

éduquer

tribune laïque n° 157 novembre 2020

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



DOSSIER

**Vers un enseignement multilingue...
Natuurlijk! Maar hoe?**

actualité

Refaire école pour refaire société

environnement

Le numérique à l'école

éducation

Le retour au galop du COVID-19 dans l'enseignement obligatoire

sciences

Olivier Delatte, dentiste: «Je suis un artisan»



Sommaire

Focus		
	Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Coup de crayon sur l'actu		
	Covid: le retour des cours à distance	p 6
Actualité		
	Refaire école pour refaire société	p 7
Communiqué		
	Esprit critique et formation des enseignant-e-s	p 12
Dossier	VERS UN ENSEIGNEMENT MULTILINGUE... NATUURLIJK! MAAR HOE?	
	L'éducation multilingue, l'apprentissage implicite et la didactique coopérative	p 14
	Le répertoire linguistique de l'élève: un outil scolaire sous-utilisé	p 17
	Les aspects cognitifs et psycholinguistiques de l'apprentissage des langues en immersion précoce	p 21
	Des enseignant-e-s bilingues pour décroisser Bruxelles	p 24
	Portrait croisé d'instituteur-trice-s bilingues diplômé-e-s	p 27
Environnement		
	Le numérique à l'école	p 29
Éducation		
	Le retour au galop du COVID-19 dans l'enseignement obligatoire	p 33
Sciences		
	Olivier Delatte, dentiste: «Je suis un artisan»	p 36

Couverture

Monsieur lou est un dessinateur bruxellois qui aime faire du vélo, jouer à la pétanque, manger des chicons et écouter des histoires courtes. Il n'aime pas faire la file, regarder des films d'horreur, chercher son stylo, ni manger des sandwiches en triangles. Sa première bande dessinée *Le Tour de Belgique* est sortie au printemps 2018.
www.monsieurlou.be



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

Responsable de la revue
Juliette Bossé

Mise en page
Éric Vandenhede
assisté par Juliette Bossé

Ont également collaboré
à ce numéro:

Patrick Hullebroeck
Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Abdel de Bruxelles
Elis Wilk
Thomas Herremans
Piet Van de Craen
Véronique Sanctobin
Nell Foster
Anouk Vanherf
Piet Van Avermaet
Martine Poncelet
Sophie Gillet
Laurie Josens
Adrien Plomteux
François Chamaraux

Découvrez notre nouveau *Cahier des formations* au format numérique!

Nous sommes heureux-se de vous présenter notre nouveau *Cahier des formations* au format numérique

Comme pour chaque saison de formations, vous y trouverez nos formations destinées aux professionnel-le-s et volontaires du secteur non-marchand ainsi que nos stages en développement personnel et créatif. N'hésitez pas à vous y inscrire!

Nous vous souhaitons une belle fin d'été et espérons vous retrouver très prochainement à l'une de nos activités!

Consultez nos différentes catégories de formations:

- Formations de longue durée;
- Management associatif;
- Travailler dans le non-marchand;
- Communication;
- Animation socioculturelle;
- Aide et interculture;
- Bien-être et développement personnel;
- Formations autour du livre: «Le livre, objet créatif et vecteur d'expression».

Retrouvez l'ensemble de notre programmation dans notre *Cahier des formations* au format numérique sur le site de La Ligue:

www.ligue-enseignement.be

Si la crise sanitaire actuelle ne nous permet pas d'organiser la formation à laquelle vous vous inscrivez, pas d'inquiétudes: nous mettrons tout en œuvre pour la proposer à distance ou la reporter à des dates ultérieures, et si les nouvelles dates ne vous conviennent pas, nous vous rembourserons l'intégralité du montant de votre inscription.

N'hésitez pas à contacter le secteur des formations pour toute information complémentaire au 02/511.25.87 ou par mail à formation@ligue-enseignement.be

En espérant vous rencontrer au cours de cette saison.



Enseigner la philosophie en temps d'épidémie

L'épidémie a des effets inattendus.

Alors que les expert-e-s considèrent que l'enseignement n'est pas un vecteur important de l'épidémie, autant dans le fondamental que dans le secondaire, et que les autorités politiques comme les responsables des réseaux déclarent vouloir la présence à l'école de tou-te-s les élèves cinq jours sur cinq, voilà qu'avec un égal naturel, ces mêmes autorités décident l'interruption obligatoire des cours présentiels dans l'enseignement secondaire à partir du 28 octobre et prolongent le congé de Toussaint pour toutes et tous jusqu'au 15 novembre inclus! Novlangue?

