collègue Karine Chave et moi-même avons donc mis en place un projet destiné aux apprenants des cours de français des écoles du Canal, Charles Buls et de la Marolle à Bruxelles.

Différentes actions ont été menées afin de permettre une prise de conscience citoyenne quant à l'impact économique, écologique et sanitaire des habitudes de consommation.

### Pour une éco-consommation

Au travers de plusieurs animations et ateliers cuisine, nous avons travaillé sur la pyramide alimentaire et les grands prin-



cipes de l'alimentation équilibrée, ainsi que sur la problématique du gaspillage alimentaire. Nous avons également appris à lire et décoder les étiquettes. Une visite d'une ferme pédagogique a été organisée. Cela a permis aux participantes d'appréhender au plus près le rythme agricole des saisons, ainsi que d'être informées quant à la production de viande bovine en Belgique. Elles ont ainsi pu mesurer l'impact de la surconsommation de viande sur le bien-être animal et les difficultés des agriculteurs face à l'importation de denrées de base, comme les céréales.

Dans cette démarche de sensibilisation, il nous a paru primordial d'amener ces mamans à devenir actrices de changement dans leurs foyers, mais aussi au sein de l'institution scolaire de leurs enfants. L'écoconsommation et l'alimentation

durable sont l'affaire de tous, petits et grands, les comportements citoyens et respectueux de l'environnement et de la santé s'acquièrent dès la prime enfance.

Les participantes ont réalisé un outil pédagogique sur les fruits et légumes de saison à destination des classes de maternelle. Le jeu est constitué de sets de table confectionnés en feutrine. Ils représentent les quatre saisons sur lesquelles les enfants peuvent placer les fruits et légumes, également en feutrine, en fonction des saisons. Pour que la transmission prenne sens, les mamans ont elles-mêmes animé l'outil en classe de maternelle.

Enfin, dans un souci de pérennisation, nous avons offert le jeu aux écoles pour que les institutrices, en collaboration avec les parents, puissent continuer à l'utiliser en classe.



## Exposition

### **150 ans au service de l'École publique et de l'Éducation permanente**

Du 29 janvier au 13 février 2015  
à la Maison du Livre

Rue de Rome 24, 1060 Saint-Gilles

Entrée libre.

**Plus d'infos:**  
**[www.ligue-enseignement.be](http://www.ligue-enseignement.be)**

## Le degré supérieur de l'enseignement primaire, ou 4<sup>e</sup> degré

Le 4<sup>e</sup> degré d'enseignement, qui a disparu progressivement en Belgique après la Seconde Guerre mondiale<sup>1</sup>, était très généralisé, sous des formes et des appellations différentes dans tous les pays d'Europe, dès la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. En gros, il consistait à donner aux élèves qui terminaient leur 6<sup>e</sup> année primaire, la possibilité de poursuivre pendant deux années leur formation et d'approfondir des matières déjà étudiées au cours du cursus primaire.

### Le point de vue de la Ligue de l'Enseignement au tournant des XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles

#### Les objectifs du 4<sup>e</sup> degré

Au III<sup>e</sup> Congrès International de l'éducation populaire<sup>2</sup>, l'inspecteur des écoles primaires de Bruxelles, Arthur Nyns, rapporteur, énonçait les objectifs de ce niveau d'enseignement. Celui-ci répondait, expliquait-il, à une demande croissante d'instruction de la part des parents, même dans les pays comme la Belgique<sup>3</sup> où l'instruction n'était pas obligatoire. Les spécialistes de l'enseignement avaient constaté, en outre, que bien souvent les enfants, à 12-13 ans, ne savaient pas quelle carrière envisager, quel métier choisir. Les deux années d'études supplémentaires permettaient donc aux élèves de mieux s'orienter vers une profession.

De plus, à la fin du cursus des six années, donc vers l'âge de 12-13 ans, les parents se trouvaient devant deux orientations possibles : soit ils étaient suffisamment fortunés pour inscrire leurs enfants dans une école moyenne et prolonger peut-être le cursus scolaire pendant trois années dans un athénée de l'État ou une

école confessionnelle, et éventuellement ensuite à l'Université<sup>4</sup>, soit, ce qui était le cas de la très grande majorité des élèves, ce cursus était totalement exclu pour des raisons financières et culturelles.

