

# éduquer

tribune laïque n° 102 décembre 2013

la *Ligue*



**dossier**  
Les écueils de  
l'accueil de la  
petite enfance

**éducation**  
Facebook au  
service de  
l'apprentissage

**histoire**  
Le premier (et  
unique) congrès  
de pédologie

**actualités**  
Valoriser les  
femmes dans  
l'histoire

**position  
politique**  
Mémorandum

**à la Ligue**  
Une visite au  
musée Constantin  
Meunier

**médias**  
Et le fait divers?

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

# Sommaire

Éditorial	<b>Un garde-fou contre les intégrismes</b>	p 3
	Roland Perceval	
Focus	<b>Focus</b>	p 4
	Marie Versele	
Actualité	<b>Un nivellement par le bas ?</b>	p 6
	Valérie Silberberg	
	<b>Valoriser les femmes dans l'histoire</b>	p 9
	Juliette Bossé	
Position politique	<b>Mémorandum</b>	p 12
	Le Conseil d'administration de la Ligue	
Éducation	<b>Facebook au service de l'apprentissage</b>	p 17
	Nicolas Roland	
Dossier: LES ÉCUEILS DE L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE	Dossier réalisé par Marie Versele	
	<b>Bilan sur l'accueil de la petite enfance</b>	p 20
	<b>Les parcours des enfants âgés d'un an dans les champs d'action de la santé, du soutien à la parentalité et de l'accueil</b>	p 21
	Marie Versele en collaboration avec Anne-Françoise Bouvy	
	<b>La création de places en milieux d'accueil, où va-t-on ?</b>	p 25
	<b>Réconcilier travail et vie de famille</b>	p 27
Régionales	<b>L'agenda</b>	p 28
À la Ligue	<b>Une visite au musée Constantin Meunier</b>	p 30
	Pierre Lempereur	
Histoire	<b>Le premier (et unique) congrès de pédologie</b>	p 33
	Pol Defosse	
Médias	<b>Et le fait divers ?</b>	p 35
	Michel Gheude	
En vrac	<b>Parutions et événements</b>	p 37

**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 Eduquer  
Valérie Silberberg

Mise en page  
Eric Vandenneede  
assisté par Marie Versele

Réalisation  
mmteam sprl

Ont également collaboré  
à ce numéro:

Roland Perceval  
Marie Versele  
Valérie Silberberg  
Juliette Bossé  
Le Conseil d'administration  
de la Ligue  
Nicolas Roland  
Anne-Françoise Bouvy  
Pierre Lempereur  
Pol Defosse  
Michel Gheude

Roland Perceval, président de la Ligue

## Un garde-fou contre les intégrismes

L'opposition entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée est un leurre. L'une précède l'autre.

L'attribution du prix Nobel 2013, outre la légitime fierté que nous en tirons, montre avec clarté le choix du jury de Stockholm.

Et c'est bien de fondamentale que l'on peut qualifier la théorie du boson de Higgs, magnifiquement démontrée par l'expérience: l'exemple parfait de la méthode scientifique!

Le déferlement médiatique autour de ce devenu fameux boson est important à plus d'un titre. Il montre ce qu'Einstein soulignait déjà: il s'étonnait du succès public qu'il suscitait, alors que la plupart des gens ne comprenait pas ses théories. De là à voir François Englert sur des t-shirts ou tirer la langue (ce dont il serait bien capable à mon avis!), il n'y a peut-être qu'un pas.

Mais, et c'est bien le plus important, il a le mérite d'attirer l'attention du grand public sur l'absolue nécessité de maintenir une recherche fondamentale pointue et de lui donner les moyens de continuer cette tâche indispensable à notre devenir.

Ensuite, il a aussi montré l'indispensable besoin d'unir les moyens pour pouvoir continuer à chercher et, in fine, trouver. L'Europe devrait se pencher encore plus, au-delà des clivages nationaux, sur ce défi.

La recherche a évidemment aussi besoin de cerveaux performants et curieux; pour cela, l'enseignement joue un rôle capital.

Depuis de nombreuses années, des efforts sont réalisés pour attirer les jeunes vers les études scientifiques, difficiles peut-être (mais y a-t-il des études «faciles»...?), mais porteuses de tant de joies et de satisfactions.

Enfin, je dirais que la recherche et la méthode scientifique (quel que soit le domaine) peut être, si «la conscience est présente et ne ruine pas l'âme...», un garde-fou contre tous les intégrismes. Souvenons-nous de Galilée et de Giordano Bruno...

Cette phrase lue sur Internet donne à réfléchir:

*« Un scientifique lira des centaines de livres au cours de sa vie mais sera toujours persuadé qu'il lui reste toujours à apprendre. Un fanatique religieux n'en lira qu'un et sera persuadé d'avoir tout compris. »*

C'est bien là que se trouve le fondement du libre-examen tel que nous l'entendons. Si le prix Nobel 2013 peut contribuer, au-delà de son importance scientifique, à faire prendre conscience de ne jamais laisser la pensée se soumettre à quoi que soit si ce n'est aux faits eux-mêmes, il aura doublement atteint son but.

### Cotisation et don 2013

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2013**, merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2013** est de **20€** minimum.

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

**A 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 2013**

**Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter: Tél.: 02/512.97.81**  
**Email: admin@ligue-enseignement.be**

Marie Versele, animatrice du secteur Communication

## Billet d'humeur

### Fin du Pacte scolaire ?

Lors de l'émission Controverses du 1<sup>er</sup> décembre dernier, le Ministre cdH André Antoine a déclaré que le Pacte scolaire, signé en 1958, était dépassé et ne permettait pas de résoudre les problèmes de 2013.

Ainsi justifiait-il la récente décision prise par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles visant à attribuer un budget de 55 millions d'euros pour la création de nouvelles places dans l'enseignement.

Le financement, en contradiction avec la Loi du Pacte scolaire, revient en effet à financer les constructions de l'enseignement libre à 100%, c'est-à-dire, à utiliser de l'argent public pour faire cadeau de nouveaux bâtiments à des pouvoirs organisateurs privés.

De son côté, lors de la même émission, le Ministre Président PS, Rudy Demotte se dit prêt à rediscuter le Pacte scolaire. Favorable à une plus grande coopération entre les réseaux, il indiqua que si le Pacte devait être révisé, ce devrait être dans tous ses aspects, et conduire, pour chaque réseau, à des droits et des obligations identiques.

Pascal Chardome (CGSP-enseignement), sur le même plateau de télévision, fit remarquer que lorsqu'il y avait de l'argent, il servait à avantager le Libre mais, qu'en cas de difficultés financières, c'était l'enseignement organisé par la Communauté française qui trinquait. Le budget de fonctionnement des écoles de la Communauté française n'a-t-il pas, en effet, été réduit en juillet 2013, pour cause de restrictions budgétaires ?

Tout indique que, côté du cdH, l'enseignement sera un enjeu numéro 1 pour les prochaines élections. Le calcul est sans doute électoraliste : comment « récupérer » au maximum les voix des parents qui inscrivent leurs enfants dans l'enseignement catholique. Remettre en question le Pacte scolaire et réclamer l'application pure et simple du principe constitutionnel d'égalité (dans la vision restrictive qu'en donne le secrétariat de l'enseignement catholique) sont sans doute les deux facettes d'un même objectif.

Mais c'est oublier un peu vite que le Pacte scolaire fut, son temps, un accord de pacification de l'enseignement.

Il y a sans doute deux façons d'aborder le dépassement du Pacte scolaire. En rompant la paix scolaire pour obtenir de nouveaux avantages pour le Libre ou en approfondissant l'esprit de pacification d'une question qui reste politiquement sensible. Pour la Ligue, il ne fait pas de doute que le dépassement du Pacte scolaire, si celui-ci était révisé ou abandonné, devra respecter pleinement le principe d'égalité qui veut qu'à des droits identiques doivent correspondre des obligations identiques.

Patrick Hullebroeck, directeur

## Un jour... en 2002

### L'enlèvement d'Ingrid Betancourt

**L**e 23 février 2002, Ingrid Betancourt est enlevée par les FARC (Les Forces armées révolutionnaires de Colombie) en Colombie. Alors candidate à l'élection présidentielle, Ingrid Betancourt sera maintenue en captivité pendant plus de six ans dans la jungle amazonienne.

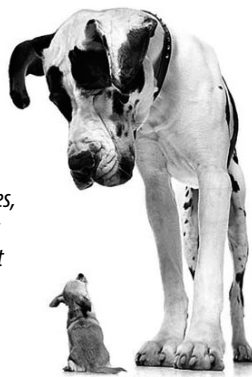
Née à Bogota en 1961, la franco-colombienne Ingrid Betancourt fait ses études de sciences politiques en France. Députée puis sénatrice, elle crée son parti Oxígeno verde en 1998. En 2002, en tant que candidate aux présidentielles, elle part négocier avec les FARC, en zone dite de « démilitarisation », pour mettre un terme aux nombreux enlèvements, devenus monnaie courante en Colombie. Dans les campagnes, les conflits reprennent de plus belle entre le gouvernement et les FARC. La population frémit, impuissante sous les tirs. La municipalité de San Vicente del Caguán est prise au piège.

Son maire, lui aussi membre du parti « Oxígeno verde », appelle au secours la candidate Ingrid Betancourt qui, bien que consciente du danger, décide de s'y rendre. À peine arrivée sur le territoire des FARC, Ingrid Betancourt devra se rendre aux forces armées en compagnie de son amie et collaboratrice, Clara Rojas. Une longue séquestration commence alors. Les conditions de sa captivité seront particulièrement rudes. Sans cesse déplacée d'un camp à l'autre, elle sera chaque fois soumise à l'autorité d'un commandant différent. Cinq fois, elle tentera de s'évader. Au mieux, elle parviendra à s'éloigner du camp duquel elle est captive, mais elle sera à chaque fois freinée dans sa fuite par une forêt hostile, et rattrapée par ses ravisseurs. Chaque échec sera sanctionné par des traitements encore plus coercitifs. Cet enlèvement sera fortement médiatisé à travers le monde, surtout en France. Le gouvernement français tentera, d'emblée mais sans succès, de la faire libérer en négociant avec les FARC avec l'aide du président vénézuélien Hugo Chavez. Ingrid Betancourt sera finalement délivrée le 2 juillet 2008, en compagnie de quatorze autres otages (trois otages américains et onze Colombiens), lors de l'opération Jaque (qui signifie « échec » en espagnol en référence à l'expression « échec au roi ») menée par l'armée nationale colombienne, six ans et demi après son enlèvement.



## Citation...

« Dans la vie, y'a pas de grands, y'a pas de petits. La bonne longueur pour les jambes, c'est quand les pieds touchent par terre. »  
Coluche

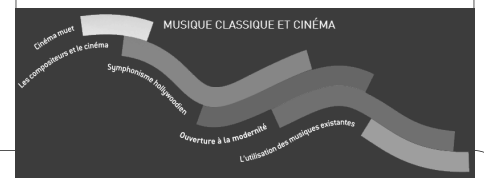


## Ressources

### Collection E-tinéraires

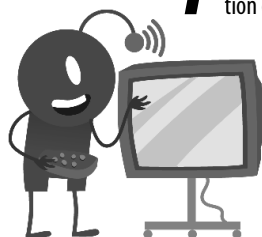
**L**a Collection E-tinéraires est une invitation au voyage. Elle convie, étape par étape, à explorer l'univers de la musique et du cinéma. Le parcours se veut pédagogique, progressif, initiatique ou chronologique, mais la navigation est libre et chaque étape directement accessible. Le premier numéro de la Collection E-tinéraires est un parcours pédagogique numérique qui explore l'univers de la musique classique à travers le cinéma.

Plus d'infos : <http://pointculture.be>



## Scolaire

### Les animations scolaires de pointculture.be



**P**ointCulture a pour ambition de sensibiliser les jeunes du secondaire à la culture, par le biais de divers services et activités, dont des animations scolaires. L'objectif de ces animations est de susciter la curiosité des élèves vers d'autres musiques, genres cinématographiques ou autres expressions artistiques, et une réflexion sur ce qu'ils écoutent et regardent, de leur proposer des cheminements à travers différents genres et formes d'expressions.

Ces animations de deux heures sont gratuites et se déroulent dans les différents PointCulture. PointCulture propose également des modules d'animation pour l'enseignement primaire organisés au sein-même des écoles.

Plus d'infos : <http://pointculture.be>



## Musique

### Arcade Fire - Reflektor

La sortie d'un nouvel album d'Arcade Fire est toujours un événement. Plus de trois ans après la sortie de leur album *The Suburbs*, les Montréalais ne perdent pas une goutte de leur aura, mais quelque peu de leur énergie. En effet, *Reflektor* est un album fin et très (trop) bien produit (James Murphy aux manettes). De fait, il y a ce je ne sais quoi de l'âme, du dansant mais sombre d'Arcade Fire qui n'y sont plus. Double album, 13 chansons, *Reflektor* est inégal, parfois ennuyeux. Truffé de rythmes afro-caribéens et de petites surprises exotiques, l'album est malheureusement articulé autour de titres manquant de grandiloquence, de panache pourtant marque de fabrique du groupe. Au final, Arcade Fire a le mérite de ne pas tourner en rond musicalement, mais offre un monument au charisme bancal... Déroutés ou captivés, les fans de la première heure n'y retrouveront pas la perfection d'un *Funeral*. Qu'à cela ne tienne, *Reflektor*, même s'il est moins évident et immédiat que ses prédécesseurs, est un album de choix dans la jungle musicale actuelle. Une belle occasion de (re)découvrir la discographie du groupe !



## Mini news

### Le « binge drinking »

Le « binge drinking », qui consiste à boire une grande quantité d'alcool en un minimum de temps, se répand de plus en plus parmi les jeunes, étudiants ou non. En effet, 60% des 16-25 ans sont concernés en Europe. Les impacts négatifs sur les buveurs sont dramatiques, car l'alcool altère de manière marquée et durable le cerveau cognitif, mais il a aussi des effets sur les capacités émotionnelles, et donc nuit à la vie sociale des individus.



## Activité

### Éveil Musical & Sons de la terre d'Afrique

Le Palais des Beaux-Arts de Bruxelles organise des ateliers d'éveil musical réservés aux plus petits (de 3 à 6 ans) et ce, jusqu'au 25 juin 2014. Les petits découvrent la musique en s'amusant, par le biais de multiples activités musicales : initiation au rythme, manipulations d'instruments, chansons, comptines...

Pour les plus grands (de 7 à 12 ans), l'atelier « Sons de la terre d'Afrique » propose de découvrir des percussions d'Afrique et des instruments insolites issus de la tradition ou fabriqués avec des matériaux de récupération.

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



## Exposition

### « Histoires de rires » au Rouge-Cloître

À l'occasion de ses 25 ans, Pastel, la « griffe » éditoriale belge de l'école des loisirs, publie un catalogue regroupant quinze histoires centrées sur le rire dans toutes ses dimensions. L'exposition « Histoires de rires » présente ces illustrations et textes : dessins originaux, tirages numériques, impressions, projets, crayonnés, ou encore des objets issus de l'univers des albums, offriront l'occasion de découvrir le monde créatif et ludique des illustrateurs et auteurs de livres jeunesse. Jusqu'au 26 janvier 2014 au Rouge-Cloître

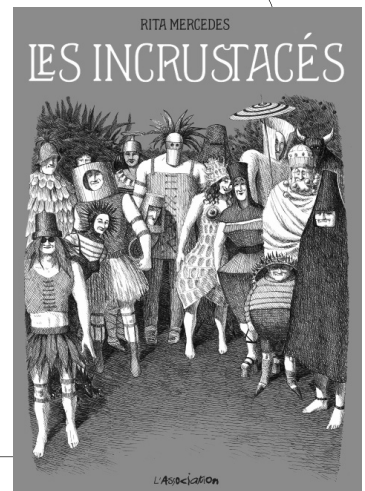
Plus d'infos : 02/660.55.97 ou [info@rouge-cloitre.be](mailto:info@rouge-cloitre.be)



## Bande dessinée

### Les Incrustacés, Rita Mercedes

Tout commence sur une plage. Quelque part dans un pays lointain, deux hommes errent sur la plage en quête d'amis ou de tranquillité. Après avoir dégusté un bateau dans des conditions étranges, ils embarquent pour une croisière surprenante, pleine de créatures venues d'ailleurs, le tout au milieu d'une mer sombre et agitée. Ce périple, entamé pour tromper l'ennui, les amènent à accoster sur des terres hostiles, peuplées de sirènes, d'Ostraciens ou de touristes. Leurs rêves de gloire se briseront par un brutal retour à la réalité. *Les Incrustacés* est un périple ou rêve onirique peuplé de créatures toutes plus étranges les unes que les autres. L'esthétique ocre de l'auteur, flirtant avec la gravure ou des cartes postales légendées, est d'emblée fascinante. Lumineux et très sec, son trait se fait peu à peu sombre et visqueux. Même si la narration, empreinte de surréalisme et un brin longue, laisse parfois perplexe, *Les Incrustacés* est unique par son graphisme et reste l'une des bandes dessinées les plus intrigantes de cette fin d'année. À savourer pleinement.



## LA MÉMOIRE de l'éléphant



## Livre jeunesse

### La mémoire de l'éléphant, Sophie Strady et Jean-François Martin

Un éléphant, ça a une mémoire énorme. La mémoire de l'éléphant nous propose de suivre Marcel l'éléphant, un ex-musicien qui fait le tour du monde à bord d'un paquebot. Une belle occasion de se plonger dans ses souvenirs les plus enfouis... Des cornes de gazelle, au dôme au chocolat, en passant par un macaque du Japon, un varan de komodo, ou encore un combo organ, une guitare électrique, un piano girafe, les huit planètes du système solaire, une chaise fourmi, Ziggi le colibri... Tout y passe ! A cheval entre le documentaire et la fiction, *La mémoire de l'éléphant* est un album ludique et intelligent, truffé d'informations et d'humour, qui captivera toute la famille.

## Un nivellement par le bas ?

### La réforme du supérieur adoptée

Le 6 novembre, le parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a adopté le décret du ministre Jean-Claude Marcourt réformant en profondeur l'enseignement supérieur. Voilà un décret qui aura été sujet, durant des mois et des mois, à de longues discussions et à de nombreuses négociations et confrontations.

Pour rappel, le 17 janvier dernier, un accord politique avait enfin été trouvé entre les membres de la majorité au sujet de l'avant-projet de décret du ministre Jean-Claude Marcourt réorganisant l'enseignement supérieur. Le PS et le cdH, principaux adversaires dans ce dossier, étaient donc parvenus à trouver un terrain d'entente sur la question des « pôles géographiques » et de l'insécabilité de la zone Bruxelles-Brabant wallon. Cette insécabilité était exigée par l'UCL. S'estimant lésées dans la négociation, l'UCL et une demi-douzaine de Hautes écoles de l'enseignement libre s'étaient en effet fermement opposées au projet ministériel.

Aujourd'hui donc, la réforme du supérieur a été adoptée. Le premier volet du décret cherche à obliger les acteurs du supérieur à se parler d'égal à égal et à tirer un trait sur les concurrences stériles. Il préserve cependant l'essentiel de l'ancrage local.

Le deuxième volet du décret réorganise fondamentalement le parcours de l'étudiant. On parle ici de mobilité, d'accès au diplôme, de réussite, de passerelles, etc.

#### Trois niveaux

La structure de l'enseignement supérieur s'organisera finalement bien en trois niveaux.

Le noyau dur de la réforme se focalisera autour de la création de l'**ARES** (Académie de recherche et d'enseignement supérieur), académie regroupant tous les acteurs de l'enseignement supérieur – tous types confondus – afin de compléter et de mieux coordonner l'offre d'enseignement supérieur sur l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le but affirmé de la création de l'ARES est d'améliorer encore la qualité de l'enseignement supérieur et de l'inscrire dans la recherche permanente de l'excellence, et cela tant au profit des étudiants que de l'ensemble de

la société. On sort d'une logique concurrentielle pour renforcer les collaborations et les synergies.

Sa composition en sera l'ensemble des recteurs, des directeurs présidents, des directeurs d'enseignement artistique, des représentants des membres du personnel et des étudiants.

Ses missions seront les suivantes:

- avis à destination du gouvernement en matière d'offre d'enseignement;
- visibilité internationale des institutions de l'enseignement supérieur;
- fédération des ressources disponibles en matière de recherche;
- pilotage de l'enseignement supérieur (indicateurs et qualité de l'enseignement).

Il y aura également **cinq pôles académiques** d'enseignement supérieur (Paes) : le Brabant wallon, Bruxelles, Liège-Luxembourg, le Hainaut et Namur.