La circulaire administrative n° 7796 (diffusée le 21 octobre 2020) relative à l'organisation de la vie scolaire en contexte de crise sanitaire offre la même communication paradoxale. Alors que dans son introduction, la Ministre déclare que, dans l'enseignement secondaire, «l'enseignement à 100% en présentiel est désormais la norme en code orange comme en code rouge, et doit être maintenu autant que possible», elle ouvre, de façon contradictoire, largement «la possibilité pour un pouvoir organisateur qui le souhaite de basculer tout ou partie de ses établissements en enseignement hybride (en partie en classe, en partie à distance) pour une durée limitée dans le temps, pour les élèves des 2^e, 3^e et 4^e degrés de l'enseignement», autant en code orange que rouge! Mais il y a plus. Un paragraphe nouveau de la définition des quatre codes de couleur concerne les cours de philosophie et de citoyenneté. S'agirait-il de susciter chez les élèves une réflexion sur la place relative de la liberté et de la sécurité, de la liberté individuelle et de la nécessaire solidarité en temps d'épidémie? Détrompez-vous: il s'agit ni plus ni moins que de limiter l'activité des professeurs des cours de philosophie et de citoyenneté: «Si la charge d'un membre du personnel est fragmentée sur plusieurs établissements, le ou les PO doivent limiter autant que possible le nombre d'implantations fréquentées. Si le membre du personnel dispose d'une charge dans des écoles relevant de pouvoirs organisateurs différents, des accords en ce sens peuvent être conclus entre PO. Ces cours peuvent également être suspendus pour permettre aux membres du personnel, sans préjudice des législations relatives à la neutralité dans l'enseignement officiel et libre non confessionnel, de suppléer exceptionnellement un enseignant absent dans la limite de leur charge.» La novlangue serait-elle la forme moderne de la sophistique? Comprenez qui voudra.

Patrick Hullebroeck, directeur

Pédagogie

Les CEMÉA - «Et si l'école... 22 chroniques pour changer l'éducation», préface de Philippe Meirieu, postface de Bernard Collot.

Et si l'école... 22 chroniques pour changer l'éducation est le dernier ouvrage des CEMÉA (mouvement d'Éducation Nouvelle), qui propose de dénoncer et de déconstruire les formules toutes faites autour de la vie scolaire, d'analyser les dysfonctionnements et les habitudes non questionnées, et de proposer un temps pour s'arrêter, réfléchir et ouvrir la discussion.

L'ouvrage s'adresse, à tout-e-s les enseignant-e-s, quel que soit le niveau d'enseignement, mais aussi à tous et toutes les autres acteur-trice-s de l'école: les accueillant-e-s extrascolaires, les puériculteur-trice-s, les aides-maternelles, les directeur-trice-s, les secrétaires, les bénévoles, les parents...

Plus d'infos et commande: www.cemea.be

Et si l'école...

22 chroniques pour changer l'éducation

Préface de Philippe Meirieu
Postface de Bernard Collot

CEMÉA
ÉDUCATION ACTIVE
EN MOUVEMENT



Chronique Sociale

Pédagogie - Formation

Le saviez-vous?

Qu'est-ce que le Male gaze?

Le *Male gaze* ou «regard masculin», est un concept théorisé en 1975 par la critique de cinéma et réalisatrice anglaise Laura Mulvey. Le concept de *Male gaze* désigne le fait que le regard masculin hétérosexuel nous est imposé par la culture dominante, à travers le cinéma, les jeux vidéo, la publicité, la littérature... Produit de notre société patriarcale, ce regard transforme les femmes en objets de désir. Nombre de films sont empreints de ce *Male gaze*: les femmes y sont présentées comme des objets sexuels, sont passives et convoitées par les hommes afin de satisfaire leur seul plaisir. Les hommes, en tant que figures patriarcales fortes, sont quant à eux, les moteurs du récit, actifs et narrateurs de l'action. Ces inégalités de genre dans les arts sont largement décriées par les mouvements féministes.



Cinéma

Les enfants du temps - Makoto Shinkai

«Le cœur des hommes a quelque chose de mystérieux, un simple rayon de soleil le matin suffit à donner de l'énergie pour toute la journée. Un beau ciel bleu apporte de la joie de vivre, même le sentiment amoureux est décuplé lorsqu'il fait beau... Le cœur des hommes est relié au ciel.»

Alors qu'il a fui ses parents et son île, Hodaka tente de survivre dans la jungle urbaine de Tokyo. Totalement démuni, le jeune fugueur de 16 ans vit grâce à un petit boulot de pigiste pour une revue saugrenue dédiée aux phénomènes paranormaux. Sa vie va radicalement changer lorsqu'il croisera Hina, une mystérieuse jeune femme douée d'un pouvoir surnaturel: fille-soleil, Hina est capable de chasser les nuages et de faire briller le soleil! Malheureusement, ces prêtresses du temps, aussi précieuses soient-elles, sont toutes vouées à un destin tragique...