C'est à l'intention de ce public que les écoles supérieures avaient été créées. Ces deux années supplémentaires, qui accueillait les jeunes gens et les jeunes filles, conduisaient ceux-ci jusqu'à l'âge de 14 ans qui correspondait, dans la plupart des pays européens, à l'âge de l'entrée dans le monde du travail. L'école primaire supérieure était dès lors, avant tout, l'école de l'enfant du peuple. Elle devait être pratique et utilitaire et différait donc de l'école moyenne. Le programme restait d'essence primaire et insistait sur l'acquisition de connaissances immédiatement nécessaires dans la vie. Par contre, l'école moyenne préparait les jeunes gens à une carrière administrative et libérale. L'école supérieure avait donc un objectif plus modeste.

En Belgique il y avait quatre

types d'écoles supérieures :

- l'école primaire supérieure, qui complétait l'instruction générale ;
- l'école primaire supérieure préparatoire aux écoles normales ;
- l'école primaire supérieure à tendances commerciales ;
- l'école supérieure technique .

#### L'école supérieure ne peut être une école professionnelle

Pour la Ligue, l'école supérieure n'était pas une école professionnelle. Ce n'était pas un atelier. On ne pouvait y sacrifier la culture intellectuelle et morale. Certains, en effet, désiraient en faire un enseignement spécialisé « adapté aux nécessités locales », préparatoire à une profession. En d'autres termes, ils souhaitaient que le programme prépare les adolescents au métier de mineur, si on était dans une région minière, à celui de la métallurgie, dans une région où dominait l'industrie sidérurgique, au métier d'agriculteur, en zone agricole etc.

Bien entendu, en ce qui concernait les jeunes filles, le

## Isala Van Dies et Marie Popelin



Isala Van Dies, la première femme médecin belge, a dû effectuer ses études à Berne car l'accès à l'université de Louvain lui avait été refusé. Elle a reçu son diplôme en 1879 et n'a pu ouvrir son propre cabinet qu'en 1884, après un arrêté royal spécial.

Marie Popelin, née à Schaerbeek le 16 décembre 1846 et morte le 5 juin 1913 à Ixelles, est une juriste et féministe belge. Elle a collaboré avec Isabelle Gatti de Gamond au développement de l'enseignement féminin en Belgique. Elle devient en 1888 la première femme docteur en droit du pays.



programme était dans cette optique tout indiqué : il fallait les préparer à leur future fonction de mère et de ménagère. Les responsables de la Ligue s'opposaient à cette vision réductrice. Le 4<sup>e</sup> degré devait, selon eux, mettre l'accent sur l'observation ; s'il y a des usines, il fallait les visiter, mais dans une optique d'information, et non dans celle de dire « c'est ici que vous travaillerez bientôt, étudions les outils, les méthodes de fabrication etc. »

La Ligue voulait que les programmes soient émancipateurs ; il fallait y inclure, non seulement des cours d'histoire, de géographie, de gymnastique, mais aussi de géométrie, d'arithmétique, de sciences et de dessin. Ces notions constitueraient des bases solides pour exercer une profession quelle qu'elle soit. Le 4<sup>e</sup> degré devait donc assurer, après la 6<sup>e</sup> année primaire, un complément d'éducation générale, approfondir des notions déjà acquises, développer l'esprit critique, le travail personnel, discerner les aptitudes des élèves, préparer le jeune garçon, la jeune fille à son rôle futur de père, de mère de famille et de citoyen.

Cette rapide description de ce que devait être le 4<sup>e</sup> degré laisse percevoir toute l'ambiguïté de ce niveau d'enseignement qui devait naviguer entre deux pôles : éviter de répéter ce qui avait été enseigné au cours du 3<sup>e</sup> degré, ne pas enseigner le programme des écoles moyennes, et ne pas en faire une préparation trop prononcée à un métier. Ce louvoisement difficile reposait sur les épaules des enseignants.