Respectivement centrés sur l'UCL, l'ULB/ Université Saint-Louis, l'ULg, l'UMons et l'Université de Namur, ces cinq pôles géographiques regrouperont les établissements d'enseignement supérieur basés dans une même zone géographique. Chacun des pôles sera ainsi organisé autour d'une université. Les Hautes écoles, écoles supérieures des arts et établissements de promotion sociale graveront également autour de ces cinq pôles.

Ils seront composés par les acteurs d'enseignement supérieur qui organisent un enseignement sur le territoire du pôle.

Ils auront pour missions principales d'informer et d'orienter les étudiants, mais surtout de mettre à disposition des différents personnels et des étudiants des infrastructures et services communs aux établissements établis dans une même zone géographique.

La grande nouveauté de l'accord survenu le 17 janvier était celle des **trois zones académiques «interpôles»**, centrées sur Liège-Namur-Luxembourg, Bruxelles-Brabant wallon et le Hainaut. Malgré les critiques estimant que cette troisième couche n'apporterait rien d'utile aux deux premières mais ne ferait qu'alourdir encore un peu plus la machine administrative, ces trois interpôles ont été maintenus. Ils seront essentiellement focalisés sur l'aide à la réussite et pourront rendre des avis sur les nouvelles habilitations dans l'enseignement supérieur de type court. Leurs missions restent plutôt symboliques. Leur création répond surtout à la volonté de l'UCL de ne pas subir le joug de l'ULB à Bruxelles.

## Le statut de l'étudiant

Outre la réforme du paysage, une partie importante de l'avant-projet de décret concerne donc le statut de l'étudiant avec la volonté **d'uniformiser son statut**, qu'il soit dans une université, une Haute école, un conservatoire.

Le décret assouplira considérablement les passerelles entre Hautes écoles et universités. Il encouragera aussi les codiplomations entre Hautes écoles, entre Hautes écoles et universités, et entre réseaux.

La réforme veut sortir d'une organisation actuelle qui s'inscrit trop souvent encore dans une logique d'échec plutôt que dans la promotion de la réussite. C'est le but que poursuit l'organisation plus modulaire de l'année scolaire qui permet d'engranger les modules de formation que l'étudiant a réussis, afin qu'il puisse avancer dans son cursus davantage en fonction de son propre rythme.

Désormais, l'étudiant restera en 1<sup>re</sup> année tant qu'il n'a pas réussi (avec 10/20 ; au lieu de 12/20 actuellement) au moins 45 crédits sur les 60 prévus dans le programme. Il bénéficiera éventuellement de mesures d'accompagnement pour accroître ses chances de réussite.

Chaque année (après la 1<sup>re</sup>), l'étudiant s'inscrira à un programme de 60 nouveaux crédits choisis dans le cycle en cours (dont ceux qu'il n'aurait pas acquis dans l'année précédente) et sera délibéré sur ce programme personnel. Le jury gardera sa liberté de clémence. À la fin d'un cycle (bac ou master), le jury délibèrera sur l'ensemble des enseignements acquis.

## En bref..

### FEF

La Fédération des étudiants francophones entre en campagne et a dressé une liste de 22 revendications. Parmi celles-ci :

- **refinancer l'enseignement supérieur** : Corinne Martin, présidente de la FEF, plaide en faveur de l'abolition du système d'enveloppe fermée (qui réduit la subvention par étudiant à chaque nouvelle inscription) ;
- **abolir le contingentement** : la FEF plaide pour une mise à jour du cadastre des numéros Inami en service et, de préférence, pour « l'abolition du contingentement dans un contexte où la pénurie de médecins est criante » ;
- **logement étudiant** : la FEF plaide pour la création d'agences immobilières sociales étudiantes qui, en échange de loyers revus à la baisse, garantiraient aux propriétaires privés le paiement des mensualités et le bon état du logement au terme du contrat ;
- **égalité** : pour la FEF, « un étudiant = un étudiant », qu'il soit d'une université ou d'une Haute école.

Le Soir, 24/10/2013



## Indicateurs de l'enseignement

Le ministère de la Communauté française a livré, le 12 novembre, la version 2013 des « Indicateurs de l'enseignement ». Au fondamental, la part d'élèves que l'on fait redoubler est passée de 4,4% pendant l'année scolaire 2008-2009 à 3,9% en 2011-2012. Au secondaire aussi, le taux de redoublement régresse (il était de 15,3% en 2010-2011 pour passer à 14,6% en 2011-2012). Malgré tout, la Communauté française reste la « championne du monde » de l'échec et du redoublement. Un élève du fondamental sur 5 a pris du retard (il a doublé au moins une fois). Au secondaire, la proportion monte à un élève sur 2. On repère deux sauts importants. Entre la 6<sup>e</sup> primaire et la 1<sup>re</sup> secondaire, le taux d'élèves en retard passe de 21 à 40%. Et entre la 2<sup>e</sup> et la 3<sup>e</sup> secondaire, le taux passe de 40 à 54%. Les élèves en retard sont 10% dans le général et trois fois plus nombreux dans le qualifiant. L'échec scolaire coûte en tout **421,9 millions d'euros**, soit 10,9% du budget que la Communauté française dédie aux niveaux fondamental et secondaire.

Le Soir, 13/11/2013

“ La réforme veut sortir d’une organisation actuelle qui s’inscrit trop souvent encore dans une logique d’échec plutôt que dans la promotion de la réussite. ”

## Nouvelle polémique

Alors que le décret est voté, c’est l’abaissement du seuil de réussite à 10 au lieu de 12/20 qui fait aujourd’hui polémique. Le MR s’est inquiété de voir abaissée à l’avenir la réussite de l’étudiant à 10/20, et a insisté sur le niveau d’exigence « afin d’éviter un nivellement par le bas ». Et plusieurs milliers d’étudiants ont signé une pétition en ligne contre cet abaissement. Maurane Crespin, initiatrice de cette pétition et étudiante en 1<sup>re</sup> master en psychologie à l’ULg, se demande : « Pourquoi cette décision ? Pour diminuer le taux d’échec ? Ne croyez-vous pas que ça risque de dévaloriser notre réussite ? ». Et d’ajouter : « L’unif doit être le lieu de l’excellence et pas celui du nivellement par le bas. »

Au cabinet du ministre Marcourt, on s’étonne de la proportion prise par la polémique au départ de quelques articles du décret : « En fait, l’objectif réel de la disposition est de faire disparaître la différence incompréhensible et source de difficultés individuelles entre le seuil de réussite d’un cours (déjà fixé actuellement à 10/20) et l’exigence de moyenne à l’année d’étude fixée, elle, à 12/20. Beaucoup de pays pratiquent de la sorte sans que cela ne mette en cause la qua-

lité des études. Un 10 sur 20 n’a rien à voir avec le fait de réussir une question sur deux, la liberté académique est et restera totale. »

Pour le ministre Jean-Claude Marcourt, « cette réforme dont le cœur est indéniablement le parcours de l’étudiant va simplifier notre système d’enseignement supérieur, tout en préservant l’autonomie, la liberté académique et les spécificités de chaque établissement. Avec comme objectif, moins de concurrences et plus de synergies et de collaborations entre les acteurs concernés. »

L’entrée en vigueur de cette réforme est prévue pour septembre 2014, y compris pour le volet « organisation des études et parcours de l’étudiant ». Un phasage sera toutefois organisé sur cinq ans, afin de permettre aux établissements d’enseignement supérieur de mettre en place cette importante réforme.

## Sources

- Le Soir et La Libre Belgique, du 17/01 au 13/11/2013.
- L’Avenir.net, 18/01/2013.



## En bref...

### Boom démographique

Les ministres André Antoine (Budget) et Jean-Marc Nollet (Bâtiments scolaires) élaborent un plan d’urgence pour créer des places au fondamental. Pour 2014, 15 millions d’euros seront mobilisés pour élever des structures modulaires que l’on intégrera dans des structures scolaires existantes. On cible essentiellement le niveau maternel et singulièrement sur le périmètre bruxellois, mais pas seulement. Ce montant de 15 millions sera ouvert à tous les réseaux, et aux mêmes conditions. L’intégralité des frais sera prise en charge par la Communauté française. Cette somme de 15 millions devrait permettre de créer 3 750 places. Les ministres songent à dégager 50 millions de plus pour engager des travaux en dur (constructions, rénovations, extensions de bâtiments). Ces 50 millions seraient mobilisés par le Crac (Centre régional d’aide aux communes). Les conditions d’accès à ce budget varieraient selon le réseau : les conditions seraient moins favorables pour le subventionné (communes, provinces, libre). C’est en tout cas le souhait du PS. CdH et Ecolo, eux, souhaitent l’égalité entre réseaux.

Le Soir, 14/11/2013 et La Libre Belgique, 15/11/2013



## Égalité filles/garçons - femmes/hommes

# Valoriser les femmes dans l'histoire

« Femmes et hommes dans l'histoire. Un passé commun », enfin un outil pédagogique où les femmes apparaissent, aux côtés des hommes, comme de véritables actrices de l'histoire politique, sociale, économique et religieuse!

Ce sont deux historiennes de renom, Claudine Marissal et Eliane Gubin, du Centre d'Archives pour l'Histoire des Femmes (CARHIF), qui se sont attaquées à l'écriture de l'ouvrage « Femmes et hommes dans l'histoire. Un passé commun »<sup>1</sup>. L'objectif ? Montrer qu'une autre histoire est possible et qu'elle s'insère sans difficultés dans les programmes et méthodes définis par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

L'outil pédagogique, à destination des professeur-e-s de l'enseignement secondaire et des élèves des sections pédagogique des Hautes Écoles, propose des leçons « mixtes » et se veut, avant tout, pratique et pragmatique. Une vingtaine de thèmes exemplatifs sont abordés. Ils portent sur l'histoire de l'Antiquité et du Moyen Âge, en respectant scrupuleusement les contenus obligatoires et la démarche pédagogique du programme des 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés pour les humanités générales et technologiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Mais en quoi est-ce important de mieux représenter les femmes dans l'histoire, telle qu'elle est abordée à l'école ?

### Invisibilité des féminismes et des femmes dans l'histoire

Lors du colloque Sexes et Manuels, qui s'est tenu en 2012 à Bruxelles, Eliane Gubin expliquait : « Si l'on demande, aujourd'hui, aux étudiant-e-s de citer dix femmes historiques, ils ne savent pas répondre, parce que les femmes sont invisibles des programmes. »<sup>2</sup> Ces propos rejoignent ceux de Nicole Mosconi, chercheuse en Sciences de l'Éducation : « Peu de femmes, actives dans la société ou dans la politique, ayant mené des actions importantes et positives, peu de femmes créatrices, dans tous les domaines des sciences, de la culture, sont mentionnées dans les diverses disciplines. (...) On cite beaucoup de 'grands hommes' mais pas de 'grandes femmes'. »<sup>3</sup>

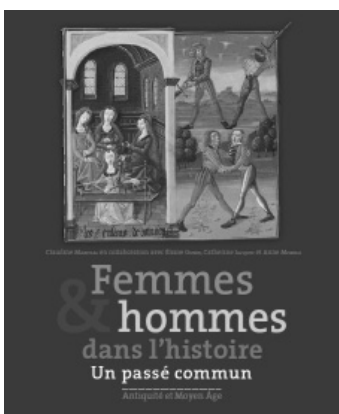
En effet, si l'on observe les manuels d'histoire en Fédération Wallonie-Bruxelles, on s'aperçoit que les figures féminines sont quasiment absentes. À cela, s'ajoute le fait que les combats, menés par les femmes pour leurs droits et leur émancipation, ne sont pratiquement pas abordés, alors que les filles représentent plus de la moitié des élèves à l'école. Nicole Mosconi qualifie même

les supports pédagogiques de 'masculinistes', terme qui fait référence à « l'ensemble des idées qui défendent la position dominante des hommes dans la société et les privilèges qui y sont associés »<sup>4</sup>.

Pour les historiennes Brigitte Studer et Françoise Thébaud<sup>5</sup>, l'explication de ce phénomène tient au fait qu'« il perdure une hiérarchie des territoires de l'historien avec, au sommet, la politique et le pouvoir », dont les femmes sont longtemps restées exclues. Ainsi, « l'absence des femmes, observée dans les ouvrages historiques et dans certains manuels récents, ne résulte donc pas de l'histoire elle-même mais bien de la manière dont on choisit de l'écrire. »<sup>6</sup>

### Un rôle néfaste

Selon Anne Morelli, elle aussi intervenante lors du colloque Sexes et Manuels, en plus de l'invisibilité dont les femmes sont l'objet, « l'image des femmes est souvent une image négative et dévalorisée ». Claude et Françoise Lelièvre ont mis cela à jour dans leur ouvrage « L'Histoire des femmes publiques contées aux enfants »<sup>7</sup>. Les auteures notent que « les femmes qui ont dispo-



sé d'un pouvoir souverain dans l'histoire de France n'étaient manifestement pas à leur place comme le montreraient leurs caractères, leurs humeurs, leurs attitudes, mais aussi les résultats de leurs politiques (immédiatement et inmanquablement déléterés, voire catastrophiques)». Voici quelques sobriquets dont sont qualifiées les reines dans l'Histoire de France : elles sont « idiotes », « dépensières », « cruelles », « frivoles », « sangui- naires », « perfides », etc.

### Les effets sur les filles et les garçons

Le peu de place accordée aux filles dans les programmes n'est pas sans conséquences. « Les filles, manquant de modèles de leur sexe, risquent d'avoir du mal à imaginer qu'elles pourraient apporter une contribution personnelle à un domaine de pratique sociale ou politique ou à la culture, la science ou l'art. »<sup>8</sup>

S'ajoute à cela le fait que « les garçons, de leur côté, sont confortés dans leur conviction que les hommes sont supérieurs aux femmes, puisqu'il y a de nombreux 'grands hommes' ou 'héros culturels' et pas de 'grandes femmes' ou d' 'héroïnes culturelles'. »

Nicole Mosconi  
ne

mâche pas ses mots : « En somme, filles et garçons apprennent ainsi que les filles et les femmes sont moins intéressantes et moins importantes que les garçons et les hommes, puisqu'elles ont si peu d'importance dans les savoirs et les manuels, et qu'il est donc légitime qu'elles aient une place secondaire, comme elles ont une place secondaire dans la classe. »

### L'histoire des femmes : un champ connu

Pourtant, depuis les années 1960, et l'accession généralisée des femmes à l'université, l'histoire des femmes est devenue un domaine à part entière de la recherche. Les Womens' Studies, devenues ensuite Gender Studies<sup>9</sup>, menées en grande partie par des femmes en lien avec les luttes féministes de l'époque, ont permis, de combler ce manque historique. Cela a aidé, d'une part, à faire émerger leur implication dans les changements sociétaux et, d'autre part, à dénoncer les systèmes sociaux qui légitiment les inégalités.

En outre, depuis quarante ans qu'elles existent, ces études s'attachent aussi à instituer une critique des savoirs déjà en place. Dans toutes les disciplines (histoire, sociologie, biologie, éthologie, psychologie, etc.), elles remettent en question des faits toujours décrits par des hommes, parfois biaisés par un regard androcentré.

### Les sources

Si l'histoire a tardé à intégrer les femmes comme sujet d'étude, les mouvements féministes se caractérisent, depuis le début du XIX<sup>e</sup> siècle, par un souci constant de conservation des sources et de la documentation relatives à leurs actions et réflexions de l'époque. Une grande partie de la presse féminine, des matériaux de diverses organisations (tract, compte-rendu etc.) et des

sources iconographiques, ont été conservées et archivées, souvent grâce à des personnalités militantes, telles que Marguerite Durand (fondatrice du journal « La Fronde ») ou Marie-Louise Bouglé (instigatrice d'une bibliothèque féministe).

En outre, les archives des instances officielles, les archives de police par exemple, détiennent, elles aussi, nombre d'informations concernant les femmes. En effet, « les activités et les actrices féministes ont souvent été considérées comme licencieuses. » Toutes ces sources sont très précieuses puisqu'elles permettent de reconstruire une histoire qui a longtemps été effacée, même si « le nazisme, la guerre, l'émigration, mais aussi un certain désintérêt officiel et le manque de moyen, ont conduit à des pertes irrécupérables. »<sup>10</sup>

### Peu d'évolution à l'école

Malgré l'avènement des Gender Studies' et la réappropriation des savoirs « pour et par » les femmes, Anne Morelli fustige le fait, à propos des manuels scolaires, que « rien n'a changé en trente ans ». Les manuels véhiculent toujours un « masculin neutre » aux enfants, distillant alors une croyance du « masculin » comme représentant l'universel. Les manuels d'histoire ne sont pas seuls à répandre un savoir sexiste. Dernièrement, une étude française, réalisée par le Centre Hubertine-Auclert, a mis à jour le fait que moins de 3% d'écrivaines apparaissent dans les manuels de littérature de seconde.

Par ailleurs, des manuels, à priori neutres, comme les manuels de mathématiques<sup>11</sup>, véhiculent aussi une certaine image des femmes à travers l'illustration des propos : elles sont sous-représentées, et quand elles le sont, elles adoptent des postures traditionnelles et stéréotypées (elles sont à la cui-



La statue représentant Jeanne d'Arc blessée à la bataille de Jargeau trône sur la place du Martroi à Jargeau



« Boadicea appelle les Bretons à se révolter, 61 ap. J.-C. », illustration du livre de David Hume, *The History of England from the Invasion of Julius Cæsar to the End of the Reign of James The Second*, Londres, 1860.

sine, avec les enfants, en questionnement quand les garçons apportent les réponses, etc.). Les livres jeunesse ont aussi leur part de responsabilité. On pense, par exemple, aux princesses passives, qui attendent le prince charmant qui les délivrera, inculquant alors aux petites filles l'idée que les hommes sont leur salut. Les enseignant-e-s, aussi, jouent un rôle dans la reproduction des stéréotypes sexistes. Diverses études montrent qu'ils traitent, de façon inconsciente, différemment les filles et les garçons : au niveau des activités proposées, dans la façon de les interroger, dans les attentes qu'ils en ont, etc.<sup>12</sup>

Il semble alors plus qu'essentiel que l'institution scolaire prenne « à bras le corps » ces problématiques et mette en œuvre des outils pour déconstruire les stéréotypes et lutter contre les inégalités. L'ouvrage « Femmes et hommes dans l'histoire. Un passé commun » en est un bel exemple ! Espérons qu'il sera largement adopté par les enseignant-e-s !

1. Publié aux éditions Labor Education et accessible sur ce lien [www.avg-carhif.be](http://www.avg-carhif.be)
2. Eliane GUBIN, Colloque Sexes et manuels, le 16 octobre 2012.
3. Nicole MOSCONI, <http://eduscol.education.fr>
4. [www.etatsgenerauxdufeminisme.ca](http://www.etatsgenerauxdufeminisme.ca)
5. GUBIN Eliane, *Le Siècle des féminismes*, p. 28.
6. MARISSAL Claudine, GUBIN Eliane, *Femmes et hommes dans l'histoire : un passé commun, Un passé commun*. 2013.
7. Claude et Françoise LELIEVRE, *L'Histoire des femmes publiques contées aux enfants*, PUF, Collection Sciences Sociales et Sociétés, 2001 pp. 35 – 38.
8. Nicole MOSCONI, op.cit.
9. Etudes de genre.
10. STUDER Brigitte et THEBAUD Françoise, op.cit.
11. Manuels scolaires et stéréotypes sexuels : éclairage sur la situation en 2012, Etude exploratoire. Les CEMEAS, 2012.
12. BOSSE Juliette, *Le féminisme et l'enseignement, pour une égalité filles/garçons*, La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, 2013.

## Mémoire

### Pour une politique de l'enseignement inspirée par le projet de l'école publique

L'excellence de l'école publique est faite de sa passion pour l'égalité et l'équité. Il est dans sa nature d'être ouverte à tous, et de se donner pour but de mener chaque enfant le plus loin possible, quel que soit son point de départ. Tel est le sens de l'enseignement obligatoire. Et c'est dans ce but que l'obligation scolaire a été conquise voici maintenant un siècle.

Depuis une trentaine d'années cependant, c'est-à-dire depuis le début des politiques de rationalisation de l'enseignement des années 1980 et le sous-financement chronique de l'enseignement après la communautarisation en 1989, l'école fait figure d'institution malade.

Les symptômes sont nombreux et de natures diverses : trop d'échecs et trop peu d'équité ; des performances médiocres et inadéquates au regard des études ultérieures ou du marché du travail ; un climat scolaire délétère, peu propice à l'étude et à l'épanouissement de soi ; des réformes trop nombreuses, parfois inappropriées, mais souvent mal ou incomplètement appliquées ; des enseignants insatisfaits, des directions fatiguées, des pouvoirs organisateurs moroses.