Les enfants du temps est un magnifique film d'animation japonais basé sur la légende des filles-soleil (possédées par le dieu renard, elles apportent le beau temps partout où elles passent) et des filles-pluie, possédées par le dieu dragon (elles font couler à torrents la pluie). Avec le dérèglement climatique, notre monde voit naître de plus en plus de filles-soleil et de filles-pluie qui ne cessent de se succéder dans un monde de plus en plus chaotique. Mêlant fable écologiste et premiers émois amoureux, *Les enfants du temps* est une réussite, dans la lignée du film *Your Name*. À voir!



Musique

In The Blank Space - Josin

Née d'une mère coréenne et d'un père allemand, tou-te-s deux chanteur-teuse-s d'opéra, Josin, alias Arabella Rauch, est une jeune interprète, compositrice et productrice allemande.

In The Blank Space, recueil de 9 titres, propose un univers musical riche aux sonorités électro sur une base classique (piano). Grâce à sa voix profonde et envoûtante, rappelant le timbre et le phrasé de Thom Yorke, ou encore le chant de Beth Gibbons de Portishead, Josin navigue avec une aisance singulière des notes plus graves aux plus haut perchées. Ses titres, composés autour de mélodies impeccables, offrent une musique habitée par une émotion profonde à la mélancolie aussi envoûtante qu'entêtante. À découvrir!



Série

NORMAL PEOPLE



Normal people

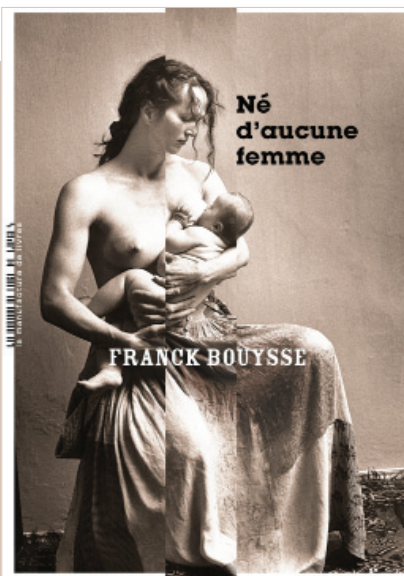
Comment surmonter les tourments des amours adolescentes? *Normal People* retrace l'histoire passionnée de Marianne, jeune femme intelligente, rejetée par la communauté scolaire et malmenée par une famille peu enviable, et Connell, stéréotype du jeune accompli, intelligent, sportif et populaire. Qu'est ce qui relie ces deux êtres que tout semble séparer? Comment leur histoire d'amour secrète va-t-elle survivre aux affres de la vie? Sorte de *Love story* moderne, *Normal People* est une série particulièrement attachante. Au-delà du sentiment amoureux et de la découverte de la sexualité, on découvre les cheminements intérieurs, les passions, les blessures des deux protagonistes, Marianne et Connell. Même si le rythme est parfois un peu lent, on sort ému et troublé par l'histoire à la fois particulière et commune de ces gens «normaux».

Littérature

Né d'aucune femme - Franck Bouysse

«C'est tout le problème des bonnes gens, ils ne savent pas quoi faire du malheur des autres. S'ils pouvaient en prendre un bout en douce, ils le feraient, mais ça ne fonctionne pas comme ça, personne ne peut attraper le malheur de quelqu'un, même pas un bout, juste imaginer le mal à sa propre mesure, c'est tout».

Vulnérable et encore naïve, Rose n'a que 14 ans lorsque son père la vend, pour une bouchée de pain à Charles, riche propriétaire des forges de la région. Employée pour assurer les tâches ménagères du château, Rose est loin d'imaginer le calvaire qu'elle va vivre, enfermée entre les 4 murs du château, à la merci de ses tortionnaires, Charles et sa mère! Avec *Né d'aucune femme*, Franck Bouysse signe un roman magistral, au plus près de la perversion humaine. À ceux qui aiment la littérature noire, très noire, enlisez-vous dans cette histoire hors normes.



Événement

Les jeudis du cinéma

La saison 2020-2021 des «Jeudis du Cinéma» est ouverte!

Les *Jeudis du cinéma* est un projet de l'asbl «Lire et Écrire Bruxelles» qui vous propose des séances de cinéma à destination des associations d'alphabétisation. Le but est de visionner des films pour se faire plaisir, (se) questionner, débattre, nourrir la réflexion...

Pour cette année, une programmation riche en couleurs vous attend: *Les délices de Tokyo* le 22 octobre, *Green Book* le 19 novembre, *Yao* le 17 décembre, *Lion* le 21 janvier, *Confident royal* le 25 février, *Les souvenirs* le 18 mars, *Hors normes* le 22 avril, *Sorry we missed you* le 20 mai et *Les invisibles* le 10 juin.