### Les difficultés

Il fallait des enseignants chevronnés, ayant une grande pratique de la pédagogie et bénéficiant d'une culture générale étendue. La

formation dispensée à l'école normale était, selon la Ligue, insuffisante. L'école normale ne préparait pas les instituteurs à cette tâche. Or, lorsqu'on manquait d'enseignants capables, les communes ou l'État choisissaient parfois des maîtres en fonction de leurs compétences techniques, qui n'avaient pas une formation pédagogique suffisante et qui orientaient leur enseignement vers une formation professionnelle.

D'autres problèmes pouvaient surgir. Dans bien des communes rurales, il n'y avait pas d'école primaire supérieure, ou bien, si elle existait, on manquait de locaux convenables, spacieux et confortables, parfaitement équipés d'un matériel didactique approprié, possédant une bibliothèque.

Les revendications de la Ligue étaient claires. Le 4<sup>e</sup> degré devait avoir le même programme pour les jeunes gens et les jeunes filles. On ajoutait cependant pour celles-ci, des cours d'éducation ménagère et maternelle. Les titulaires devaient être obligatoirement des instituteurs triés sur le volet, spécialement formés et ayant de solides connaissances. En aucun cas, le 4<sup>e</sup> degré ne devait avoir une orientation « professionnalisante », mais il devait permettre aux élèves issus de milieux modestes de développer leur horizon culturel et intellectuel.

Le 4<sup>e</sup> degré devait être un moteur émancipateur pour ceux qui ne pouvaient fréquen-

ter l'enseignement secondaire. Il fut, dans la pratique, bien souvent une impasse car, à ma connaissance, il n'y avait pas de passerelles avec les écoles moyennes pour les élèves qui, suffisamment doués, auraient pu prétendre à une prolongation de leur cursus scolaire.

1. À titre d'exemple, ce niveau d'études existait encore dans les communes rurales de la province du Luxembourg au début des années 1950.
2. *III<sup>e</sup> Congrès International de l'éducation populaire*, Bruxelles 1910, pp. 63-74. Ce Congrès, organisé par la Ligue de l'Enseignement, s'est tenu du 30 août au 2 septembre 1910. La problématique de l'enseignement primaire supérieur était l'objet de la deuxième question proposée à la réflexion des congressistes. Voir aussi *Le quatrième degré. Ce qu'il doit être. Comment l'organiser*, Bruxelles, Ligue de l'Enseignement, 1920, 13 p. (Document n° 36).
3. Rappelons qu'en Belgique, l'obligation scolaire ne sera votée qu'en 1914 et mise en application en 1919 seulement. Ce retard par rapport à plusieurs pays européens explique que de nombreux enfants entraient sur le marché du travail dès la fin du 3<sup>e</sup> degré de l'école primaire, après la communion.
4. Ce cheminement qui, aujourd'hui, nous semble aller de soi, n'était accessible qu'à une élite bourgeoise dont la grande majorité des jeunes filles étaient exclues. Celles-ci, lorsque les moyens financiers de la famille le permettaient, pouvaient, si elles vivaient dans un milieu culturel favorable, fréquenter une école moyenne de l'État, dont la création remontait à 1881, ou des écoles privées confessionnelles ou non. Après avoir présenté et réussi un examen d'entrée, elles pouvaient avoir accès à l'enseignement universitaire. L'ULB a accepté ses premières étudiantes en 1880, l'ULg en 1881, la RUG en 1882, et l'UCL en 1920. Un enseignement secondaire pour les jeunes filles - les lycées avec le même programme que ceux des athénées - fut organisé par l'État en 1932.

“ Pour la Ligue, l'école supérieure n'était pas une école professionnelle. On ne pouvait y sacrifier la culture intellectuelle et morale. ”

# Solstice, lune et calendriers

Voici venue la période des fêtes dites « de fin d'année ». Saint-Nicolas le 6 décembre, Noël le 25, soir du 31 (Nouvel An des francophones, *Oudejaarsavond* des néerlandophones!), Épiphanie le 6 janvier, pour citer les principales fêtes chrétiennes. Mais nous trouvons Hanouka dans la tradition juive (du 17 au 24 décembre cette année), une grande fête de solstice vers le 21 en Chine et dans l'Islam, etc. : différentes cultures de l'Hémisphère Nord, si pas toutes, placent, aux alentours du solstice d'hiver, le 21 décembre, un événement particulièrement important.