Tous ces facteurs ont détérioré l'image de l'école, diminué l'attractivité du métier d'enseigner et dégradé l'idée-même de l'éducation. Un scandale pour toute personne et toute institution engagées dans le combat séculaire des Lumières, contre l'obscurantisme et contre les inégalités dans le droit à l'éducation.

Comment dès lors réconcilier

l'école et la société, mais, plus encore peut-être, l'école avec elle-même ? Pour la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, la liberté d'enseignement a conduit à une situation de quasi marché, dans lequel une sorte de marketing scolaire suscite une attitude de shopping scolaire, dans un contexte d'inégalité, de ségrégation et de performance globalement insuffisante. Cette orientation, assimilée parfois à la privatisation de l'enseignement, nuit à l'école. La Ligue suggère, à l'inverse, de remettre au centre de la politique de l'enseignement, le projet de l'école publique.

#### Réconcilier l'équité et l'excellence

Il semble aller de soi que l'exigence de qualité et l'excellence soient synonymes d'inégalité. L'excellence n'est-elle pas rare et ne suppose-t-elle pas que les hauts niveaux de performance soient réservés à quelques-uns ? L'idée même d'excellence n'inclut-elle pas l'inégalité ?

C'est vrai si l'on mesure l'excellence par rapport à un unique critère : on peut, en effet, par

rapport à ce seul critère, opérer un classement forcément hiérarchisé, du pire au meilleur. Mais qu'on multiplie les critères de l'excellence, et le classement devient intellectuellement inopérant. Nous cédon

tous, de façon irréfléchie, à la tentation du classement, et nous effectuons nos choix en fonction de ce qui nous semble être le meilleur. L'excellence est, par nature, pensons-nous, d'essence inégalitaire.

Plus pernicieuse est l'attitude qui résulte du renversement de cette première évidence. Elle consiste à juger que, l'excellence étant intrinsèquement liée à l'inégalité, celle-ci est cause de l'excellence. Il en résulte l'idée qu'augmenter les inégalités est un mal supportable car il serait source d'un meilleur niveau de performance.

Dans le domaine de l'éducation, cette fausse évidence fait des ravages. Elle a, pour elle, toutes les apparences du bon sens : n'est-il pas évident que, si vous réunissez les meilleurs, vous les rendrez plus facilement encore meilleurs, et au-delà, excellents et plus performants encore ?

Les spécialistes de l'éducation discutent la véracité de cette thèse. Elle est loin de faire l'unanimité. Mais tenons-la temporairement pour vraie et voyons ce qu'elle implique.

Elle pronostique que le petit nombre des meilleurs deviendra, plus vite et mieux, meilleurs encore. Mais ce qu'elle ne dit pas, c'est que le plus grand nombre, c'est-à-dire tous les autres, devra se contenter d'être moyen à médiocre car, truisme pour truisme, on ne parvient jamais vraiment à améliorer le niveau d'une classe s'il ne s'y trouve que des «mauvais» élèves. Et de cela, tous les pédagogues sont unanimement convaincus.

Aucun projet public d'éducation ne peut valider l'idée que le système public de l'enseignement obligatoire, financé et organisé par les pouvoirs publics pour la population, puisse avoir pour fin de former une minorité de privilégiés, au détriment et à la charge du plus grand nombre.

C'est une question de principe. Mais c'est aussi une question purement pragmatique : le niveau de performance est meilleur dans les classes et les écoles qui réunissent les meilleurs, les moyens et les moins bons : les meilleurs tirent les autres vers le haut. L'inverse n'est jamais vrai, sauf quand une majorité de jeunes déscolarisés «fait la norme» et entraîne alors les autres vers le bas. La juxtaposition d'écoles élitistes et d'écoles «poubelles» est globalement contreproductive.

Personne n'envisage bien sûr que son enfant soit un cancre. Et chacun participe ainsi volontiers à l'illusion qui veut que l'inégalité contribue à l'excellence, même si c'est, en fait, à son propre détriment. Et en cas de doute, de rejet ou d'échec, quand l'enfant ne fait pas partie des meilleurs (quel que soit le sens donné à ce mot) ? Il ne reste plus à chacun qu'à se consoler de la douce illusion que là où règne l'échec, il n'est d'autre espoir que celui de partager le sort commun.

L'excellence de l'école publique est faite de sa passion pour l'égalité et l'équité. Il est dans sa nature d'être ouverte à tous, et de se donner pour but de mener chaque enfant le plus loin possible, quel que soit son point de départ. Tel est le sens de l'enseignement obligatoire. Et c'est dans ce but que l'obligation scolaire a été conquise voici maintenant un siècle.

## **Le débat sur l'excellence est compliqué par deux confusions**

Le fait qu'une partie des élèves (les «meilleurs») aille plus loin que les autres et prolonge davantage ses études donne le sen-

timent que le système éducatif est orienté vers cette sorte d'aboutissement. Ce sentiment est renforcé par le fait que les enseignants dévoués cherchent, en effet, à «amener leurs élèves» le plus loin possible, et ils conçoivent une légitime fierté de les voir réussir dans la suite de leurs études. Quel(le) enseignant(e) de mathématique ou de calcul ne serait pas un tant soit peu fier(e) de la réussite de son ancien élève devenu un jour prix Nobel de physique ? Mais quel(le) enseignant(e) n'a pas, plus encore, le sentiment du devoir accompli, pour chaque jeune qu'elle/il a contribué à se révéler à lui-même et à s'accomplir dans la voie qu'elle/il a choisie ? L'enseignement obligatoire n'est pas orienté tout entier vers les filières les plus nobles de l'enseignement supérieur, mais vers la réussite de chaque jeune. Il est parfaitement possible d'exceller dans la pratique d'un métier et d'éprouver toutes les satisfactions liées à ce statut.

Une autre confusion provient du fait que, bon nombre d'enseignants ont le sentiment que le niveau baisse globalement et que la diminution des exigences empêche une partie des élèves, en particulier les plus talentueux d'entre eux et ceux dont le potentiel est le plus élevé, d'atteindre le niveau de performance dont ils seraient capables, s'ils n'étudiaient dans une classe médiocre. Ce sentiment est renforcé quand les enseignants ont, par ailleurs, la conviction, fondée ou non, que le niveau de compétence atteint par leurs élèves sera insuffisant pour rencontrer le niveau d'exigence requis dans la suite des études. Cette conviction, inspirée par le sens du devoir et un vrai dévouement, peut conduire certains enseignants au dévoiement de leur mission quand, voulant bien faire, ils en viennent à ne vouloir s'adresser qu'aux meilleurs ou à écarter les moins bons.

En réalité, rien ne permet d'établir de façon fiable que le niveau d'exigence baisse, mais tout indique, au contraire, que le niveau d'exigence ne cesse d'augmenter, en particulier dans le volume et la complexité des contenus de cours de l'enseignement supérieur. Quoi qu'il en soit de ce débat, il reste que la mission de l'enseignement obligatoire est bien celle d'emmener chaque jeune dans la voie qui est la sienne, le plus loin possible. L'aider à trouver cette voie, éviter des classements de valeurs liés aux statuts professionnels, l'éclairer sur les orientations d'étude, établir des prévisions d'emploi fiables, font également partie de la mission éducative de l'école.

Sur le plan de l'organisation générale des filières de l'enseignement secondaire, il serait sans doute utile de repréciser les objectifs et les résultats à atteindre, en distinguant plus clairement les finalités des sections de transition, qu'elles soient techniques ou générales, qui doivent être articulées avec les prérequis de l'enseignement supérieur, et les finalités des sections de qualification, qui doivent être définies en relations étroites avec les métiers auxquels elles conduisent sur le marché du travail.

Par ailleurs, à chaque niveau d'enseignement, la formation commune proposée aux jeunes doit pouvoir être accompagnée, tout au long de la scolarité, de cours de renforcement dans les principales matières, servant, soit à combler les retards pour ceux qui peinent à atteindre les socles de compétences, soit à approfondir la matière, pour ceux parmi les élèves qui se destinent à des études spécialisées. Ce devrait être vrai, autant pour la formation générale que pour la formation technique, et, en particulier, pour des matières comme le français, les langues modernes et anciennes, les mathématiques, les sciences et les compétences techniques. Les efforts déjà entrepris en ce sens doivent être poursuivis et renforcés.

## **Le débat sur l'enseignement obligatoire pollué**

La politique de l'enseignement obligatoire a, littéralement, été polluée ces dernières années par les polémiques sur la problématique des inscriptions comme il l'avait été quelques années auparavant, par le problème des renvois scolaires ou, plus récemment, par celui des frais scolaires réclamés aux parents par les écoles. Ces questions sont directement liées à celle de l'égalité dans l'enseignement. Mais elles n'ont vraiment de sens que dans le contexte particulier que nous connaissons, où, une partie significative de la mission de service public est assurée par des opérateurs privés de caractère confessionnel, qui, par tous les moyens, cherchent à bénéficier des financements publics sans en assumer, ni les obligations, ni les contraintes, ni l'esprit, ni les principes, à commencer par celui de l'égalité d'accès et celui de l'ouverture à tous.

Rappelons que les décrets successifs sur la régulation des inscriptions n'ont d'autre objet que d'assurer, à tous les enfants, un égal accès aux écoles et à lutter contre les discriminations sociales et ethniques. Ce qui fut fait à l'entrée de l'école dut également l'être pour la suite de la scolarité quand il

fallut, voici quelques années, mettre fin, par décret, à la détestable habitude de certains pouvoirs organisateurs, d'écarter de leur établissement scolaire, les élèves, jugés peu conformes, après le passage des vérificateurs établissant, sur base du nombre d'inscrits, le montant des subventions.

Les décrets « Incriptions », qui ont fait couler tant d'encre et suscité tant d'émois, ont pour objet de lutter contre les discriminations à l'inscription, dans le contexte du libre-choix, par l'instauration de procédures et de contrôles effectués par l'autorité publique. Ils sont la conséquence directe de la liberté d'enseignement, quand des opérateurs privés sont censés effectuer une mission de service public.

Par le passé, cette régulation publique n'aurait pas eu de sens. L'enseignement catholique n'était-il pas, par nature, privé et dédié aux besoins spécifiques d'une communauté de conviction, c'est-à-dire complètement étranger, à l'esprit comme aux devoirs, du service public ? Qui aurait pu critiquer un enseignement défini par son caractère sélectif (car s'adressant aux catholiques et non à tous), de sélectionner les élèves, sinon sur le plan de la conception générale de l'éducation ?

Mais il en va maintenant tout autrement, dès lors que l'enseignement libre veut être assimilé à l'enseignement de service public. Les initiatives décrétales sur les inscriptions ont pour but de réduire progressivement l'inadéquation persistante de l'enseignement libre confessionnel vis-à-vis des obligations de service public, auxquelles les pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre prétendent souscrire mais qu'ils ne respectent pas.

Mais ce faisant, il s'agit aussi, de façon caractéristique, de l'importation dans la politique de l'enseignement, de dissensions qui, par priorité, intéressent l'enseignement privé confessionnel, et qui, pourrait-on dire, sont une sorte de querelle interne à l'enseignement catholique.

Il est piquant d'observer que la volonté de faire respecter, à l'inscription, l'égalité de traitement du service public dans l'enseignement catholique, qui émanait initialement de la volonté politique de ministres attachés à l'enseignement public, a été contestée, pour cette raison-même, par des parents et des pouvoirs organisateurs de l'enseignement catholique, et qu'il n'y eut finalement d'autres solutions, pour imposer à l'enseignement catholique le respect de cette règle élémentaire du service public,

que de faire appel à un cabinet ministériel cdH pour faire passer la pilule, lequel parti politique n'a d'ailleurs de cesse, depuis lors, d'essayer de reconquérir sa légitimité auprès de ce même milieu confessionnel.

De ces péripéties, la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, retire trois convictions :

- a) La première est la nécessité du contrôle et de la régulation de l'offre d'enseignement par l'autorité publique, qu'il s'agisse de l'enseignement public comme des institutions catholiques, afin de garantir, autant que faire se peut, aux usagers, le respect des obligations, comme de l'esprit, du service public. Chaque nouvel avantage, financier ou autre, réclamé par l'enseignement libre, devra avoir, pour contrepartie, une régulation plus étroite et un contrôle plus marqué des règles de service public par l'autorité publique ;
- b) La seconde est que, dans un tel contexte, la responsabilité ministérielle de l'enseignement obligatoire doit être confiée, pendant la prochaine législature, à un responsable politique dont la philosophie, en matière d'enseignement, est celle du service public. Que des institutions se prétendent « services publics » et soient d'inspiration religieuse est un anachronisme que la réunification progressive de toutes les institutions chargées de l'enseignement dans un service public unifié neutre doit dépasser,
- c) Le besoin d'augmenter la continuité et la cohérence du système d'enseignement recommande que, durant la prochaine législature, l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur soient réunis sous la responsabilité d'un même ministre. La réforme de la formation initiale des enseignants plaide dans le même sens.

### **Augmenter la liberté dans l'enseignement par un réseau unique d'enseignement**

La liberté de l'enseignement inscrite dans la constitution recouvre deux idées distinctes. D'un côté, la liberté de l'offre d'enseignement, de l'autre, la liberté des parents d'inscrire leur enfant dans l'école de leur choix.

#### **a) L'offre d'enseignement**

En ce qui concerne l'offre d'enseignement, les pouvoirs organisateurs dits libres ont, depuis longtemps, troqué une large part de leur liberté pour bénéficier des subventions publiques : infrastruc-

tures, organisation, compétences et contenus d'enseignement, normes de réussite, carrières et paiement des salaires, contrôle des inscriptions et de l'utilisation des subventions, rien qui ne soit régi, réglementé ou régulé par la Fédération Wallonie Bruxelles. Seule « liberté » conservée par les écoles dites « libres » : leur caractère chrétien. Mais celui-ci se double d'un revers rarement évoqué : l'interdiction de renoncer ou même de débattre sereinement de leur caractère chrétien. Celui-ci est pourtant de moins en moins bien assumé et est vécu, par de nombreux enseignants et de nombreux parents, comme une contrainte qui contredit leur volonté de s'inscrire pleinement dans le service public. L'enseignement libre apparaît surtout, à cet égard, captif et doublement contrôlé, par les institutions religieuses et par les pouvoirs publics. Belle liberté, à vrai dire, que celle qui interdit aux équipes pédagogiques d'opter pour la neutralité, si elles la considèrent comme étant plus conforme à leur mission présente !

Mais qu'on ne s'y trompe pas, cette liberté équivoque est la cause de la bureaucratisme croissante du système éducatif. Comment, en effet, amener progressivement les écoles confessionnelles à respecter les standards d'un service public d'enseignement, sinon par une régulation tatillonne et pointilleuse, obligée de réglementer chaque aspect pour s'assurer de la bonne utilisation des subventions publiques et de l'égalité des usagers ? L'accroissement de la charge administrative et le poids des contrôles résultent directement de la liberté de l'offre. Elle est la conséquence de la nécessité de réguler l'offre d'enseignement, pour offrir à la population, partout où le besoin s'en fait sentir, le service d'enseignement moderne qu'un État moderne se doit d'offrir à ses concitoyens. Sur ce plan, il est indicatif d'observer que les responsables politiques, quel que soit finalement leur parti, sont tous également « régulateurs » lorsqu'ils ont la responsabilité de l'enseignement.

Les directions, comme les équipes pédagogiques, à commencer par celles du « libre », sont les premières victimes de cette soi-disant liberté. Mais le faible niveau de performance de l'enseignement s'explique également, pour une large part, par la situation de quasi marché



qui résulte de notre histoire scolaire : les concurrences stériles, les gaspillages, le manque de cohérence et de continuité du système, des carrières enseignantes étriquées, l'impossibilité d'harmoniser l'offre d'enseignement, de mettre les moyens en commun et de développer les collaborations.

Les différences de caractères et la présence des instances religieuses dans les pouvoirs organisateurs valent-elles ce prix à payer ? La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, pense que non. C'est pourquoi, elle invite les professionnels du libre à effectuer toutes démarches utiles pour se rapprocher de l'enseignement public, et, quand c'est possible, à s'associer avec les écoles publiques de leur bassin scolaire. La Ligue suggère également aux écoles libres d'organiser, en leur sein, une consultation, auprès des enseignants comme des parents, sur le choix du caractère neutre. Le choix de la neutralité est aujourd'hui légalement possible, puisque chaque établissement scolaire peut librement adhérer au décret sur la neutralité.

Les écoles libres ont-elles des raisons de craindre que cette démarche pour la neutralité ne fragilise leur identité ? La Ligue

de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, pense que non. Chaque institution est liée à son histoire et aux figures qui l'ont vu naître, mais ce rapport et cette fidélité à l'histoire n'empêchent pas les évolutions. La réévaluation du sens d'une trajectoire ou d'un engagement spirituel conduit, avec le passage du temps, à d'autres façons de s'engager, chacun conservant pour lui-même sa liberté spirituelle. L'enseignement libre d'aujourd'hui ressemble-t-il à celui du début du XX<sup>e</sup> siècle ou du XIX<sup>e</sup> siècle ?

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, est également convaincue qu'il faudra aller plus loin, et qu'il ne pourra y avoir d'égalité vraie, conforme à l'esprit de la Constitution, autant pour les institutions et leurs personnels que pour les usagers, que dans la mesure où les institutions seront véritablement comparables, avec une autonomie et des obligations égales.

#### b) Le libre-choix des parents

Le libre-choix des parents est l'autre versant de la liberté de l'enseignement inscrite dans la Constitution. Aujourd'hui, l'enseignement obligatoire est, dans des proportions différentes selon les niveaux d'enseignement, pour moitié neutre, et

pour l'autre confessionnel. La population, sur un plan sociologique, est pourtant très loin d'être pour moitié catholique. Si l'on considère la région de Bruxelles, par exemple, les catholiques y sont largement minoritaires. Comment justifier, dès lors, au nom de la liberté, l'imposition du caractère chrétien dans 50% des écoles, à des parents et des jeunes qui ne partagent pas les convictions chrétiennes ? Comment justifier que cette imposition s'effectue, pour l'essentiel, avec des financements publics ?

Mais, répondra-t-on, ces parents et ces jeunes sont libres de ne pas choisir une école confessionnelle si elle est en contradiction avec leur conviction intime. Certes, il est vrai, - théoriquement du moins.

Mais si ces parents et ces jeunes sont effectivement « libres » de renoncer à cet enseignement dit « libre », il faut être conséquent : cela signifie alors que 50% de l'offre d'enseignement leur est, de facto, fermée, bien que les écoles « libres » se présentent aujourd'hui comme un service public, qui plus est, financé par les deniers publics. Tout cela est-il bien respectueux du principe d'égalité ? Tout cela est-il bien... constitutionnel ?

Mais peut-être la liberté de choix conduit-elle bien des parents, lors de l'inscription, à feindre d'adhérer à des principes et à des valeurs évangéliques qui ne sont pas les leurs, comme les y oblige la signature d'adhésion au projet pédagogique de l'établissement? Tout cela est-il bien respectueux des personnes et de leur liberté de conscience? Ces fausses adhésions ne sont-elles pas en contradiction, autant avec les valeurs chrétiennes qu'avec celles des libertés modernes? Les humanismes chrétien et laïque ne défendent-ils pas, tous les deux, le principe de la liberté de conscience et du choix librement consenti?

Comment les professionnels de l'enseignement « libre » peuvent-ils accepter, de nos jours, pareille situation, en particulier dans le domaine éducatif, sans craindre d'être tout autant les dupes d'un jeu qui les décrédibilise, autant aux yeux des parents que de leurs élèves?

La liberté de choix des parents est, en fait, et ce, depuis toujours, limitée par la réalité de l'offre d'enseignement disponible dans l'environnement du domicile familial. Plus l'enfant est jeune et plus la liberté du choix est conditionnée par l'importance du critère de proximité. Mais l'alternative du caractère confessionnel ou non confessionnel restreint, en réalité, la liberté de choix en le structurant, au détriment d'autres critères, pédagogiques notamment.

En fait, le libre-choix apparaît toujours davantage comme un choix conditionné par un critère dont la pertinence et l'actualité semblent de moins en moins convaincantes. Mais cette illusoire liberté a un coût et se paie lourdement : elle empêche d'adresser aux parents la meilleure offre d'enseignement possible, fruit de la mise en commun cohérente de tous les moyens disponibles.

Le blocage politique en la matière est affligeant. Car quelle perspective offre-t-il pour l'avenir, en particulier dans le contexte de l'actuelle évolution démographique ?

## Unifier l'enseignement dans un service public

Dans son mémorandum daté du 24 octobre dernier, le SeGEC revendique curieusement conjointement, l'application intégrale du Pacte scolaire, à savoir l'application complète des accords de la Saint-Boniface qui impliquent des subventions équivalent

à 75% du financement des établissements organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, et la mise en place, à moyen terme, d'un régime de subvention des établissements scolaires conforme au prescrit constitutionnel d'égalité de traitement, pour les moyens en fonctionnement et en personnel, dans les établissements scolaires, les internats et les CPMS. Cette revendication vaut également pour les constructions scolaires. Il réclame, par ailleurs, la réalisation d'une étude indépendante pour évaluer l'état des différences objectives entre les réseaux, qui pourraient justifier des différences de traitement et l'ampleur de celles-ci.

Par ailleurs, dans tous les domaines où il réclame une amélioration pour les écoles de son réseau, le SeGEC, comme à l'accoutumée, veut l'augmentation des moyens et le droit de les utiliser selon son bon caprice, de préférence sans contrôle.

Le lecteur ne peut manquer d'être frappé par ces multiples revendications, qui, toujours davantage, réclament plus de moyens et plus de liberté, sans contrôle, sans jamais prendre en compte, ni la situation globale, ni l'impécuniosité de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de ses provinces, de ses villes et communes, ni la nature de la mission de service public.

On n'y trouve pas davantage de vision globale du bon développement de l'enseignement destiné à nos concitoyens, et, encore moins, la moindre expression d'une préoccupation pour les difficultés, sociales notamment, de cette même population. Seuls sont pris en considération les intérêts directs des pouvoirs organisateurs de l'enseignement catholique.

Loin de favoriser un rapprochement des établissements scolaires et l'unification progressive du système d'enseignement, les revendications du SeGEC renforcent la compétition entre les établissements scolaires. Car s'il fallait suivre le SeGEC, ce qui serait donné aux uns, serait retiré aux autres. Il n'est pas certain que les professionnels de l'enseignement libre suivent le SeGEC sur ce terrain. En tout cas, rien n'indique que les écoles du libre et leurs équipes pédagogiques aient réellement quelque chose à gagner sur ce terrain, comme en témoigne la façon dont le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, la ministre cdH Marie-Martine Schyns en tête, a choisi de finaliser l'application des accords de la Saint-Boniface, en réduisant les moyens de fonctionnement des écoles de la Communauté française, et sans rien accor-

der, en fait, aux autres écoles.

Le Pacte scolaire est un accord politique qui a permis une relative paix scolaire durant un demi-siècle et la démocratisation de l'enseignement. L'enseignement catholique y obtint un large accès aux subventions, malgré le caractère privé de ses institutions, de ses ressources propres et son adossement à des institutions religieuses qui lui apportent des ressources financières, humaines et matérielles, malgré aussi son caractère confessionnel. Depuis cette déjà lointaine époque, l'enseignement catholique s'est partiellement émancipé de la tutelle de l'église, mais il reste lié aux multiples institutions religieuses qui donnent au réseau confessionnel son caractère parfois quelque peu bigarré et diversifié. Surtout, il conserve sa référence aux valeurs chrétiennes et sa mission d'évangélisation. Le plus grand progrès enregistré dans l'enseignement catholique est probablement le résultat du combat syndical qui a obtenu, pas à pas, la reconnaissance des droits du personnel du libre et l'amélioration de son statut, comme de sa condition salariale et sociale.

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, considère que le mémorandum présenté par le SeGEC, est une fuite en avant dont l'enseignement dans la Fédération Wallonie-Bruxelles ne retirera rien de bon. La Ligue considère qu'il faut faire la démarche exactement inverse :

- rapprocher les écoles par bassins scolaires dans des formes d'association garantes des principes de service public (égalité des usagers, neutralité, continuité du service, etc.) ;
- faciliter la généralisation de la neutralité et soutenir les écoles libres qui, d'initiative, optent pour le caractère neutre ;
- organiser, selon des normes démocratiques, la consultation des parents qui inscrivent leurs enfants dans l'enseignement confessionnel et des équipes éducatives qui y travaillent, sur le choix de la neutralité ;
- organiser légalement la présence de mandataires politiques locaux dans les Conseils d'administration des pouvoirs organisateurs libres, chargés de favoriser l'harmonisation de l'offre d'enseignement dans la zone dont ils ont la responsabilité et d'effectuer un contrôle public sur les organes de gestion.

Bruxelles, le 30 novembre 2013



# Facebook au service de l'apprentissage

## Regards sur quelques pratiques d'étudiants universitaires

Comme 70% des Belges, les étudiants universitaires utilisent *Facebook* quotidiennement. Néanmoins, entre deux parties de *Candy crush*, la mise à jour de leur statut et la consultation des dernières photos de leurs « amis », la plupart d'entre eux consultent également le (ou les) groupe(s) lié(s) à leurs activités universitaires où ils retrouvent notes de cours, résultats d'examens, annonces concernant les cours ou questions de condisciples (Roland, 2013).

### Une histoire de définition...

On désigne souvent, à tort, *Facebook* sous le vocable de *réseau social*. *Facebook* n'est pas, intrinsèquement, un *réseau social*, mais plutôt un outil numérique visant à créer, développer et entretenir un ou plusieurs *réseau(x)* de contacts. Dès lors, la littérature tend à préférer l'expression *site de réseaux sociaux* et définit celui-ci comme une plateforme de communication en réseau au sein de laquelle les participants peuvent, d'une part, créer un profil associé à une identification unique, d'autre part, exposer publiquement des relations susceptibles d'être visualisées et consultées par d'autres et, enfin, accéder à des flux de contenus incluant des contenus générés par eux-mêmes - notamment des textes,

photos, vidéos, mises à jour de lieux ou de liens - ou fournis par leurs contacts (Ellison et Boyd, 2013).

Dans le cadre de cet article, il importe d'ajouter que les sites de réseaux sociaux - *Facebook*, *LinkedIn*, *Viadeo*, etc. - se distinguent des sites de *computation sociale* - dont *Wikipedia* en est un digne représentant - caractérisés par la mise en relation d'individus autour d'un centre d'intérêt ou d'une activité (Coutant et Stenger, 2009).

### Décalages entre l'institution et les pratiques étudiantes

Le recours à *Facebook* par les étudiants universitaires témoigne de plusieurs *décalages* entre leurs attentes et les outils fournis par les institutions d'enseignement universitaire.

Premièrement, engagées dans un processus de numérisation de l'ensemble de leurs services, ces institutions multiplient les sites Internet à destination des étudiants : plateforme de gestion de l'apprentissage, messagerie web institutionnelle, système de gestion des horaires, valves électroniques, ainsi qu'une panoplie d'autres sites Internet - le site de l'Université, les sites facultaires, les sites de service de recherche ou propres aux enseignants. Malgré certains efforts, les universités peinent à offrir à leurs étudiants un réel « bureau virtuel » regroupant l'ensemble des informations qui leur sont destinées. Qui plus est, les outils actuels ne disposent pas toujours d'un système de notification et obligent dès lors les étudiants à les consulter quotidienne-

ment dans l'optique de vérifier toute mise à disposition d'une information ou ressource - un nouveau support de cours, un changement d'horaire ou un document administratif, etc.

Deuxièmement, si les institutions ont largement investi dans des infrastructures *physiques* de support aux étudiants (allant de salles dédiées à des activités de loisirs et d'apprentissage, à des systèmes coopératifs de partage et de reproduction de documents pédagogiques, en passant par le soutien - financier - aux activités étudiantes), les espaces *virtuels* ont souvent été délaissés, jugeant que ceux-ci relevaient de la sphère privée. En résulte l'absence de lieu pour une communication virtuelle - formelle ou informelle - entre étudiants, d'espace de stockage dédié au partage de fichiers ou d'outils numériques de travail collaboratif.

Troisièmement, le fonctionnement des plateformes pédagogiques numériques - *Blackboard* et *Moodle* en tête - correspond principalement aux attentes institutionnelles et aux besoins des enseignants. En ce sens, les *systèmes de gestion de l'apprentissage* font plutôt figure de *systèmes de gestion de l'enseignement* : ils offrent un contrôle absolu à l'enseignant et se révèlent immuables pour les étudiants. Ces systèmes ne permettent à ces derniers que peu d'interaction avec le contenu délivré, le rendant difficilement

« appropriable ». Les deux principales actions sont la consultation ou le téléchargement dudit contenu ; impossible, par contre, de déplacer les ressources mises à disposition par l'enseignant, d'ajouter un flux d'informations ou de partager certains documents.

Au-delà de ces principaux décalages, le temps crée un fossé toujours plus important entre les pratiques étudiantes et les services institutionnels ; c'est ainsi le cas de l'intégration des supports mobiles qui, s'ils sont de plus en plus utilisés par les apprenants, ne semblent toujours pas pris en compte dans le processus de numérisation des institutions universitaires.

### **Facebook ou la preuve du manque de compétence technologique**

Face aux décalages susmentionnés, les étudiants sont en attente de pouvoir s'approprier et interagir avec les contenus d'apprentissage mis à disposition par leurs enseignants, de centraliser l'ensemble des informations institutionnelles, d'être notifié de toute nouvelle information, de pouvoir partager des documents entre eux, etc.

Afin de répondre à ces différents besoins, les étudiants ont recours à *Facebook*. Le site de réseaux sociaux n'est pas l'outil le plus adapté à cette situation - ils sont d'ailleurs nombreux à le reconnaître - mais le plus pertinent au regard de leur ré-

alité - et de leurs compétences - technologique. En effet, loin de confirmer la thèse des *digital natives* (Prensky, 2001), les dernières enquêtes (notamment Poellhuber, 2013) démontrent que, nonobstant une utilisation régulière de *Facebook*, les étudiants ne connaissent pas les autres médias socionumériques - blogues, Wikis, signets, etc. - ou les logiciels à potentiel pédagogique intéressant - outils de carte conceptuelle, outils d'écriture collaborative, etc.

Au regard de ce manque de compétences technologiques, *Facebook*, le site de réseaux sociaux qu'ils fréquentent quasiment tous, semble l'outil le plus simple à mettre en œuvre pour répondre aux différents besoins et pour élaborer des espaces virtuels étudiants. Pour ce faire, les étudiants créent un « groupe *Facebook* », c'est-à-dire une page lancée par un étudiant de leur promotion permettant l'échange d'informations entre étudiants. Ce groupe peut être « fermé », entraînant l'obligation d'obtenir une invitation afin de pouvoir consulter les informations échangées et publier des articles, ou « ouvert », offrant la possibilité à tout un chacun d'y accéder et d'y contribuer sans autorisation particulière.

### **Des usages de Facebook**

Nous avons dégagé quatre types d'activités liées à l'apprentissage au sein de la plateforme (Roland, 2013) : l'échange d'in-

formations d'ordre logistique, le partage de documents, le soutien pédagogique-intellectuel et la curation/veille scientifique.

Durant l'année académique, la majeure partie des informations échangées sont d'ordre logistique : horaires, avis concernant les cours, changements de locaux, dates limites de travaux, ventes de syllabus, etc. Même si ces informations sont disponibles par l'intermédiaire d'autres voies institutionnelles, des étudiants - parfois désignés - se chargent de les retranscrire sur *Facebook*. Ainsi, *Facebook* offre la possibilité de centraliser des informations émanant de l'Université, de la Faculté, d'organisations étudiantes ou encore de certains enseignants isolés.

Le site de réseaux sociaux autorise également le partage de fichiers : dès lors, tout au long de l'année, les étudiants y stockent des documents officiels, des résumés de cours ou même les supports fournis par leurs enseignants. Dans les jours qui précèdent un examen, d'anciennes évaluations ou des questions des années précédentes font leur apparition ; une partie des étudiants tente, ensuite, d'élaborer des réponses de manière coopérative, par la fonction de « Commentaire ».

Le groupe *Facebook* est aussi un haut lieu d'échange de questions-réponses entre étudiants. Il est ainsi l'espace où tout étudiant peut poser une « bête question » ou solliciter une explication qu'il



“ L’usage de Facebook à des fins académiques met au jour des pratiques de butinage et de braconnage à l’opposé de l’usage du site à des fins personnelles, caractérisé par des pratiques de navigation et de consommation. ”

n’osera pas nécessairement demander à l’enseignant, voire à ses assistants. Le recours à Facebook s’explique également par la rapidité d’obtention de l’information recherchée et son aspect sociale-ment enrichi et approuvé. La plupart des étudiants déclarent être particulièrement actifs sur le ré-seau : s’ils profitent des réponses de leurs condisciples, ils sont aussi prompts, en fonction de leur domaine de spécialisation ou de leur avancée dans la matière, à donner leur avis sur les questions posées.

Enfin, les étudiants adoptent des pratiques de veille scientifique et de curation, en sélectionnant et partageant des contenus pertinents issus d’Internet. Ces informations sont liées aux thématiques traitées dans le cours, et certaines sont directement intégrées dans les supports de cours créés par les étudiants.

## Du (site de) réseaux sociaux à la communauté

Les usages « académiques » développés par les étudiants sur Facebook ne relèvent pas des fonctions premières du site de réseaux sociaux. Ils relativisent d’ailleurs l’aspect de « ré-seau » en ce qui concerne les activités académiques ; le groupe permettant de collaborer avec des individus sans être directement ami avec ceux-ci sur le site de réseaux sociaux.

En d’autres termes, l’usage de Facebook à des fins académiques met au jour des pratiques de *butinage* (Plantard, 2007) et de *braconnage* (De Certeau, 1990) à l’opposé de l’usage du site à des fins personnelles, caractérisé par des pratiques de *navigation* et de *consommation*. Ainsi, l’étudiant ayant recours à Facebook à des fins privées navigue sur le site ; il fonctionne par sérendipité et consomme le flux d’informations produit par les autres utilisateurs, s’inscrivant ainsi dans le chemin dessiné par les concepteurs du site. À l’opposé, lorsqu’il a recours à Facebook à des fins académiques, il *butine*, c’est-à-dire qu’il « recherche un savoir fécond (...) il navigue avec un objectif d’apprentissage » (Plantard, 2007, p. 11). Qui plus est, les usages décrits *supra* témoignent de pratiques de *braconnage* ; il détourne l’outil pour l’adapter à ses besoins et crée, de la sorte, un écart entre

ce qui est prescrit et ce qui est réalisé (De Certeau, 1990).

Dès lors, les fonctionnalités de Facebook sont détournées afin de favoriser des usages particulière-ment éloignés de ceux pensés par les concepteurs. En d’autres termes, par cet intermédiaire, Facebook passe du *site de réseaux sociaux* au *site de computation sociale* car, par les mises en relation et les partages d’informations, les utilisateurs collaborent à la construction d’objets communs. Qui plus est, nous observons que Facebook permet l’émergence de réelles communautés étudiantes (au sens de Wenger, 1998 et Wenger, McDermott et Snyder, 2002 cités par Charlier et Henri, 2004) plus que de *réseaux sociaux d’étudiants* : il s’agit d’un ensemble d’individus, partageant la même cause et s’engageant vis-à-vis de celle-ci ; les étudiants partagent, par ailleurs, un même domaine propre à la communauté, c’est-à-dire un « ensemble d’enjeux, de défis et de problèmes rencontrés dans la pratique et auxquels la communauté décide de se consacrer. » (Charlier et Henri, 2004, p. 288). Ces communautés - groupes Facebook - fonctionnent, elles-mêmes, sur un principe plus ou moins abouti de collaboration dont nous distinguons les trois composantes (Henri et Basque, 2003) : l’engagement envers le groupe - avec de forts sentiments d’appartenance au groupe -, la communication - expression des idées afin de les partager avec le groupe - et la coordination - visant l’agencement efficace des activités, des personnes et des ressources pour atteindre les buts souhaités par la communauté.

## Des questions en suspens

L’émergence de nouveaux besoins du côté des étudiants de l’enseignement universitaire, ainsi que les pratiques qui en découlent, laissent entrevoir de nouveaux questionnements, tant pratiques que fondamentaux. D’une part, s’il s’avère essentiel pour les institutions de prendre en compte lesdits besoins, il est plus difficile de déterminer si elles doivent intégrer les médias sociaux dans leur offre de services aux étudiants, voire, dans l’affirmative, de dégager la *bonne manière* de s’y prendre. D’autre part, les sites de réseaux

sociaux, et notamment Facebook, offrent une opportunité nouvelle d’étudier des pratiques qui étaient jusqu’alors quasi invisibles. Si les recherches actuelles se cantonnent à des travaux exploratoires et descriptifs, des travaux futurs permettront d’ici peu d’appréhender avec un regard nouveau les usages de ces outils par les étudiants universitaires.

## Bibliographie

- Charlier, B. et Henri, F. (2004). Démarche d’évaluation, communauté de Pratique et Formation Professionnelle. *Revue Suisse des Sciences de l’Éducation*, 2, pages 285-3.
- Coutant, A. et Stenger, T. (2009). Les configurations sociotechniques sur le Web et leurs usages : le cas des réseaux sociaux numériques. 7<sup>e</sup> Colloque du chapitre français de l’ISKO, *Intelligence collective et organisation des connaissances*, Lyon : France. En ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00458327/>
- De Certeau, M. (1990) *L’invention du quotidien*, 1. *Arts de faire*, nouvelle édition établie et présentée par Lucie Giard, Paris : Gallimard.
- Ellison, N. et Boyd, D. (20013). Sociality through Social Network Sites. Dans *The Oxford Handbook of Internet Studies* (Ed. William H. Dutton). Oxford : Oxford University Press.
- Henri, F. et Basque, J. e (2003). Conception d’activités d’apprentissage collaboratif en mode virtuel. Dans C. Deaudelin et T. Naud (dir.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*. Sainte-Foy : Presses de l’Université du Québec.
- Plantard, P. (2007). Les TICE à l’université : approches cliniques et anthropologiques. *Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation)*, Strasbourg, France.
- Poellhuber, B. (2013). Génération Y, réseaux sociaux et enseignement : entre fascination et rejet. *Actes du Colloque Colloque Génération Y, réseaux (anti) sociaux et enseignement ? Entre fascination et rejet*. Bruxelles : Académie Wallonie-Bruxelles.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Roland, N. (2013). Les réseaux sociaux comme pierre angulaire de l’environnement personnel d’apprentissage. *Actes du Colloque Colloque Génération Y, réseaux (anti) sociaux et enseignement ? Entre fascination et rejet*. Bruxelles : Académie Wallonie-Bruxelles.

Dossier et interview réalisés par Marie Versele, secteur Communication

# Bilan sur l'accueil de la petite enfance

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989 stipule que les États apportent une aide appropriée aux parents et assurent la mise en place d'institutions veillant au bien-être des enfants.<sup>1</sup> L'accueil de l'enfant est un droit à ne pas mettre entre parenthèses.

Les milieux d'accueil des plus petits rassemblent divers enjeux de socialisation. Sans mise en relation avec l'extérieur, on remarque un retard de l'évolution de l'enfant et la possibilité de difficultés d'insertion et de scolarité.

De fait, du-

rant les premières années de la vie de l'enfant, la qualité de l'environnement et les interactions avec son entourage ont un impact décisif sur son développement social, culturel et scolaire.

À côté de son rôle éducatif, d'épanouissement personnel et de prévention, l'accueil de la petite enfance est un outil imparable pour lutter contre la pauvreté et garantir une plus grande égalité des chances. L'accueil de la petite enfance permet en effet de concilier le terrain de la vie privée avec celui de la vie professionnelle, offrant ainsi aux femmes (qui sont majoritairement en charge de la garde de leurs enfants) l'occasion de rester actives sur le marché de l'emploi. Il permet également de réduire les besoins en aide sociale globale.