Ce jour particulier, le soleil fait sa plus brève apparition : environ 8h à Bruxelles, de 8h43 à 16h39. Pourquoi fêter un jour court, alors que nous aspirons à la lumière ? Justement parce qu'un minimum correspond, par définition, au début d'une remontée ! A partir de cette date, les jours s'allongent, jusqu'à atteindre 16 heures au solstice d'été, vers le 21 juin. En fêtant le jour le plus court, dans le froid et l'obscurité d'une nuit d'hiver, nous célébrons donc la perspective d'un rallongement, d'une renaissance de la lumière. L'étymologie de Noël (natal, la naissance) indique ce lien.

## Une fête de naissance

On pourra objecter qu'il s'agit là d'une référence à la naissance de Jésus. Or « *cette date anniversaire a été placée à divers moments de l'année avant d'être fixée au 25 décembre. A différentes époques et selon les di-*

*verses religions chrétiennes, Noël a pu être fixé le 6 janvier, le 25 mars, le 10 avril ou le 29 mai. La commémoration de la naissance du Christ le 25 décembre résulte de contraintes à la fois saisonnières et mythologiques imposées par les croyances païennes antérieures au christianisme.* »<sup>2</sup> Les Chrétiens des premiers siècles, qui ont calqué leurs nouvelles croyances sur l'ancienne mythologie païenne pour faciliter l'adoption de la nouvelle religion, ont fait pour Noël un choix judicieux : une fête de *naissance* placée sur la date marquant, depuis longtemps, la *renaissance* de la lumière du jour.

Les peuples du Nord, en plus de Noël, fêtent également la Sainte-Lucie le 13 décembre (Lucie, du latin *lux*, lumière). En Belgique, où le jour de l'hiver dure huit heures, nous avons du mal à imaginer ce que signifient ces agapes de décembre pour des populations soumises à une

fin d'année très sombre. Pensons aux Norvégiens de Bodø (à Noël, le soleil émerge pendant une heure, juste le temps de la pause déjeuner !), et à ceux de Tromsø, loin au-delà du cercle polaire, privés de soleil un mois et demi. On comprend que les Scandinaves attendent les fêtes solsticiales avec impatience !

## L'élaboration des calendriers

Les fêtes chrétiennes étant largement inspirées des fêtes païennes, on est amené à se poser cette question fascinante : depuis quand, et comment, les hommes ont-ils élaborés des calendriers ? Comment mesurer la marche du temps ? Toutes les civilisations ont-elles le même calendrier ?

Avant la fabrication d'outils chronomètres (clepsydres, horloges), nos ancêtres ont utilisé les phénomènes naturellement périodiques. L'alternance jour-nuit fournit la plus évidente de





Romains, la période de *canicule* (du latin *canis*, le chien). On obtiendra ainsi un calendrier solaire, basé sur le mouvement de la Terre autour du Soleil.

Il reste pourtant un autre cycle facilement observable, à la portée de tous : la rotation de la Lune autour de la Terre. Un enfant de huit ans peut mesurer la période d'un cycle lunaire (ou lunaison). Il observera, le 28 décembre 2014, un premier quartier (demi-lune en forme de D) en soirée, ce qui s'est produit le 29 novembre et se reproduira le 26 janvier 2015. Il est ainsi établi, depuis très longtemps, que le cycle dure 29 jours et demi. N'importe qui peut ainsi projeter un événement avec précision « au prochain dernier quartier », ou bien « le soir de la cinquième prochaine pleine lune ». On comprend pourquoi beaucoup de civilisations (musulmanes notamment) ont choisi le calendrier lunaire, comportant des périodes de 29 ou 30 jours suivant parfaitement les cycles lunaires, « langage universel en mesure d'exprimer la date et l'heure. L'humanité le parlait couramment avant de créer des découpages arbitraires qui ont tout embrouillé. »<sup>3</sup>

Le calendrier chrétien est plutôt solaire, mais la division de l'année en mois est inspirée par les phases de la lune (mois et lune se disent d'ailleurs *maand* et *maan* en néerlandais ; d'autres langues montrent la même similitude). Mais un problème apparaît : comme 12 fois 29,5 font 354, une année (365 jours) ne comprend pas exactement douze lunaisons, mais onze jours de plus. Le « faux mois » chrétien, de 30 ou 31 jours, est un peu plus long que le « mois véritable » musulman, afin de faire correspondre une année avec douze mois. En conséquence de cette arithmétique, le calendrier lunaire se décale par rapport au calendrier solaire de onze jours chaque année. C'est ainsi que le Ramadan, qui commençait cette année le 29 juin, débutera l'an prochain le 18.