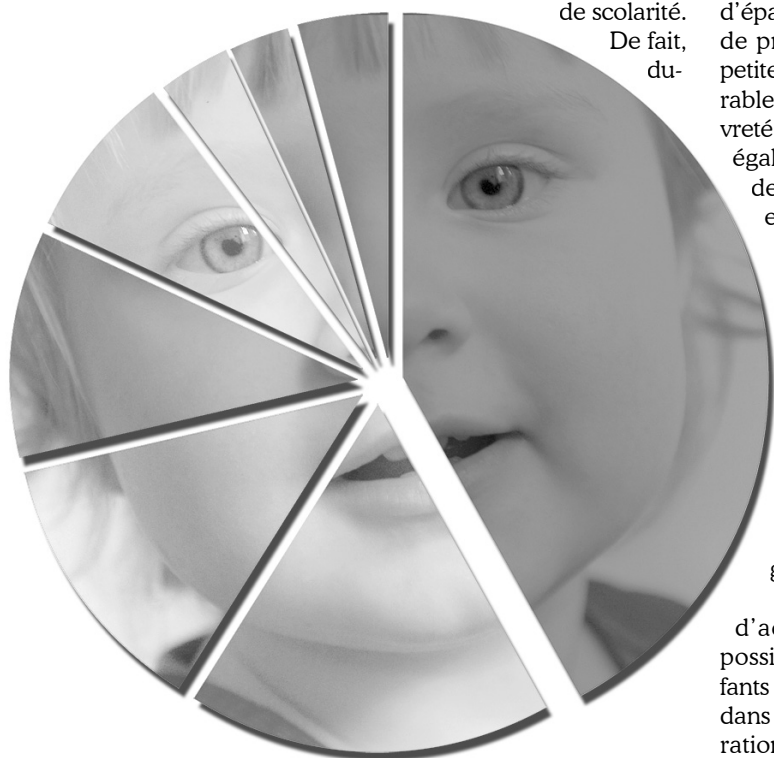
Dans ce cadre, les milieux d'accueil adaptés offrent la possibilité de donner aux enfants le meilleur départ possible dans la vie, de réduire l'instauration précoce d'inégalités, de

faire avancer l'égalité hommes/femmes, de stimuler les résultats scolaires.

Pourtant, le secteur de la petite enfance souffre toujours d'un sous-financement dramatique. Alors que les premières années de la vie sont les plus cruciales en termes de développement cognitif, émotionnel et langagier, c'est à cet âge que les investissements publics en matière d'éducation restent insuffisants. Investir dans un accueil de qualité des enfants est un enjeu qui fait à la fois progresser l'équité et l'équilibre socioéconomique.

Ce dossier tentera de faire le bilan des besoins et des perspectives d'avenir dans le secteur de la petite enfance à travers les politiques engagées pour le futur du secteur.

1. Article 18, al. 2 de la Convention internationale des droits de l'enfant, 1989. Loi du 25 novembre 1991 portant approbation de la Convention relative aux droits de l'enfant, M.B., 17 janvier 1992.



Recherche menée par l'ONE

# Les parcours des enfants âgés d'un an dans les champs d'action de la santé, du soutien à la parentalité et de l'accueil

L'étude menée par la SA Dedicated Research, à la demande de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), repose sur l'analyse du parcours des parents, depuis la conception de leur enfant jusqu'au premier anniversaire de celui-ci. Cette recherche fait également partie des projets spécifiques de lutte pour la réduction des inégalités sociales. La mesure prise dans le cadre de cette enquête cerne essentiellement le parcours des familles dans la première année de leur enfant.

Durant cette première année de vie, en Fédération Wallonie-Bruxelles, nombre de services sont organisés en vue de favoriser un meilleur état de santé de la population infantile, son accueil en dehors du milieu parental et l'accompagnement des parents.

Cette panoplie de services, relevant des compétences et de l'initiative de professionnels et de secteurs très divers, répond-elle aux attentes et

aux besoins des populations auxquelles ils sont destinés ? En quoi l'offre de ces services mérite-t-elle ou non des ajustements, et dans quelle optique ceux-ci seraient-ils à réaliser ?

L'enquête de satisfaction des usagers, voire des usagers potentiels de l'ONE, telle que prévue dans le Contrat de gestion de l'ONE 2008-2012 (art. 183), a également été intégrée au sein de cette recherche.

## Les objectifs de l'étude

Cette recherche rencontre deux objectifs distincts : d'une part, établir des parcours-types de la période prénatale jusqu'à l'âge d'un an de l'enfant, d'autre part, réaliser l'enquête de satisfaction des usagers et usagers potentiels de l'ONE. Dans le cadre de ce dossier sur l'accueil de la petite enfance, nous nous centrerons sur le premier volet de cette étude, à savoir le parcours d'un enfant de la période

prénatale jusqu'à l'âge d'un an.

Cette enquête a été menée par questionnaire et enquête de satisfaction ; d'une durée de 18 mois (du 2 mai 2011 au 31 octobre 2012). Au final, 1562 mères ont répondu à l'enquête par questionnaire. Dans l'échantillon, 9% des mères sont sans instruction ou avec un diplôme de l'école primaire ; 52% ont un diplôme de secondaire et 39% ont fait des études supérieures. Au niveau de l'activité professionnelle de la mère, 47% d'entre elles travaillent et 97% sont inscrites à une mutuelle.

### Travail et congé

Les résultats montrent un taux d'activité professionnelle avant la grossesse de 55%, résultats très similaires aux données du SPF Economie au premier trimestre 2012 (54,34%). Le taux de non-emploi présente une relative stabilité pendant la grossesse et passe de 45% à 48%. Cela signifie non seulement une perte d'activité de 3% (ou 5% si l'on prend en compte uniquement les travailleuses, comme l'a démontré l'Université de Hasselt), mais aussi très peu de changements pour les femmes non-actives (elles ne vont pas spécialement trouver un emploi pendant leur grossesse). Enfin, près de la moitié des femmes enceintes travaillent pendant leur dernier mois de grossesse.

En ce qui concerne les changements au niveau de l'activité professionnelle, nous observons 10% de changements (soit 5% de l'échantillon), répartis comme tels : modifications des horaires de travail (6%), changements de poste (2%), télétravail (1%), changement d'employeur (0,4%). Ces modifications sont constantes tout au long de la grossesse. En effet, on n'observe pas de grandes variations selon l'avancement de la grossesse ou les différents profils.

L'étude montre qu'une travailleuse sur 2 (52%) arrête

son activité professionnelle à la date envisagée. 1 femme sur 3 arrête par contre prématurément à sa décision (souvent pour des problèmes de santé, pour un accouchement prématuré, ou encore des difficultés à se mouvoir) et, à l'opposé, 4% des femmes actives reculent leur congé de maternité, soit car leur état (physique) le leur permet, soit car cela leur était imposé professionnellement ou financièrement. Les femmes qui arrêtent le plus tard possible leur activité sont primipares (femmes pour qui il s'agit de la première grossesse) et plus âgées.

La moitié des mamans (50%) a bénéficié de congés avant et/ou après l'accouchement, 2% n'ont bénéficié d'aucun congé (et les 48% restants ne travaillaient pas). 93% ont bénéficié d'un congé de maternité, 21% d'un congé d'allaitement (7% de pauses d'allaitement), 25% ont pris un congé parental (soit à temps plein, soit à temps partiel) et 18% ont pris des congés légaux après l'accouchement.

Ce qui nous amène à une reprise de travail après 19 semaines d'interruption pour la moitié des mamans, soit quand leur enfant a 4 mois et demi. Le régime de travail n'influence pas la reprise de l'activité professionnelle : les mamans qui travaillent à mi-temps, ne reprennent pas plus tôt que les mamans qui travaillent à temps plein. Un pic de reprise du travail apparaît au 3<sup>e</sup> mois, soit après la période de congé de maternité classique. Il n'y a par contre plus de réelle évolution après le 7<sup>e</sup> mois. C'est 5 mois après la naissance que le taux de reprise du travail (temps plein et partiel confondus) dépasse le taux de congé.

Enfin, l'étude constate que 57% des mamans interrogées ne reprennent pas d'activité professionnelle lors de la première année de l'enfant, et que 6% des femmes n'ont pas repris le

travail au premier anniversaire de l'enfant. En effet, 47,6% des mamans sont sans emploi lors de l'accouchement, elles sont 53,6% (soit une augmentation de 6%) un an après la naissance de leur enfant. Il est important de préciser que l'étude n'a pas testé si cet arrêt de travail était volontaire ou non de la part de la maman.

En ce qui concerne les papas, 73% des femmes interrogées sont en couple avec un papa actif. L'étude montre que 57% des papas ont pris un congé de paternité (9% ont pris un congé légal, 4% un congé parental et 2% un congé sans solde. La principale raison de ne pas prendre de congé de paternité est le fait de ne pas en bénéficier (profession libérale, indépendant).

### La recherche d'un milieu d'accueil

La recherche d'un milieu d'accueil, ainsi que la demande d'inscription sont des étapes assez complexes pour les parents. On constate clairement un déséquilibre entre l'offre et la demande, qui varie sensiblement selon les zones géographiques.

52% des femmes de l'échantillon ont recherché un milieu d'accueil pour leur enfant.

45% des mamans de l'échantillon ont trouvé une place disponible au premier anniversaire de leur enfant. Ce qui donne un pourcentage de 7,1% des mamans qui n'ont pas trouvé de solution d'accueil au 12<sup>e</sup> mois de l'enfant. Cet écart est de 12,5% durant la grossesse (taux moyen).

Les femmes qui recherchent un milieu d'accueil sont le plus souvent professionnellement actives (78% des femmes qui travaillent cherchent un milieu d'accueil, contre 30% des inactives). La satisfaction globale envers le milieu d'accueil est très élevée, soit 92%.

Au 4<sup>e</sup> mois de l'enfant, les modes de garde utilisés régulièrement (total de plus de 100%)



sont : 83% des enfants sont gardés par leur maman, 20% par leur papa, 15% sont dans un mode de garde externe et 12% sont gardés par les grands-parents.

Aux 12 mois de l'enfant, les modes de garde utilisés régulièrement (total de plus de 100%) sont : 61% des enfants sont gardés par leur maman, 40% sont dans un mode de garde externe, 22% sont gardés par leur papa et 17% par les grands-parents.

Classiquement, le mode de garde externe et les grands-parents sont davantage sollicités la semaine (un peu moins le mercredi) et les parents prennent le relais le week-end (et les mamans le mercredi). Ce schéma correspond à la réalité des parents qui travaillent. C'est l'activité professionnelle qui explique les différents réseaux utilisés pour garder l'enfant.

### Travail et milieu d'accueil

Lorsque les parents travaillent, l'enfant est confié à un mode de garde externe dans 70% des cas et aux grands-parents dans 35%. 53% des mamans et 22% des papas s'occupent principalement de leur enfant tout en travaillant. On remarque l'importance de plusieurs modes de garde principaux utilisés sur une semaine (temps-partiels).

Lorsque l'enfant est âgé de 12 mois, il y a deux schémas de garde assez homogènes (à l'exception du mercredi pour lequel on mesure un léger pic de garde pour la maman) : en semaine, où les modes de garde externe et les grands-parents interviennent, ainsi que le week-end où la maman et (dans une moindre mesure) le papa s'occupent

de l'enfant.

61% des enfants de notre échantillon qui fréquentent un mode de garde externe (3 jours par semaine ou plus) bénéficient d'un suivi médical dans leur milieu d'accueil.

### Le temps parental

Le temps parental, concept assez récent, est défini comme le temps consacré à l'enfant (au même titre que les autres activités) et est déterminé selon quatre composantes : sociabilité, domestique, déplacements (vers un milieu d'accueil) et scolaire (non abordé ici en regard de l'âge des enfants concernés par l'étude - 0 à 1 an).

Les chiffres ci-dessous rendent compte des perceptions des mamans (qu'elles ont d'elles-mêmes et du papa) :

- en ce qui concerne le temps domestique : les mamans consacrent 2 fois plus de temps que les papas au temps domestique (2 heures contre 1 heure/jour ; le fait de travailler ou non a peu d'impact ici) ;
- le temps de sociabilité s'élève à 2h30/jour pour les mamans et 1h30 pour les papas ; logiquement, ce temps est tributaire de l'activité professionnelle des parents ;
- le temps de déplacement varie entre 14 et 20 minutes (pour le papa et la maman qui conduisent leur enfant en milieu d'accueil).

En effet, lorsque les parents travaillent tous les deux, la maman consacre 1h54 au temps domestique (changer l'enfant, lui donner le bain, le mettre au lit...) et 2h pour le temps de sociabilité (jouer avec lui, le promener...). Le papa consacre, en moyenne, 1h01 au temps domestique et

1h34 pour le temps de sociabilité.

Lorsque les parents ne travaillent pas, la maman consacre 2h10 au temps domestique et 3h pour le temps de sociabilité. Le papa consacrerait, lui, 1h11 au temps domestique et 2h27 pour le temps de sociabilité.

### Enfant malade

Lorsque l'enfant est malade, ce sont principalement les mamans qui prennent congé afin de s'en occuper (42%). Quand ce n'était pas le cas, c'est alors une personne de la famille ou un proche qui s'est chargé de l'enfant malade (22%). Peu de papas ont pris congé pour garder leur enfant malade, puisque ce n'est arrivé que dans 6% des cas.

Lorsque l'enfant tombe malade, la consultation pédiatrique est plus fréquente chez les primipares, vivant en milieu urbain et en couple. Le médecin généraliste est plus souvent sollicité en zones rurales et un peu plus chez les non primipares.

### Les inégalités sociales

#### Taux d'activité féminin

Le niveau d'instruction influence également le taux d'activité des femmes.

De fait, les femmes d'un niveau d'instruction supérieur sont nettement plus nombreuses à travailler (81% au mois 0) que celles sans instruction ou d'un niveau d'instruction primaire (25% au mois 0) et d'un niveau d'instruction secondaire (48% au mois 0), ce que nous constatons aussi bien en début de grossesse qu'en fin de grossesse.

“ *Entre les hommes et les femmes, la relation à l'éducation semble encore souffrir des vieux clichés sexistes.* ”

De plus, nous observons que les travailleuses d'un niveau d'instruction supérieur possèdent généralement un régime de travail plus long que les autres travailleuses.

En effet, un plus grand nombre de femmes d'un niveau d'instruction supérieur détient un contrat à temps plein (64%) en comparaison avec celles sans instruction ou d'un niveau d'instruction primaire (14%) et d'un niveau d'instruction secondaire (28%).

#### Congés

Les mamans d'un niveau socioéconomique supérieur bénéficient plus fréquemment de congés, tous types confondus, que les mamans d'un niveau d'instruction primaire ou sans instruction.

Parmi les mamans sans instruction ou d'un niveau d'instruction primaire, 82% ont bénéficié du congé de maternité, 11% d'un congé parental et 16% d'un congé d'allaitement.

Parmi les mamans d'un niveau d'instruction supérieur, 96% ont bénéficié du congé de maternité, 32% d'un congé parental et 22% d'un congé d'allaitement.

#### Milieus d'accueil

Le profil des mamans dont les enfants se rendent au moins 3 jours par semaine en crèche est généralement le suivant : les 30 ans et plus (45%), les primipares (40%), les mamans en couple (37%) et les femmes d'un niveau d'instruction supérieur (60%).

Les mamans bruxelloises ont été nettement plus nombreuses à ne pas trouver un milieu d'accueil (12% contre 8% habituellement).

Le taux de couverture de l'accueil montre des disparités réelles selon la région et est clairement assez faible à Bruxelles, ce qui explique donc cette différence.

Parallèlement, les citadines semblent avoir plus de difficultés que les autres (9% contre 3%) à trouver une structure de garde.

#### Mamans seules

Pour terminer, l'étude nous indique que 7% des mamans de l'échantillon vivent leur grossesse sans conjoint, et que 10% des mamans sont seules pendant la première année de leur enfant.

#### Lutter contre les inégalités

Les chiffres avancés par l'étude commanditée par l'ONE mettent en évidence divers décalages persistant dans notre société. Ainsi, entre les hommes et les femmes, la relation à l'éducation semble encore souffrir des vieux clichés sexistes. De fait, dans l'investissement en temps au niveau des soins et de l'éducation des enfants, un écart se marque, tant au niveau du temps domestique qu'au niveau du temps de sociabilité consacré.

Par ailleurs, l'étude nous indique également des inégalités sociales dans l'accès aux milieux d'accueil. En effet, 60% du public des milieux d'accueil externes à la famille sont des parents au niveau d'instruction supérieur, tandis que les mères aux revenus faibles ou à l'instruction primaire vont privilégier un mode de garde familial (elles-mêmes ou les grands-parents). Cette situation est liée aux activités professionnelles de chacun de ces publics. Pourtant, en ne bénéficiant pas des milieux d'accueil externes, les femmes les plus défavorisées n'accèdent pas au marché de l'emploi et, par conséquent, à une ascension sociale et économique.

Dans le cadre d'un accueil efficace de la petite enfance, il reste donc primordial de mieux appréhender les inégalités en vue de mieux agir. Selon Benoît Parmentier, administrateur général de l'ONE, « *il est important de créer des programmes ciblés et spécifiques pour les populations les plus défavorisées tout en gardant une action globale de l'accueil de la petite enfance pour tous. Cet état de fait est important pour l'ONE mais doit également l'être pour le politique.* »

La lutte contre les inégalités est un projet global à mener à grande échelle à travers l'accès au logement, l'emploi, la culture... Comme le souligne Benoît Parmentier, « *en vue de lutter efficacement contre les inégalités sociales, il est nécessaire de travailler en réseaux via les CPAS, services de la jeunesse... mais également auprès des pouvoirs locaux, les communes qui peuvent agir directement sur le terrain.* »

## Étude ONE

L'ONE a envisagé la réalisation d'une enquête rétrospective auprès de mamans résidant en Communauté française. Cette enquête a pour objectif de cerner essentiellement le parcours des familles dans la première année de leur enfant. Plus d'infos sur [www.one.be](http://www.one.be)

**DEDICATED**  
research

**Le parcours des enfants âgés d'1 an dans les champs d'action de la santé, du soutien à la parentalité et de l'accueil**  
**Rapport à mi-parcours**  
24-04-12  
**Phase Quantitative**





---

# La création de places en milieux d'accueil, où va-t-on ?

Afin de répondre aux demandes des familles et au problème du boom démographique, le ministre de la Petite Enfance de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Jean-Marc Nollet (Ecolo), a mis sur pied un plan d'action nommé Plan Cigogne III, héritier des anciens Plans Cigogne I et II.

Face au boom démographique rencontré en Belgique, les effets positifs des anciens plans d'action ne permettent pas de répondre à la demande croissante de places en crèches.

Le Plan Cigogne III prévoit l'ouverture, de 2013 à 2018, de 1600 places dans les crèches par an sur la durée du prochain contrat de gestion de l'Office de la naissance et de l'enfance (ONE). Un tiers de ces places seront destinées à Bruxelles, confrontée à une explosion démographique record à l'échelle européenne. L'ouverture de 2049 places, dans le cadre de ce Plan, est planifiée d'ici fin 2014. Ces places seront financées par l'ONE (à raison de 8 millions d'euros), par la Région bruxelloise (1,8 millions d'euros) et par la Région wallonne (3,2 millions d'euros). L'effort consenti par les deux Régions permettra ainsi l'engagement de 83 ACS à Bruxelles et 185 APE en Wallonie.

Divers paramètres sont intégrés dans ce nouveau Plan Cigogne III :

- tout d'abord, un paramètre « navetteurs » sera désormais pris en considération. En effet, étant donné que la Région bruxelloise accueille quotidiennement de nombreux navetteurs qui, parfois, déposent leurs enfants dans une structure d'accueil bruxelloise, le plan prévoit que les places occupées par ces navetteurs ne soient pas prises en compte dans les clés de répartition de places octroyées aux parents bruxellois ;
- d'autre part, un paramètre portant sur les infrastructures existantes fait son apparition. En effet, le plan Cigogne III prendra en compte l'existence des infrastructures déjà construites à Bruxelles, grâce à des subsides régionaux, afin d'augmenter la cohérence entre les politiques liées à l'enfance. Désormais, les structures pourront d'ailleurs ouvrir leurs portes sur fonds propres avant d'être sélectionnées pour bénéficier d'un subside de l'ONE ;
- enfin, une attention particulière sera apportée à l'enca-

drement des enfants porteurs d'un handicap.

## **Un bilan positif mais pas suffisant**

En réponse à ce nouveau Plan Cigogne, l'ONE a récemment réalisé un bilan relatif à la création de places en milieu d'accueil de la petite enfance depuis le début de la législature. « De juin 2009 au 31 décembre 2012, ce sont 3 631 places supplémentaires qui ont été créées tout type de milieux d'accueil confondus. Cela représente une hausse de 10 % de l'offre qui résulte de la mise en œuvre des Plans Cigogne I et II, des partenariats avec les Régions et des efforts des pouvoirs organisateurs tant publics qu'associatifs ou privés. »<sup>1</sup>

Malgré cette augmentation de l'offre de places d'accueil, l'ONE ne constate qu'une hausse d'un peu plus d'1% du taux de couverture de la Fédération Wallonie-Bruxelles, soit 28,2% fin 2012. Ce constat s'explique par la croissance démographique du nombre d'enfants de 0 à 2 ans et traduit, une fois encore, la difficulté des parents à trouver

une place d'accueil pour leurs enfants. Pour répondre à l'impact du boom démographique, il reste primordial de continuer l'effort consenti afin d'intensifier la création de places d'accueil pour la petite enfance.

En effet, comme le souligne Benoît Parmentier, administrateur général de l'ONE, « même si les dernières projections 2013 du Bureau du plan indiquent une légère courbe rentrante dans les années 2020-2022, il n'en reste pas moins qu'il y a encore une augmentation prévue. D'autre part, la pénurie de places dans le maternel fait que les parents maintiennent leur enfant plus longtemps en milieu d'accueil. Ce double mouvement va donc maintenir une pression importante par rapport à la demande de places d'accueil. »<sup>2</sup>

Cependant, une couverture de 100% des besoins semble encore illusoire. En effet, à Bruxelles, le taux de couverture est de 22,9 % rien qu'en comptant les places ONE. On obtient une couverture de 37,5% en tenant compte des places offertes par les milieux d'accueil liés à Kind en Gezin. « Nous savons qu'à la naissance de leur enfant - c'est une moyenne pour l'ensemble de la Fédération Wallonie Bruxelles -, 12 % des parents qui cherchaient une place n'en ont pas trouvée. Une proportion qui passe à 7 % lorsque l'enfant a un an. »<sup>3</sup>

Afin d'optimiser les effets du Plan Cigogne, l'ONE propose de mettre sur pied des appels à projets avec d'autres acteurs de terrain (par exemple, la Commission européenne) permettant l'ouverture d'autres places d'accueil.

## La Région Bruxelloise passe à l'action

Un nouveau décret relatif au soutien de l'accueil de la petite enfance, porté par Rudi Vervoort, ministre du Collège de la Commission communautaire française (COCOF), a été adopté par le parlement ce 5 juillet 2013.

Bien consciente de la problématique de l'accueil de la petite

enfance, la Région bruxelloise passe ainsi à l'action afin de répondre à la pénurie. Ce nouveau décret permettra de poursuivre la politique de renforcement des crèches à Bruxelles, grâce à une dotation annuelle de 4,8 millions d'euros alloués par la Région de Bruxelles-Capitale en soutien à la COCOF compétente pour cette matière. À partir de ce nouveau financement, un appel à projets annuel sera lancé dans le but d'augmenter l'encadrement d'environ 200 places par an pour les enfants de 0 à 3 ans à Bruxelles. « Nous voulons privilégier l'implantation des nouvelles places dans les communes les plus confrontées au boom démographique et en particulier dans des quartiers situés en dessous du taux de couverture régional (31,43% de places). C'est là qu'est le principal enjeu pour Bruxelles. », explique Rudi Vervoort.<sup>4</sup>

Par ailleurs, ce récent décret instaure de nouvelles priorités dans l'octroi de subsides aux milieux d'accueil. En effet, le décret en projet prévoit la possibilité d'octroyer des subventions majorées, en tenant compte de six types de besoins spécifiques en matière d'accueil de l'enfant<sup>5</sup> :

- besoins liés à la sécurité : les taux de subventions peuvent être majorés pour couvrir des dépenses imprévisibles et indispensables en matière de sécurité ;
- besoins liés à la faible partici-

pation financière des parents : le taux de subvention peut être majoré lorsque cette participation financière est particulièrement basse ;

- besoins liés à la situation socioéconomique du lieu d'implantation : une discrimination positive en faveur des infrastructures sociales dans des zones dont la capacité d'investissement est plus faible, pourrait être instituée en tenant compte notamment de critères liés au revenu par habitant ou à l'état du bâti ;
- intégration du milieu d'accueil dans un établissement d'enseignement, pour encourager ou faciliter la coordination du financement des écoles et des milieux d'accueil ;
- participation du milieu d'accueil à un ensemble de services sociaux, pour encourager les synergies et l'usage rationnel des bâtiments subventionnés ;
- inclusion des enfants porteurs d'un handicap dans le milieu d'accueil.

Les besoins spécifiques relevés par le décret permettront de favoriser, par exemple, les projets desquels ressort une offre intégrée avec d'autres services sociaux pour les familles, l'adossé à une école, ou encore l'accueil d'enfants porteurs de handicap.

En outre, conjointement aux budgets votés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, les frais de

fonctionnement des milieux d'accueil produits via les appels à projets de la COCOF seront pris en charge dans le cadre du Plan Cigogne III.

À travers leurs décrets et Plans, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la COCOF semblent conscientes de l'urgence de renforcer la création de places en milieu d'accueil, afin de répondre à la démographie croissante de la Belgique, et plus particulièrement de Bruxelles. Ces nouvelles mesures suffiront-elles à répondre à la demande ? L'effort devra, sans nul doute, être constant et intransigeant dans les années à venir.

1. Communiqué de presse de l'ONE, D'une Cigogne à l'autre - Création de places en milieux d'accueil : un bilan positif mais des efforts à poursuivre!, 4 novembre 2013.
2. Petite enfance : le plan Cigogne 3 ne sera « pas suffisant », Stéphanie Bocart, *La Libre Belgique*, 12 octobre 2013.
3. Idem.
4. 4.800.000 d'€ supplémentaires pour les crèches bruxelloises, Rudi Vervoort, <http://rudivervoort.be>
5. Projet de décret visant au soutien de l'accueil de l'enfance. Rapport fait au nom de la commission des Affaires sociales, Parlement francophone bruxellois, assemblée de la COCOF, session ordinaire, 18 juin 2013, pp : 3-4.



# Réconcilier travail et vie de famille

Malgré les efforts accomplis en Fédération Wallonie-Bruxelles, les besoins en matière d'accueil de la petite enfance restent peu ou pas rencontrés, particulièrement en Région de Bruxelles-Capitale à la croissance démographique record. Les populations les plus défavorisées de la société restent toujours les plus touchées par cette pénurie.

Les besoins des familles concernant la petite enfance ont évolué avec le temps, que ce soit à travers l'impact des sociétés multiculturelles, des mouvements démographiques, les attentes et les besoins socioéconomiques des individus, ou simplement à travers la conception globale de la famille dans notre société (augmentation des familles monoparentales). À ce titre, l'offre en termes d'accueil doit, à son tour, s'adapter.

Dans ce contexte, les besoins des parents sont aujourd'hui plus diversifiés et ne se résument plus à une prise en charge classique (cinq jours par semaine, entre 7h30 et 18h). La politique d'accueil de l'enfant doit contribuer à l'émancipation des jeunes enfants, à travers un accueil adapté et de qualité, tout en permettant aux parents de concilier vie privée et vie professionnelle.

En effet, l'absence de solution de garde est l'un des principaux pièges à l'emploi, particulièrement chez les femmes, participant ainsi à l'iniquité professionnelle entre les genres. Face à cette pénurie, bon nombre de parents se voient contraints de diminuer leur temps de travail

afin de pouvoir s'occuper de leurs enfants, voire de les confier à des personnes non ou peu qualifiées, ou encore de jongler avec diverses solutions d'accueil se succédant au fil des jours de la semaine. Des solutions peu satisfaisantes pour l'équilibre affectif des plus petits et stressantes pour les parents.

Il reste donc nécessaire de stimuler des actions politiques facilitant l'accueil des enfants, tant par l'octroi de congés parentaux, que par le développement de services collectifs adaptés et de qualité.

Dans ce cadre, il semble important de :

- favoriser la création de nouvelles places d'accueil et de stimuler l'émergence de systèmes de garde alternatifs permettant plus de souplesse que les milieux d'accueil « classiques » ;
- rencontrer les besoins spécifiques des familles en matière d'accueil des enfants ;
- améliorer l'accessibilité des milieux d'accueil. En effet, on constate que le système de participation financière parentale<sup>1</sup> ne favorise pas une réelle égalité des chances. Même s'il est calculé sur les revenus des

parents, ce système de financement tourne toujours autour de 11% des revenus du ménage<sup>2</sup>. Cependant, pour les ménages à faibles revenus, une amputation de 11% de leurs ressources reste une lourde charge à assumer.

Le secteur de la petite enfance, par le terreau qu'il représente, est un lieu fondamental d'évolution, de socialisation et de promotion de l'égalité des chances, à ne pas négliger. Pour toutes ces raisons, l'accueil de l'enfant doit, au même titre que l'enseignement, être, et rester, une priorité.

1. L'arrêté du 27 février 2003 portant réglementation générale des milieux d'accueil, tel que modifié par les arrêtés du 24 septembre 2003 et 28 avril 2004, impose aux milieux d'accueil agréés, notamment, de solliciter auprès des parents une participation financière (appelée Participation Financière Parentale, en abrégé PFP) sur base du revenu mensuel net du ménage.

2. Chiffres récoltés auprès du Réseau Coordination Enfance [www.rce-bruxelles.be](http://www.rce-bruxelles.be).

# agenda

## Charleroi

### Conférence : « Utiliser les technologies dans l'enseignement : développer de nouvelles tactiques pour éviter de faire du toc. »

En 2013, nous en sommes encore à nous questionner sur ce que nous pouvons faire des TICs en éducation alors qu'internet a plus de 20 ans. Cette conférence tâchera de mettre en perspective les différents aspects qui influencent l'émergence d'une telle culture dans le monde scolaire/académique.

*Bénédicte Champagne, chargée de cours/ maître assistant; coordinateur campus numérique et cellule d'appui aux enseignants à l'HEPH-Concorcet.*

INFOS

Date: jeudi 12 décembre 2013 à 19h30 à la Maison de la Laïcité, rue de France, 31 – 6000 Charleroi  
Prix: entrée gratuite

### Conférence : « Comment utiliser au mieux les tablettes ? »

*Christian Darville, professeur au CECS-La Garenne, Charleroi; collaborateur du professeur Depover (Univ. Mons-Hainaut)*

INFOS

Date: janvier 2014 (à déterminer) à la Maison de la Laïcité, rue de France, 31 – 6000 Charleroi  
Prix: entrée gratuite

### Comenius Regio

Réception d'une délégation grecque de Trikala à Charleroi

INFOS

Date: février 2014 (à préciser)

### Renseignements et inscriptions :

LEEP de Charleroi  
Rue de France, 31 à 6000 Charleroi  
Tél. : 071/53.91.71  
Fax : 071/53.91.81  
Courriel : pascale.modolo@laicite.net

## Hainaut Occidental

### Formation à l'œnologie

Découvrir le vin par une approche à l'œnologie au travers des différentes régions viticoles. Thèmes abordés : l'Espagne – les Graves de Vayres – la Touraine

INFOS

Dates : 7 janvier – 4 février – 11 mars 2014 à 19h30 (+/- 2h30) au 13, rue des Clairisses - Tournai

Prix : 75 € pour les 3 séances. Possibilité d'effectuer des remplacements à la séance au prix de 25 €

### Exposition citoyenne « Tournai, au fil de l'eau »

L'atelier photo de la section régionale de Tournai de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, ASBL, accueille, chaque année, des amateurs animés par la volonté d'apprendre à s'exprimer et à communiquer par le biais de la photographie.

INFOS

Dates : du 18 janvier au 31 janvier 2014 inclus au 13, rue des Clairisses - Tournai. Horaires d'ouverture : du lundi au vendredi de 9h à 12h et de 13h à 16h – le week-end de 14h à 18h

### Atelier citoyen : « DéCoNotes »

Chanter vous tente ? Rejoignez notre atelier conduit par notre animateur Patrick Joniaux avec humour et convivialité (chants du monde et chansons françaises).

INFOS

Dates : 16 et 30 janvier – 13 et 27 février 2014, de 13h15 à 15h15. I.L.A. - boulevard Lalaing, 45 à Tournai  
Prix : gratuit

### Atelier d'écriture

Lieu d'expression, de créativité, d'échanges, cet atelier permettra à chacun de trouver sa place. L'atelier s'adresse à tout le monde, il n'est exigé aucun niveau d'étude, ni aucune pratique préalable de l'écriture. Le rôle de l'animatrice est avant tout de transmettre des outils techniques pour jouer avec les mots.

INFOS

Dates : présentation de l'atelier le jeudi 16 janvier à 13h30. Début des ateliers le jeudi 23 janvier - I.L.A. - boulevard Lalaing, 45 à Tournai

### 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@swing.be

## Luxembourg

### Atelier Dessin

INFOS

Dates : les mercredis de 9h à 12h. Du 8 janvier au 28 mai 2014 inclus au 123, rue de Sesselich – 6700 Arlon  
Prix : pour 18 séances : 115 € - pensionnés et bénéficiaires d'aide

sociale : 85 €

### Atelier Gravure

INFOS

Dates : les mercredis de 9h à 12h. Du 8 janvier au 28 mai 2014 inclus au 123, rue de Sesselich – 6700 Arlon  
Prix : pour 18 séances : 75 € - pensionnés et bénéficiaires d'aide sociale : 50 €

### Ateliers Peinture

INFOS

Dates : les mardis ou vendredis de 13h30 à 16h30. Des 7 et 10 janvier aux 27 et 6 juin 2014 inclus au 123, rue de Sesselich – 6700 Arlon

Prix : pour 18 séances : 140 € - pensionnés et bénéficiaires d'aide sociale : 95 €

### Ateliers Poterie et céramique

INFOS

Dates : les jeudis de 14h à 16h. Du 9 janvier au 12 juin 2014 inclus

Prix : pour 18 séances : 170 € - pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale : 110 €

Dates : les jeudis de 18h à 20h et les samedis de 10h à 12h. Des 9 et 11 janvier aux 12 et 7 juin 2014 inclus

Prix : pour 18 séances : 170 € - étudiants : 130 € - enfants (10 à 14 ans inclus) : 120 €

Lieu : Espace Milan, Caserne Callemeyn – 6700 Arlon

### Atelier « Initiation à l'informatique »

Modules de 4 demi-journées.

INFOS

Dates :

- les 14, 16, 21 et 23 janvier 2014, module de 4 demi-journées de 9h à 12h
- les 14, 16, 21, 23 janvier 2014, et les 4, 6, 11 et 13 février 2014, module de 8 demi-journées de 13h30 à 16h30

Lieu : Maison de la Laïcité - rue des Déportés 11 - 6700 Arlon

Prix : 40 € - pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale : 20 €

### Ateliers photographie numérique

Apprentissage de l'utilisation de l'appareil photo, du transfert des images vers l'ordinateur et nettoyage basique des photos. Modules de 8 séances x 2h.

INFOS

Dates : du 15 janvier au 5 mars 2014 inclus à la Maison de la Laïcité - rue des Déportés 11 - 6700 Arlon  
Prix : 60 € - pensionnés et adultes

bénéficiaire d'aide sociale: 40 €

## Atelier Nature

Balades découverte des forêts du grand Arlon et sites des communes avoisinantes ainsi que de leur patrimoine

### INFOS

Dates: tous les 2<sup>e</sup> mardis du mois à 9h – reprise le 11 février 2014 - rendez-vous sur le parking de la Maison de la Culture d'Arlon

Prix: 3 €

## Atelier Citoyenneté

En partenariat avec la cellule d'insertion sociale du CPAS d'Arlon sur le thème de l'identité.

### INFOS

Dates: à partir du 16 janvier 2014, chaque lundi de 14h à 16h30 à l'Espace BABEL - rue Godefroid Kurth, 21 - 6700 Arlon

---

En décentralisation:

---

## Ateliers Multi'Art

Module pluridisciplinaire pour permettre de connaître plusieurs disciplines d'expression artistique (dessin, bijoux, calligraphie ...).

### INFOS

Dates: à partir de mi-janvier 2014, ateliers et dates à déterminer à Marbehan (en partenariat avec le Syndicat d'Initiative)

Prix: 10 €/séance - pensionnés et adultes bénéficiaire d'aide sociale: 6,25 €/séance

## Renseignements et inscriptions:

LEEP de Luxembourg

Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon

Tél.: 063/21.80.81 - Fax: 063/22.95.01

Courriel: ateliersartligue@gmail.com

## Namur

---

### Anglais (enfants de 4 à 12 ans)

#### INFOS

Dates: les samedis matin à Jambes

Prix: 4€ par séance

### Ateliers créatifs - dessin - musique - langues - sports...

#### INFOS

Dates: les mercredis après-midi pour les enfants de 3 à 12 ans au 2, rue Monin à Wépion - Allée du Parc Astrid à Jambes

Prix: 6€/mercredi de 13h30 à 16h30

### Clubs de conversation (adultes) - anglais, espagnol, néerlandais, italien, thaï, chinois...

#### INFOS

Dates: en soirée à la LEEP de Namur, rue Lelièvre, 5 - 5000 Namur

Prix: 13 séances de 1h: 93€ avec abonnement à un magazine inclus

### Découverte de la langue et de la culture anglaise (adultes)

#### INFOS

Dates: les jeudis en soirée à la LEEP de Namur, rue Lelièvre, 5 - 5000 Namur

Prix: 13 séances de 2h: 152€

### Ateliers de la réussite scolaire pour les enfants de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires ainsi que les 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> secondaires

#### INFOS

Dates: les ateliers sont donnés, à partir du 4 novembre 2013, les lundis et jeudis de 16 à 18h de chaque mois durant l'année scolaire.

Lieux:

- Maison de jeunes de Jambes, Parc Astrid, 21 - 5100 Jambes
- Haute École Albert Jacquard, rue des Dames Blanches, 3B - 5000 Namur
- Rue Belle Mine 10 à Andenne

Prix: gratuit

### Animation du jeu « Expli City »

Jeu tactile qui vous plonge dans une ville virtuelle et vous explique le système démocratique belge.

#### INFOS

Dates: les 12 et 13 décembre 2013 au Centre des réfugiés à Yvoir

### Forum aux Professions - édition 2014

Permettre aux élèves et aux jeunes demandeurs d'emploi de rencontrer des professionnels pour leur parler de la réalité de leur métier.

#### INFOS

Date: le mercredi 8 janvier 2014 de 8h30 à 17h à Namur-Expo - Hall 2 - avenue Sergent Vrithoff à Namur

### Renseignements et inscriptions:

LEEP de Namur, rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Tél.: 081/22.87.17 - Fax: 081/22.44.53

Courriel: ligue-enseignement.namur@gmail.com

## Les formations à la Ligue... janvier - février 2014

### Le 10 janvier

Comment animer un groupe et installer un climat propice à la réalisation des tâches

### Le 17 janvier

La conduite de réunion

### Le 18 janvier

Indomania

### Le 20 janvier

Le networking à l'heure des médias et réseaux sociaux

### Le 28 janvier

Aider les ados à développer une bonne estime d'eux-mêmes

### Le 10 février

Accompagner sans s'épuiser. Accueillir et remobiliser

### Le 17 février

La communication assertive

### Le 18 février

Pratiquer et approfondir l'écoute active

### Le 23 février

Promenons-nous dans les bois - Fin d'hiver au marais de Ganshoren et bois du Laerbeek

Pour en savoir: ➔ [www.ligue-enseignement.be](http://www.ligue-enseignement.be)  
ou contactez le secteur formation au 02/511.25.87

## Une visite au musée Constantin Meunier

Depuis que la Ligue anime des cours d'alphabétisation/FLE à destination d'adultes, peu ou non scolarisés, dans le cadre du décret de Cohésion sociale en Région Bruxelloise, la question de la mise en œuvre d'activités d'éducation permanente/populaire avec un public impliqué dans nos activités, relève souvent de la gageure et exige, de la part des animateurs, beaucoup d'engagement dans leur pratique professionnelle.

Si le contexte institutionnel dans lequel nous évoluons diffère compte tenu de la spécificité de nos activités qui ne relèvent pas explicitement du décret Éducation permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles, mais bien du décret de Cohésion sociale<sup>1</sup> propre à la Région Bruxelloise, les enjeux fondamentaux de nos activités se situent bel et bien au niveau de l'éducation populaire<sup>2</sup>.

Venons-en donc au fait, et au lien entre cette introduction, son enjeu, l'éducation populaire, son contexte, un cours d'alpha/FLE et le titre de l'article, une visite au musée Constantin Meunier. Je résumerai le lien et le pourquoi de cet article sous la forme d'une « simple » question : *comment est-il possible dans le cadre restreint d'un cours de français, dispensé à raison de deux fois deux heures et demie par semaine, de mettre en œuvre des activités à visées émancipatrices et critiques avec un public adulte, peu ou non*

*scolarisé ni en Belgique ni dans son pays d'origine, précarisé sur le plan économique et institutionnel, à partir d'une visite dans un musée consacré à la représentation de la condition humaine et ouvrière belge, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle? Je lis dans vos pensées... C'est effectivement tout un programme, en voici les prémices...*

### Migration et travail

La première question qui s'est offerte à nous<sup>3</sup> était celle du lieu culturel qui pourrait nous accueillir pour prolonger le thème le plus souvent utilisé par les apprenants pour justifier leur envie de suivre des cours de français. Ils étaient venus en Belgique principalement pour trouver du travail, ou pour une minorité d'entre eux, en général les plus âgés, pour rejoindre leur famille. Logiquement, c'est dans cette perspective qu'ils souhaitaient apprendre ou améliorer leur connaissance de la langue française. Le critère principal qui

a présidé au choix de la visite du musée Constantin Meunier fut donc celui d'approfondir cet intérêt principal, pour amener les apprenants à réfléchir sur leur place dans l'histoire de l'émigration.