Les Grecs avaient calculé avec précision le nombre de mois lunaires nécessaires

pour retomber sur un nombre juste d'années. Une machine comprenant cadran et roues dentées, sorte de calendrier manuel, a même été construite (peut-être par Archimède<sup>4</sup>) dans le but d'automatiser ce genre de prévisions. Les grands astronomes arabes du Moyen Âge déterminèrent avec précision le décalage des deux calendriers, et firent du rattrapage de ce décalage un souci majeur.<sup>5</sup>

On pourrait sourire en pensant aux Anciens perdus dans ces calculs complexes. Pourtant, prévoir les dates de semailles, fixer les fêtes, mais aussi se repérer géographiquement par l'observation du ciel, étaient d'une importance vitale pour toutes les civilisations. Horloges, boussole, et plus récemment GPS et éclairage urbain, ont achevé de nous rendre presque aveugles au ciel et aux cycles astronomiques. Peu de Belges savent trouver le Nord sans instrument ; encore moins donnaient avec précision la date par l'observation du ciel ou de la végétation. La fin de la nécessité a entraîné la perte de capacité.

Alors, si le ciel est clair cet hiver en soirée, jetez un coup d'œil sur la belle constellation d'Orion au sud-est. Pour la beauté du spectacle, et aussi, si un quartier de lune domine la scène, pour s'assurer qu'on vit le septième jour après le solstice d'hiver, appelé, entre autres, dimanche 28 décembre 2014, ou al-'ahad 6 Rabi al-Awwal 1436.<sup>6</sup>

ces périodes. Mais sans doute depuis très longtemps, les hommes ont remarqué la périodicité longue qu'aujourd'hui nous appelons année. Combien de jours compte une année ? Question en fait complexe, surtout pour nous urbains, presque totalement coupés du lien avec les phénomènes célestes. Quel(le) Terrien(ne), parachuté(e) sur une île déserte, saurait établir, sans instrument, qu'une année dure 365 jours un quart ?

Se repérer à la température, à l'observation des oiseaux ? La méthode manque de précision : les vagues de chaleur peuvent survenir en juillet ou en août, les hirondelles peuvent rentrer fin mars ou mi-avril. On peut également repérer les équinoxes, dates auxquelles les jours durent 12 heures, et les solstices, où la durée du jour est minimale (hiver) ou maximale (été). Mais cette solution ne satisfera pas les peuples équatoriaux et tropicaux, où la durée du jour ne s'éloigne guère de 12 heures, et où le climat montre peu de variations annuelles.

Le ciel nocturne donne alors la clef. La voûte étoilée apparaît chaque soir légèrement différente du soir précédent, et se reproduit à l'identique d'une année à l'autre. Exactement ce qu'il nous faut pour repérer le jour de l'année. Par exemple, à un moment précis de l'année, l'étoile Bételgeuse de la constellation d'Orion passe au sud à l'instant où le soleil se couche. Le moment de l'année où la constellation du Grand Chien n'est pas visible annonçait, pour les

“ La voûte étoilée apparaît chaque soir légèrement différente du soir précédent, et se reproduit à l'identique d'une année à l'autre. Exactement ce qu'il nous faut pour repérer le jour de l'année. ”