Fondamentalement, mon envie en initiant ce projet était aussi de pouvoir réfléchir avec les apprenants sur l'évolution des formes de migration liées au travail en Belgique. J'envisageais d'établir le lien entre différentes formes de migration, les unes liées à la méthode des accords bilatéraux entre États, caractéristique des vagues d'immigrations italiennes, turques ou marocaines, les autres plus actuelles et nettement plus « informalisées », individualisées et globalisées et au sein desquelles se déploient les carrières migratoires des apprenants. Il s'agissait, en somme, d'essayer de rendre possible le croisement de récits d'une même histoire de migration et de passer d'une

“ Mon envie en initiant ce projet était aussi de pouvoir réfléchir avec les apprenants sur l'évolution des formes de migration liées au travail en Belgique. ”

conscience individuelle propre à l'apprenant, à celle plus collective à l'égard du phénomène migratoire en général lié au travail.

Dans notre groupe, beaucoup d'apprenants sont ainsi des personnes venues seules ou en couple pour trouver un emploi, avec ou sans papiers, ayant précédemment travaillé dans des contextes où ils se sont retrouvés exploités, sans aucun droit social ni même conscience d'en posséder. En somme, le choix du musée Constantin Meunier était sans doute une porte d'entrée intéressante pour nous permettre, en faisant un bon d'un siècle en arrière dans le temps, de construire un dialogue entre la représentation de l'industrialisation, dont nous étions les spectateurs, et la désindustrialisation de notre société, dont les apprenants étaient devenus, à l'intérieur d'une nouvelle forme d'immigration, les experts.

Les différentes activités que nous avons mises en place dans cette perspective étaient donc essentiellement liées à l'Histoire et basées sur le livre de Bénédicte Verschaeren, *1001 balades à la découverte de l'histoire*<sup>4</sup>. Cet ouvrage s'est avéré fort utile pour réfléchir sur notre pratique de terrain en tant qu'animateurs et nous a permis de trouver un exemple pertinent de structure pour envisager le déroulement d'activités préparatoires à la visite du musée Meunier.

### Une ligne du temps

La première activité entamée dans l'ordre proposé par ce livre fut la co-construction d'une ligne du temps avec les apprenants, censée leur permettre

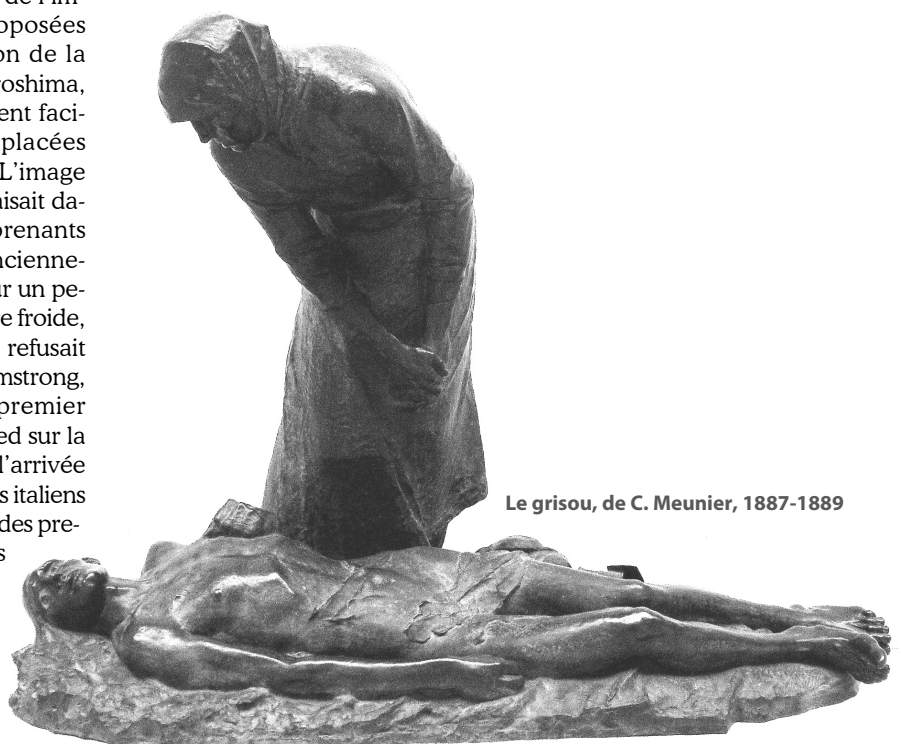
d'appréhender la grammaire de la ligne du temps et de se situer physiquement sur celle-ci. Tout le monde inscrivit, sur un petit bout de papier, sa date de naissance, sa date d'arrivée en Belgique et l'un ou l'autre mot évoquant un moment correspondant à une date-clé dans son propre parcours de vie, lié ou non à la migration. Chacun ensuite, à son tour, alla accrocher, au bout d'une pince à linge, toutes ses dates sur ce fil de l'Histoire tendu et placé au beau milieu de la salle de cours. Il s'agissait, ensuite, de réintroduire son histoire parmi l'Histoire sur base d'images représentatives d'évènements faisant partie, pensait-on, d'un possible imaginaire collectif commun.

D'autres images, moins connues et plus caractéristiques de cette histoire de l'immigration, étaient proposées également. L'explosion de la bombe nucléaire à Hiroshima, la défaite d'Hitler étaient facilement reconnues et placées sur la ligne du temps. L'image de la chute de Berlin faisait davantage écho aux apprenants provenant des pays anciennement soviétiques, et, sur un petit arrière-fond de guerre froide, un apprenant roumain refusait d'admettre que Neil Armstrong, un Américain, fut le premier homme à mettre un pied sur la Lune... Les images de l'arrivée des premiers travailleurs italiens en gare de Charleroi et des premières baraques dans lesquelles ils furent logés étaient comprises par les apprenants comme des images de familles ayant fui la guerre, ou de camps

de prisonniers. Ce qui n'était pas si faux par ailleurs...

### Se réapproprier les images

Par manque de temps nous passerons ensuite quelques étapes dans le processus prôné par notre livre-guide pour aller directement à l'essentiel : l'univers des représentations et de l'imaginaire lié au monde social du travail. Les apprenants allaient désormais s'employer à décrire les émotions, les détails vestimentaires et physiques des personnages représentés sur une œuvre d'art, qu'ils choisirent parmi celles que nous leur proposons. Avec leurs propres mots et ceux disponibles dans les échanges ce jour-là, ils décriront et commenteront leur choix et donneront un titre personnel à l'œuvre qu'ils auront



Le grisou, de C. Meunier, 1887-1889



Le retour des mineurs, de C. Meunier

choisie. Ils se réapproprièrent en se racontant à travers cette image devenue facilitatrice de l'expression. Ce jour-là, Hayat reconnaîtra dans « le grisou » de Constantin Meunier, la mort de son père toujours alité et dont sa mère prendra soin jusqu'à ce qu'il meurt. Elle renommera cette sculpture « papa est mort ». Ali, quant à lui, renommera « femmes du port » du peintre flamand Eugeen Van Mieghem, « je voulais étudier la mer ». Omar verra dans l'auto-portrait du douanier Rousseau, l'histoire de Sambo dja, et la renommera « ma culture » en hommage à une photo de son grand-père agriculteur affichée au mur de sa maison en Mauritanie.

Une visite de repérage m'avait d'ores et déjà permis de me rendre sur place et de faire connaissance avec le gardien du musée Constantin Meunier, qui, à ses heures perdues, est lui aussi un artiste, féru d'histoire de l'art, et qui peint en attendant les (rares) visiteurs. Une belle rencontre, assurément enrichissante, mais aujourd'hui nous sommes allés au musée.

### Des parallèles...

Au cours de la visite, face au tableau mettant en scène des mineurs rentrant comme des automates de leur dur labeur au fond de la mine, Moussa, un apprenant, me demande si, en Belgique, cette industrie existe toujours. Je lui parlerai un peu de la tragédie du bois du Cazier qui annonçait, selon moi, la fin de cette industrie dans notre pays. Il me répond que dans son pays, en Turquie, les mines de charbon existent toujours. Une simple recherche sur le net, en rentrant le soir chez moi, m'apprendra que huit mi-

neurs venaient de mourir dans une mine de charbon à la suite d'un coup de grisou à Zonguldak, sur le bord de la mer Noire...

Plus loin, en face d'une petite sculpture en bronze de tailleur de pierre, Jozeph m'apprendra que lui aussi était tailleur de pierre, en Slovaquie, chez un entrepreneur de pompes funèbres, et qu'il gravait le nom de défunts sur leur tombe... Un peu plus tard, Soumaya, en regardant l'imposante cheminée posée au milieu du salon de la maison bourgeoise que Constantin Meunier fit bâtir selon les plans de son ami Victor Horta, m'explique que cette structure lui rappelle ces maisons marocaines habitées autrefois par des colons français. Sa remarque me rappelle, quant à moi, que les colons belges au Congo avaient également fait construire, en territoire colonisé, des cheminées dans leurs propres maisons, sans doute souffraient-ils pareillement du mal du pays que cette structure, inutile au vu du climat, compensait un tant soit peu. Enfin, au cours de notre visite le groupe s'arrêtera encore un instant devant « l'exode », peinture de Meunier mettant en scène des Belges fuyant, depuis le port d'Anvers, leur condition misérable pour aller vers une autre vie, un eldorado, New-York je présume... Nous regarderons cette scène étrange en silence.

Le travail que nous continuerons la semaine suivante sera axé sur le métier des parents et des grands-parents, et sur les métiers qui auraient disparu. J'aimerais arriver progressivement à aborder avec eux la désindustrialisation, et comprendre personnellement dans quelle économie leur parcours migratoire prend concrètement sa place.

Je n'ai sans doute répondu que partiellement à la question introductive sur ce qu'il est possible ou non de faire comme activités à visées émancipatrices compte tenu d'une thématique aussi vaste que celle de l'histoire de l'immigration dans un espace-temps aussi restreint que celui d'un cours d'Alpha. Sans doute est-ce aussi lié au fait que je ne le sais vraiment moi-même qu'en apprenant de ces expériences à chaque fois davantage. Au cours de la visite par exemple, je suis resté sans réponse face à la réflexion qu'un apprenant fera lorsque la guide abordera les victoires sociales remportées par la classe ouvrière au terme d'affrontements sans précédent, notamment le suffrage universel masculin à la fin XIX<sup>e</sup> siècle. Il restera perplexe, lui qui n'a pas de papiers, aucun droit autre qu'humanitaire, et encore moins celui du vote, pas même celui de travailler, ni de rester sur le territoire. Alors, évidemment, un projet d'éducation populaire face à cette réflexion semble paradoxalement et concomitamment impossible et tellement pertinent...

1. Le décret de Cohésion sociale de la Commission Communautaire française (Cocof) précise que les activités d'alphabétisation et d'apprentissage du français s'appuient sur des pédagogies émancipatrices et interculturelles développées dans une approche collective et participative, et que celles-ci, entre autres, visent l'apprentissage de la prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement.
2. C'est une éducation qui dit reconnaître à chacun la volonté et la capacité de progresser et de se développer, à tous les âges de la vie. Elle ne se limite pas à la diffusion de la culture académique, elle reconnaît aussi la culture dite populaire (culture ouvrière, des paysans, de la banlieue, etc.). Elle s'intéresse à l'art, aux sciences, aux techniques, aux sports, aux activités ludiques, à la philosophie, à la politique. Cette éducation est perçue comme l'occasion de développer les capacités de chacun à vivre ensemble, à confronter ses idées, à partager une vie de groupe, à s'exprimer en public, à écouter, etc. Référence fr.wikipedia.org
3. Ce « nous » renvoie au fait que ce projet est réalisé dans le cadre d'un partenariat réunissant La Ligue et l'Aile et Animation et Loisir pour tous.
4. Édition collectif Alpha, 2005.



## Le premier (et unique) congrès de pédologie

Bruxelles, Palais des Académies, 1911

Le terme « pédologie » a de quoi surprendre quand on parle de l'enfance et de la pédagogie. Les géologues nous diront, avec raison, que ce mot, dont les racines sont grecques (*pédon* le sol et *logos* la science) désigne l'étude des sols, leurs caractéristiques chimique, physique et leur évolution. Mais au XIX<sup>e</sup> siècle, le mot avait un autre sens...

Construit également à partir du grec ancien (*pais-paidos* l'enfant et *logos*), il apparaît pour la première fois aux États-Unis en 1893 et signifie « the scientific study of the child ». Le mot fut ensuite popularisé par les travaux d'Oscar Chrisman (1855-1929) qui publia notamment un travail conséquent intitulé *Paidology. The Science of the Child. The Historical Child*.

### Une préoccupation pour l'éducation et l'instruction

Plus précisément, la pédologie prétendait étudier l'enfant dans tous ses aspects, dans toutes ses manifestations et dans l'ensemble de ses activités. La pédologie, science indépendante de la pédagogie, voulait communiquer à celle-ci les résultats de ses recherches, afin de construire et de mettre en œuvre les méthodes d'instruction et d'éducation les plus adéquates. L'intérêt pour la pédologie entraînait donc dans le

cadre d'une préoccupation généralisée pour l'éducation et l'instruction des enfants.

Plusieurs auteurs, directement en contact avec ces questions, sont restés dans les mémoires : je rappellerai notamment le français Paul Robin (1837-1912) et son principe de l'éducation intégrale ; le catalan Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) qui créa, à Barcelone en 1891, une École moderne ; Maria Montessori (1870-1952) qui étudia, entre autres, le comportement des enfants retardés mentaux ; Célestin Freinet (1896-1966) qui mit au point le principe de la « classe atelier » ; Isabelle Gatti de Gamond (1859-1905) qui s'intéressa à l'éducation des jeunes filles et à la coéducation des sexes.

Il ne faudrait pas oublier Ovide Decroly (1871-1932) dont plusieurs établissements scolaires en Belgique et en France s'inspirent aujourd'hui encore de ses méthodes pédagogiques.

Parmi ces grands noms, il faut citer aussi Charles Buls qui, avec Pierre Tempels et les dirigeants de la Ligue de l'Enseignement, prit la décision de fonder, en 1872, l'École modèle dans l'activité de laquelle Alexis Sluys (1849-1936) joua un grand rôle.

### Une approche globale

Toutes ces expériences montraient cependant combien l'éducation et l'instruction des enfants et adolescents devaient faire appel à de nombreuses disciplines : il ne suffisait pas de transmettre avec plus ou moins de savoir faire des connaissances, il fallait aussi prendre en considération la santé, les milieux dans lesquels vivaient les élèves, les problèmes de l'alimentation, les comportements psychologiques, la santé, les modifications corporelles à l'adolescence. Bref, il fallait une approche globale, une étude scientifique de l'apprenant qu'on désigna par le mot « pédologie ».

Cette discipline nouvelle alimentée par le positivisme, le darwinisme, la psychologie, l'art médical, les réformes éducatives, connut un franc succès en Belgique. Elle fut portée par le docteur en Sciences naturelles Médard Schuyten (1866-1948), professeur à l'Université de Gand, qui fonda, en 1899, à Anvers, un laboratoire consacré à l'étude de l'enfant. Il faut compter aussi comme pionnier dans ce domaine la Ville de Bruxelles qui avait créé, dès 1897 à l'initiative de l'échevin de l'Instruction publique Léon Lepage (1856-1909), les premières écoles pour « enfants anormaux » comme on disait à l'époque. Ces établissements bruxellois avaient été à l'origine des premières recherches de psychologie expérimentale pour « enfants normaux et anormaux » ; ils avaient suscité la création de la section de psychologie de l'Institut Solvay dirigé par le professeur Emile Waxweiler (1867-1916), ainsi qu'une école de pédotechnie présidée par Joseph Nyns La Gye (1855-1932), inspecteur des écoles de la Ville de Bruxelles et membre éminent de la Ligue.

Toutes ces recherches avaient également encouragé les activités de la « Section pédagogie » de la Ligue de l'Enseignement présidée par Alexis Sluys. La Ligue travaillait avec le Centre d'étude sur la pédagogie expérimentale animé par la docteresse d'origine polonaise Josefa Ioteyko (1866-1922) et en collaboration avec les écoles normales de la Ville. Ces recherches étaient aussi à l'origine d'initiatives menées à Anvers, en matière d'hygiène scolaire, par le médecin et échevin de l'Instruction publique Victor Desguin (1838-1919).

## Dans la formation initiale

Le mouvement ne s'était pas limité à Anvers et à Bruxelles : le gouvernement avait chargé le professeur Van Biervliet, responsable du laboratoire de psychologie de l'Université de Gand, de donner aux futurs professeurs de pédagogie un cours de psychologie expérimentale appliquée à l'éducation<sup>1</sup>. En 1905, Alexis Sluys avait fait introduire un cours de pédagogie dans le programme de formation des instituteurs<sup>2</sup>. Ce cours servit d'exemple dans la province du Hainaut, qui instaura des cours de pédagogie dans ses écoles normales de Mons et de Charleroi<sup>3</sup>.

Le point d'orgue de tout ce mouvement en faveur de la pédagogie fut certainement le premier « Congrès international de pédagogie », placé sous le Haut patronage du roi Albert Ier, qui s'est tenu au Palais des

Académies et dont le président était Ovide Decroly. Plus de cinq cents participants, venus de nombreux pays d'Europe mais aussi de Cuba, du Japon et d'Amérique latine, ont écouté les communications et participé aux discussions, avec comme objectif de cerner « les voies et moyens les meilleurs pour préparer l'enfant à la vie sociale, intellectuelle et morale ». Ce congrès, comme devait le préciser Ovide Decroly, était la reconnaissance et le couronnement de recherches menées en Belgique depuis une dizaine d'années.

Pour mieux comprendre encore ce que l'on entendait par pédagogie, voici un bref aperçu de quelques thèmes abordés dans les différentes sections. On constatera qu'ils sont variés et bien souvent encore d'actualité

L'atelier « Anthropométrie, biologie et hygiène scolaire » a envisagé les problèmes des troubles visuels et auditifs, de l'inspection médicale, de l'alimentation, de l'hygiène dentaire, de l'indice céphalique. La section « Psychologie infantile (normale et anormale) » a abordé les rapports entre mémoire et intelligence, l'acuité sensorielle, le rôle de l'inconscient et du conscient, le développement du langage, les jeux, la gymnastique, la mesure de la fatigue. L'atelier « Pédagogie normale et anormale » s'est penché sur les questions de la coéducation des sexes, de la voix dans l'enseignement, de l'éducation manuelle, des méthodes pédagogiques, de l'orthophonie. La section « Sociologie infantile » a abordé les thèmes esprit de compétition, criminalité infantile, rapports entre mentalité primitive et mentalité infantile.

## La Grande Guerre

L'intérêt pour la pédagogie subira, on s'en doute, un coup d'arrêt brutal avec le déclenchement des hostilités en 1914. Les quatre années de guerre ont d'ailleurs été fatales au mouvement pédagogique européen. Une section de pédagogie créée à l'Université de Bruxelles en 1912 fut fermée en 1914. Un Institut de pédagogie qui avait vu le jour à l'Institut Jean-Jacques Rousseau de Genève avant 1914 n'eut plus de succès, de même des Centres de pédagogie qui avaient été créés en Hongrie, en Pologne en Russie, en Italie ou au Portugal disparurent pendant le conflit.

Après 1918, la recherche expérimentale dans le domaine de l'éducation connut, par ailleurs, un net ralentissement. Le terme « pédagogie » est alors peu à peu tombé en désuétude<sup>4</sup>, d'autant plus que l'idée de ras-

sembler dans une seule discipline tout ce qui concerne l'éducation, la formation, l'instruction, l'étude des enfants et des adolescents, apparaissait de plus en plus démesurée, voire impossible, et qu'il fallait, pour progresser, développer indépendamment chacune des disciplines séparément.