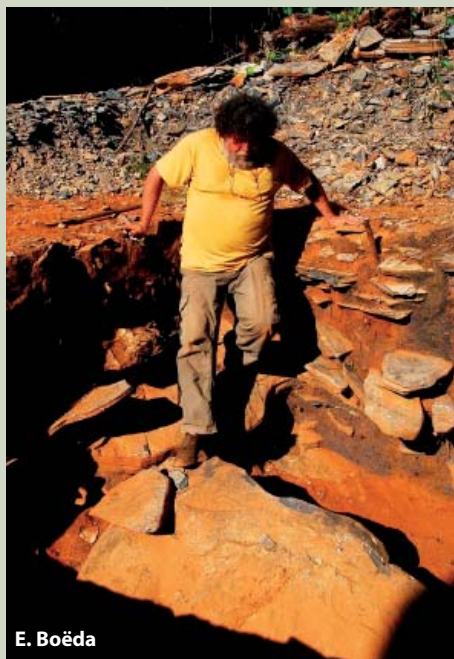
1. Tous les horaires solaires sont tirés de ce site : <http://ptaff.ca/soleil/>
2. *Mythologie chrétienne, Fêtes, rites et mythes du Moyen Âge*, P. Walter, Imago, Paris, 2003.
3. *La boussole naturelle*, Tristan Gooley, JC Lattès, 2012.
4. Très bon documentaire d'ARTE : [www.youtube.com/watch?v=yCiB8gS9aYU](http://www.youtube.com/watch?v=yCiB8gS9aYU)
5. *Une histoire de la science arabe*, A. Djebbar, Seuil, Paris, 2001.
6. [www.vercalendario.info/fr/calendriers/calendrier-islamique/comparer-1436.html](http://www.vercalendario.info/fr/calendriers/calendrier-islamique/comparer-1436.html)

# Brèves...

## Actualités scientifiques

« Les immigrants illégaux sont un problème. Les autochtones les appellent les *hommes blancs*. » Par cette phrase pleine d'un humour tragique, les Indiens nous rappellent que le peuplement de l'Amérique a commencé bien avant 1492. La question de savoir *quand* reste d'actualité. Pour le moment, on apprend à l'école que la colonisation de l'Amérique a commencé il y a 13 000 ans, via la Sibérie et l'Alaska, alors que le détroit de Behring était praticable à pied.

Après des recherches au Brésil, l'équipe internationale menée par E. Boëda propose un autre scénario : la colonisation daterait d'il y a plus de 24 000 ans, peut-être 60 000, en bateau le long des côtes gelées de l'ouest du Canada, voire depuis l'Afrique. La polémique fait rage entre les partisans des deux théories. Un nouveau consensus émergera-t-il, modifiant nos manuels scolaires ? <http://hommenisciences.wordpress.com/2014/09/15/de-quand-date-vraiment-le-peuplement-de-lamerique/>



E. Boëda

## Ça se passe chez nous

### Ellipse et matins sombres

Voici un phénomène intéressant et subtil : avez-vous déjà remarqué comme, fin décembre, les jours s'allongent par le soir, mais *pas encore par le matin* ? Une mesure soigneuse montre que le coucher de soleil est de plus en plus tardif à partir du 13 décembre (d'où, peut-être, le dicton « à la Saint-Luce, les jours augmentent d'un saut de puce », et les fêtes de la Sainte-Lucie), tandis que le lever le plus tardif a lieu le 3 janvier. Le 21 décembre reste quand même le jour le plus court.

À la rentrée du congé de Nouvel An, le jour a gagné quelques minutes le soir (déjà 13 minutes de gagnées depuis la Sainte-Luce), mais continue de se faire attendre le matin (lever 8h45, plus *tard* qu'à Noël !). La cause en est la forme complexe de l'orbite terrestre, pas parfaitement circulaire mais elliptique, comme l'a découvert Kepler au XVII<sup>e</sup> siècle.

Cette impression pénible de pleine nuit encore à huit heures du matin, qui va durer encore quelques semaines, est donc une manifestation sensible de la géométrie céleste.



Johannes Kepler

## À lire...

### La science expliquée à mes petits-enfants

Un grand-père physicien discute avec sa petite-fille. À partir des questions de l'enfant, l'auteur livre une réflexion sur la place de la science dans la société. On y retrouve, clairement présentés, les thèmes chers à ce physicien et philosophe. La science, trop coupée du reste des activités humaines, manque de contacts avec la philosophie, l'histoire, la littérature. Pour sa survie même, il faut d'urgence la « mettre en culture » : pour cela, elle a besoin, en plus des chercheurs et enseignants, d'interprètes, de *raconteurs*. Puisse cet excellent petit livre faire réfléchir les plus grands, et susciter chez les plus jeunes des vocations de scientifiques curieux et intelligents. *La science expliquée à mes petits-enfants*, Jean-Marc Lévy-Leblond, Seuil, Paris, 2014