1. Pour un bilan des recherches dans le domaine de la pédagogie en Belgique, voir l'intervention de Sluys, *L'enseignement de la pédagogie à l'école normale et à l'université*, Vol. 2 *Rapports*, pp. 15-25.
2. Il existait déjà, depuis 1899, un cours de psychophysologie et, depuis 1902, un cours consacré à la « pédagogie des anormaux ».
3. L'École normale de Mons formait des institutrices, celle de Charleroi des instituteurs. Elles avaient été créées par le Conseil provincial du Hainaut pour contrebalancer les écoles normales confessionnelles catholiques. L'école normale de Charleroi fut plus tard transférée à Morlanwelz. (A. Uyttebroeck, *La laïcisation de l'enseignement en Hainaut au XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup> siècle* dans *Recueil d'études d'histoire hainuyère offertes à Maurice Arnould*. Ed J.M. Cauchies et J.M. Duvosquel, *Annales de l'histoire du Hainaut*, Mons 1983, pp. 207-227).
4. Aux Pays-Bas, la pédagogie a désigné tout un temps les soins dispensés aux handicapés.

## Bibliographie

- Rita Hofstetter-Bernard Sneuwly (Eds), *Le pari des sciences de l'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, 2001 ;
- O. Chrisman, *Paidology. The Science of the Child. The Historical Child*, Boston 1920 ;
- *Premier congrès international de pédagogie* (Bruxelles 12-18 août 1911), vol 1 *Comptes rendus des séances Communications - vol 2 Rapports*. Ed. J. Ioteyko, A. Sluys L. Nagy La Gye & G. Francia Bruxelles 1912, 448 + 600 p. ;
- Bruno Liesen, *Bibliothèques populaires et bibliothèques publiques en Belgique (1860-1914). L'action de la Ligue de l'enseignement et le réseau de la Ville de Bruxelles*, Liège, Centre de lecture publique de la Communauté française, 1990, 278 p.

## Et le fait divers ?

Ce jour-là, un fait divers fait la Une. Dans une chambre d'hôtel à Ostende, une femme est morte. Son mari est député, longtemps l'un des ténors d'Ecolo, aujourd'hui le président d'un nouveau parti de gauche. Il a déclaré à la police que sa femme s'est suicidée. Mais la police le suspecte de l'avoir tuée. L'affaire Wesphael commence.

### Une diversion ?

Pour Pierre Bourdieu, dans son essai polémique contre la télévision, le fait divers fait diversion : « *sorte de denrée élémentaire, rudimentaire, de l'information qui est très importante parce qu'elle intéresse tout le monde sans tirer à conséquence et qu'elle prend du temps, du temps qui pourrait être employé à dire autre chose.* »<sup>1</sup>

L'anathème de Bourdieu laisse perplexe. Comme si le fait divers ne disait rien ! Comme s'il ne racontait pas d'où peut surgir la violence. Comme s'il n'illustrait pas à la fois les failles d'une société et ses peurs. Quitte parfois à amplifier névrotiquement les phénomènes, à voir des dangers partout. À refuser tous les apaisements comme un hypochondriaque qui trouve des motifs d'inquiétude même dans les résultats d'examens censés le rassurer. Et comme si les journalistes cherchaient volontairement à cacher les nouvelles importantes sous des nouvelles insignifiantes. Comme s'ils ne réagissaient pas d'abord comme la plupart d'entre nous, comme si leur choix n'était pas plus ou moins celui que n'importe lequel d'entre nous aurait fait, simplement parce que ce sont

des gens comme nous, vivant dans la même société, avec les mêmes problèmes, les mêmes centres d'intérêt. Et que donc, pour eux, comme pour nous, le fait divers ne fait pas forcément diversion. Il nous parle.

### Un révélateur ?

Le fait divers éclaire souvent l'état de la société de manière remarquable. Il en épingle un à un les problèmes. Et il a le mérite de concentrer ces problèmes de société dans une histoire. Il y a une victime et donc un méchant. Il y a du mystère. Nous suivons une enquête, il y a donc du suspense. Des hypothèses s'affrontent. L'affaire a ses retournements, ses surprises. Nous vivons des émotions intenses. Les idéologies, les choix de société s'incarnent ainsi dans des personnages de sorte que, contrairement aux débats politiques abstraits, le fait divers implique les majorités d'habitude silencieuses.

Ainsi, quand surgit une affaire Wesphael, quelque chose se déclenche que personne ne saurait arrêter. La société est prise d'un immense besoin de parler. Il y a bien sûr des raisons objectives d'informer à propos d'une affaire criminelle impliquant

une personnalité politique. Mais il y aurait aussi des raisons d'en parler brièvement au motif que, dès les premiers jours, l'information disponible est plus que ténue. Mais au contraire, le mystère suscite les suppositions, les hypothèses, les discussions à l'infini. Le parquet met en doute la thèse du suicide. Il arrête Wesphael malgré l'immunité parlementaire. Il parle de violences, de strangulation, puis de sac en plastique, puis d'alcool. Il inculpe d'assassinat sans même avoir communiqué la cause de la mort. Ce faisant, il suscite un raz de marée médiatique. Tous les débats sont ouverts : violences conjugales, drame de la jalousie, folie du pouvoir, enfer de l'alcool. Qu'est-ce exactement qu'un flagrant délit ? Faut-il ou non lever l'immunité parlementaire ? A quoi sert-elle ? Est-elle encore de mise dans une démocratie moderne ?

Certains s'offusquent de cette hypermédiation. Ne faut-il pas laisser l'affaire à la justice et aux acteurs du drame ? Ce regard appuyé, insistant, n'est-il pas celui du voyeur ? Mais leur tentative est inutile. Demander qu'on en parle moins, c'est en parler encore. Quelque chose dans cette histoire nous touche



au cœur, et ce quelque chose c'est la seconde où ce que nous vivons tous, les difficultés de la vie à deux, s'est transformé en tragédie. Rien ne peut nous empêcher de vouloir saisir cet instant dans sa vérité.

## Un diviseur ?

La question n'est donc pas de savoir s'il faut informer un peu ou beaucoup. Il faut admettre, comme l'écrit avec raison Michel Henrion, journaliste et chroniqueur, que « l'attention qu'un journaliste décide de porter à un sujet particulier, le choix de ce sujet, l'ampleur qu'il lui donne, sa pertinence, ses recherches d'information, relèvent de son seul jugement rédactionnel. Point à la ligne. Contrairement à ce que d'autres pensent, on ne peut heureusement dicter aux médias, quels qu'ils soient (réseaux sociaux ou médias classiques), le contenu de l'information qu'ils seraient censés pouvoir publier. »

Et quand un journal titre « Ce n'est pas un suicide, c'est un assassinat », comme si l'hypothèse du parquet n'avait plus à être démontrée, il poursuit avec peut-être trop de tolérance : « Pour ce qui est du titre de Sud Presse, il est, de fait, quelque peu hard. Même s'il correspond à la

seule vision du Parquet qui a, en effet, bel et bien inculqué pour assassinat (...) Je n'aurais pas titré ainsi (...) Mais on est surtout dans la "zone grise" de la presse ou les journalistes font des choix qui, de fait, peuvent être discutés. »

C'est l'effet-même de la liberté et de la pluralité de presse, il y a par définition journalisme et journalisme. Opposés dans leur contenu comme dans leurs formes et leurs visions du monde. Comment traiteront-ils l'affaire ? En essayant de faire l'enquête à la place de la justice ou en jouant leur rôle de quatrième pouvoir, forme de contre-pouvoir qui met la pression sur les défaillances ou les abus ? En expliquant les règles, les procédures et les stratégies, en tentant de comprendre les sentiments des personnes impliquées, en contextualisant les positions en présence, ou en prenant parti, en condam-

nant d'avance, en punissant d'avance, en jetant l'opprobre, en salissant les personnes... En ne rendant public que ce qui aide à la compréhension du public ou en se faisant « les fouille merde » qui exposent avec une jouissance malsaine les fonds de culotte des vies privées des personnes qu'on dit, à tort, publiques quand elles exercent une fonction publique ? Avec le souci constant du bon exercice de la démocratie et du respect de chacun, ou avec le mépris de la démocratie, le mépris des personnes, le mépris de la vie privée et finalement le mépris de la vérité ? Tous les journalismes sont légitimes, mais, à travers eux, l'opinion publique donne libre cours à ses divisions, à ses affrontements. Tous les journalismes doivent rester libres, mais certains nous sont insupportables parce qu'ils sont porteurs des valeurs que nous combattons.

## Un déclencheur ?

Enfin, le fait divers a une dernière qualité, qui n'est pas la moindre. Il provoque des changements de ligne, des ruptures, des alliances inattendues. À travers lui, la société se regarde, s'effraye, se mobilise, mais aussi se transforme.

L'affaire Dutroux n'était qu'un horrible fait divers. Tant d'autres informations lui ont été sacrifiées. C'est pourtant à la suite de ce fait divers que la réforme des polices fut possible. La gendarmerie, dénoncée depuis des dizaines d'années comme un État dans l'État, semblait irréformable. Elle fut démilitarisée du jour au lendemain.

Gérard Mordillat, auteur de romans sociaux et de remarquables documentaires, disait récemment : « Cette insurrection que j'appelle de mes vœux viendra d'une chose que personne d'entre nous ne peut prévoir, qui sera de l'ordre du fait divers. Soudain, un événement qui paraîtra anodin sera perçu par les uns et les autres comme le sommet de l'injustice et à partir de ce moment-là des choses changeront radicalement. »<sup>2</sup> Tant qu'il y aura des faits divers, il n'y aura pas de « fin de l'Histoire ».

1. Pierre Bourdieu, Sur la télévision, Liber Éditions 1996, p.16.

2. Gérard Mordillat, entretien avec Jean-Jacques Jespers in Politique, n°81, septembre-octobre 2013, pp. 20-28.

“ Le fait divers éclaire souvent l'état de la société de manière remarquable. Il en épingle un à un les problèmes. Et il a le mérite de concentrer ces problèmes de société dans une histoire. ”

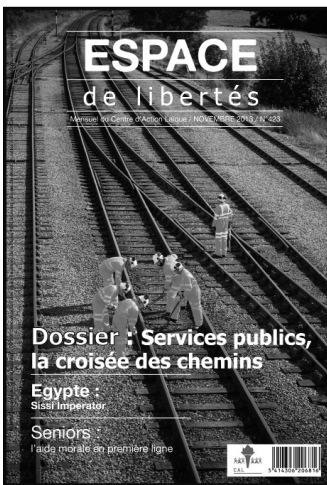
# publications

## espace de Libertés

MAGAZINE DU CENTRE D'ACTION LAÏQUE

**Services publics, la croisée des chemins**

Le numéro de novembre 2013



Peut-on se passer de services publics ? C'est ce que voudraient imposer les tenants du « tout au marché ». Chaque privatisation est-elle à bannir ? L'expérience britannique d'une privatisation des chemins de fer ne plaide pas en faveur d'une libéralisation totale des services offerts par l'État. Prester ce dont les citoyens ont besoin mais qui n'est pas rentable, telle est la mission des services publics. Les privatiser, c'est supprimer la garantie de continuité de ces services. À l'inverse de l'État, une société privée peut toujours fermer ses portes quand elle le décide, abandonnant ses clients pour aller voir ailleurs si l'argent est plus sonnante. La concurrence ne serait-elle pas bienvenue dans certains secteurs ? On peut se poser la question, pour le bien-être des usagers. Le but de ce dossier n'est pas de prendre position même si le CAL plaide publiquement en faveur de services publics de qualité pour tous : éducation, transports, énergie, soins de santé et prestations sociales sont des besoins fondamentaux pour la bonne marche desquels la collectivité paie des impôts. Si demain on privatise les pensions, rembourse-t-on les cotisations ?

**INFOS**

Prix de l'abonnement annuel : 20€. 02 627 68 68 - espace@ulb.ac.be En vente également en librairies (2€).

**Mémemorandum 2014 : le CAL s'engage**

Les élections de mai 2014 constitueront un moment démocratique important. Pour le mouvement laïque, c'est l'occasion de rappeler ses « fondamentaux ». En cette période où les crises sociales font resurgir les pires injustices, le Centre d'Action Laïque (CAL) plaide avec force pour une réforme radicale de l'enseignement afin de permettre d'offrir aux jeunes des envies de citoyenneté active et des perspectives d'avenir. Par ses propositions aux différents niveaux de pouvoir et en s'appuyant sur le socle des valeurs que sont la liberté, l'égalité et la solidarité, le CAL entend contribuer à ce que l'État garantisse à toutes et à tous des droits égaux, une justice équitable, la liberté de pensée, de conscience, de religion, d'opinion et d'expression.

**INFOS**

L'intégralité est accessible en ligne via le site [www.laicite.be/memorandum](http://www.laicite.be/memorandum).



**Cahiers Pédagogiques n° 508 novembre 2013**

**Apprendre à chercher, chercher pour apprendre**

Comment les élèves se débrouillent-ils d'une tâche de recherche, de tri d'exploitation d'informations, en utilisant des supports papier ou numérique ? Comment les aider à développer ces compétences « info-documentaires », à passer de l'information identifiée au savoir assimilé et mobilisable ?

**INFOS**

[www.cahiers-pedagogiques.com](http://www.cahiers-pedagogiques.com)

**L'école et le marché du travail**

Le discours dominant sur l'éducation considère celle-ci comme un « capital humain » dont le développement serait profitable à la fois aux individus (employabilité) et aux sociétés (croissance économique). Ce discours idéologique a pour fonction principale de justifier une adéquation fine de l'école aux évolutions du marché du travail. Or, l'étude des documents les plus récents de l'OCDE et de l'Union européenne révèle que cette évolution engendre, non pas un développement quantitatif ou qualitatif de l'enseignement, mais sa polarisation et son repli sur les « compétences » de base.

Dans ce nouveau dossier, Nico Hirtt vous convie à une brûlante actualisation des thèses qu'il développait, voici plus de dix ans déjà, dans son ouvrage « Les nouveaux maîtres de l'école ».

**INFOS**

Cette étude est désormais disponible sur le site de l'Appel pour une école démocratique.

[www.skolo.org/](http://www.skolo.org/)



**Que cachent les apparences ?**

**Le numéro 37 de Philéas & Autobule vient de paraître.**



**Que cachent les apparences ?**

On apprend aux enfants à ne pas se fier aux apparences. Ils le comprennent assez aisément, eux qui adorent se déguiser, qui aiment les illusionnistes et les mondes secrets. Qu'y a-t-il derrière ce que nous percevons ? Comment y accéder ? Comment savoir qui est l'autre quand on sait à peine qui on est soi-même ? Pour être, faut-il paraître ? Ce que nous choisissons de montrer dit-il quelque chose sur ce que nous sommes ?

**INFOS**

[www.phileasetautobule.be](http://www.phileasetautobule.be)

**Jeu t'aime**



Jouer est essentiel au développement de l'enfant. Jouer aide à grandir, à découvrir le monde, à apprivoiser ses peurs, à se construire, à vivre ensemble, à créer... Prenons le temps de jouer ensemble : en cuisinant, sur le chemin de l'école, en famille autour d'un plateau de jeu...

Ce livre vous invite à découvrir le jeu sous toutes ses formes.

**INFOS**

Vous pouvez commander le livre gratuitement au 0800/20 000 et/ou le consulter en ligne. Découvrez aussi la campagne Jeu t'aime sur Facebook et partagez un souvenir de jeu



# événements

## Ciné-débat - Le débat vous appartient !

Une programmation cinéma traitant de sujets de société dans la tradition des ciné-clubs. Chaque projection est précédée d'une introduction qui replace l'œuvre dans un contexte et donne des clefs de compréhension. Après la séance, la salle est invitée à participer à un échange autour du film afin de profiter des apports des uns et des autres. Le tout est chapeauté par une animatrice formée à l'animation de ciné-débats. Voici les films qui étaient à l'affiche en 2013 : « Salvador Allende » de Patricio Guzman, « Made in Dagenham » de Nigel Cole, « The company men » de Jhon Welles, « 4 mois 3 semaines et 2 jours » de Cristian Mungiu, ... Les films pour 2014 seront choisis par les participants. Un partenariat CAL Charleroi/ Hainaut Culture et Tourisme

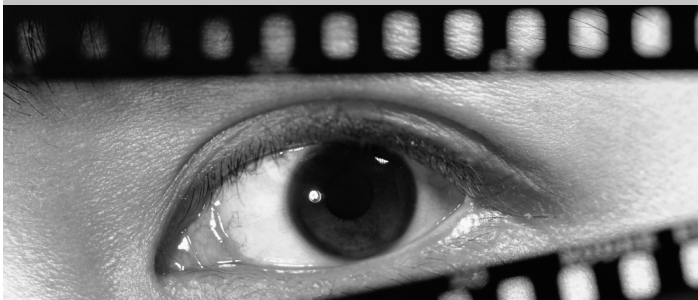
### INFOS


*Animatrice: Micheline Glusmann, animatrice de la DGAC. De septembre à juin, une fois par mois dans chaque lieu. Accueil à 19h15 et séance à 19h30, ouvert à tous et gratuit.*

### Lieux:

- Marcinelle, Centre Communautaire, Allée J: le lundi.
- Pont-à-Celles, Maison de la Laïcité, 7 rue de l'Eglise: le mardi.
- Souvret, ML Courcelles, 46 Rue Paul Janson, 6182 Souvret: le mercredi
- Chimay, Institut Provincial, 3 Place Froissart: le jeudi.
- Beaumont, Athénée Royal, 3, Rue Michiels: le vendredi.
- Fontaine-l'Évêque, ML de Fontaine-l'Évêque, 1 Place Degauque, 6142 Leernes: le mardi.

Infos: <http://cal-charleroi.be>





## MA CLASSE EN FAIT UN MAX

LA NOUVELLE CAMPAGNE « ECOLES » DE FAIRTRADE MAX HAVELAAR

**Ma classe en fait un Max**

Votre école se situe dans une Commune du Commerce Équitable ou « future » Commune du Commerce Équitable. Dans ce cadre là, votre école a peut-être déjà mis en place des activités en lien avec celui-ci et nous vous en remercions. Grâce à la nouvelle campagne de Fairtrade Max Havelaar « Ma Classe en fait un Max » votre école pourra s'engager davantage pour le commerce équitable ! Cette campagne incite les classes de primaires à faire le choix du Fairtrade et à devenir ainsi la « classe la plus équitable de Wallonie – Bruxelles 2014 ». Et permet aux classes les plus équitables de gagner de superbes prix. Le thème de cette première édition est BANAN'ATTAQUE. Parce que qui n'est pas fan de bananes ? De plus, la banane est un en-cas particulièrement sain !

**INFOS**

Règlement complet et formulaire d'inscription sur le site [www.laclassedemax.be](http://www.laclassedemax.be)

## Concours de textes 2014 de la Maison de la Francité Inventez une histoire sur le thème « Prisonnier »

CONCOURS DE TEXTES 2014  
de la Maison de la FRANCITÉ



**PRISONNIER**

De quelle prison vous évaderez-vous ? Dans quel labyrinthe êtes-vous enfermé ? Faites suinter les versos !  
Inventez une histoire sur ce thème et envoyez-la pour le 23 avril 2014  
Participation gratuite - 10.000 euros de prix - les meilleurs textes seront publiés  
Règlement : [www.maisondelafrancite.be](http://www.maisondelafrancite.be) - tél: 02/219.49.33

quel labyrinthe sont-ils enfermés, de quelles habitudes sont-ils esclaves, de quelles pensées sont-ils otages ? Ce thème les encourage en tous cas à briser leurs chaînes par le biais de la plume.

Les participants sont répartis en trois catégories : cadets (de 12 à 15 ans accomplis le 23 avril 2014), juniors (de 15 à 18 ans), adultes (à partir de 18 ans). La sélection est assurée par des professionnels. Dans chaque catégorie, le jury classe les lauréats en tenant compte de la qualité des textes et de leur originalité. Les lauréats seront invités à la remise des prix le 6 juin où les attendront des chèques, des livres, des entrées gratuites...

### INFOS

Règlement complet :

[www.maisondelafrancite.be](http://www.maisondelafrancite.be)

02/219.49.33

[mdlf@maisondelafrancite.be](mailto:mdlf@maisondelafrancite.be)

Contact : Catheline Fedurski

[cfedurski@maisondelafrancite.be](mailto:cfedurski@maisondelafrancite.be)

Date d'ouverture : 1<sup>er</sup> février 2014

Date de clôture : 23 avril 2014

Remise des prix : 6 juin 2014

Envoyez-nous ce récit original de 2 à 4 pages pour le 23 avril 2014.

Si l'intitulé « Prisonnier » évoque le thème de la guerre, et plus particulièrement la commémoration du centenaire de la Première Guerre mondiale, il interpelle aussi directement les écrivains en herbe à travers de multiples interprétations : de quelle liberté sont-ils privés, de quel système sont-ils captifs, de quelle prison s'évaderont-ils, dans