Chaque film est assorti d'une fiche pédagogique pour vous guider dans votre réflexion.

Plus d'infos: <https://jeudisducinema.be/>



Les Jeudis du CINÉMA

Saison 2020 - 2021

9 films pour se faire plaisir, (se) questionner, débattre, nourrir la réflexion,...

Une initiative de Lire et Écrire Bruxelles en collaboration avec Artmix 27

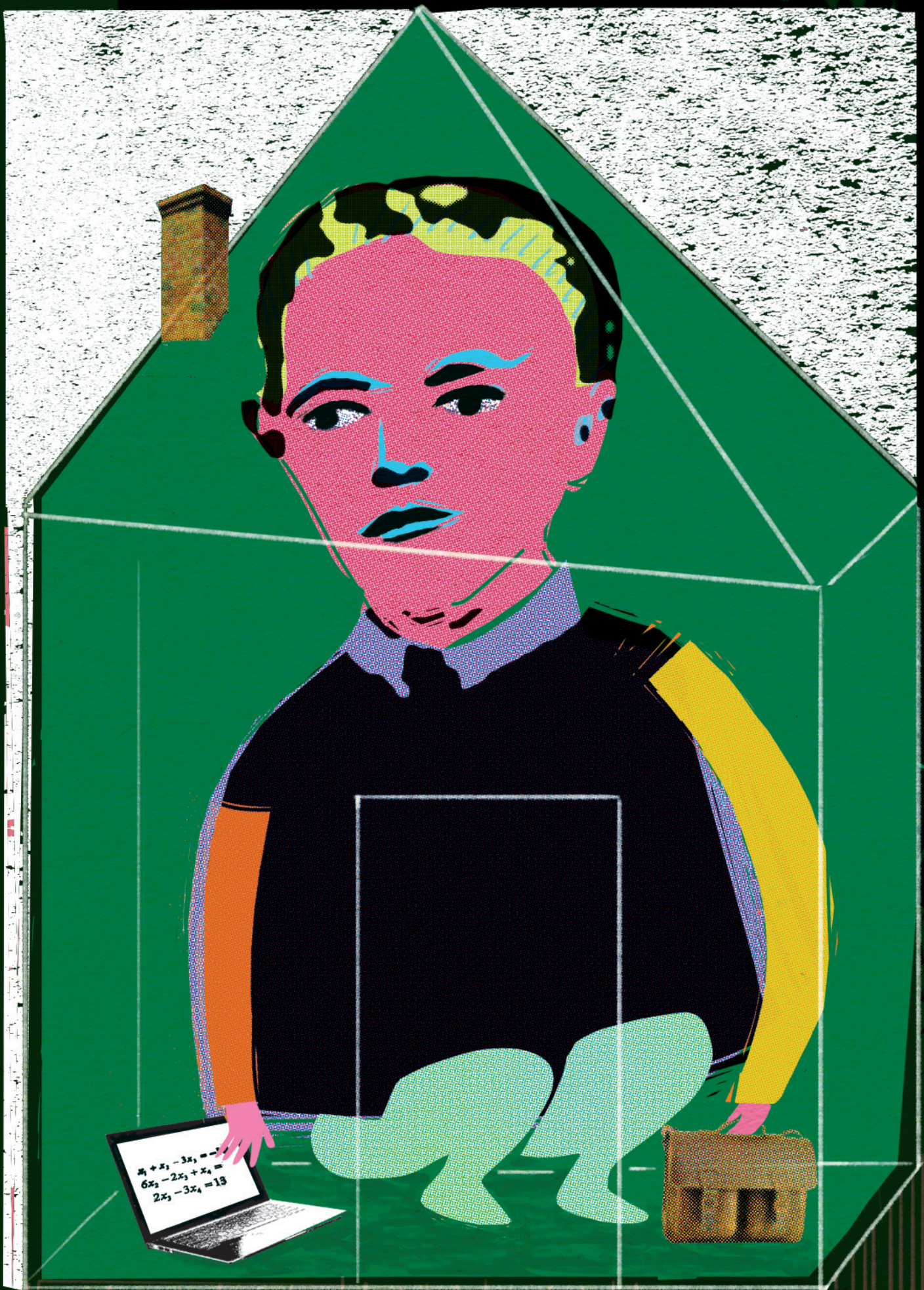


Citation

«La résilience, c'est l'art de naviguer dans les torrents.»

Boris Cyrulnik





Covid: le retour des cours à distance.

Refaire école pour refaire société

Pour Bruno Derbaix, dès que cette 2^e vague se calmera et que les écoles rouvriront, il faudra cultiver le débat public dans les classes et faire de l'éducation aux médias une priorité.

Éduquer: Depuis la rentrée de septembre, les écoles ont fait ce qu'elles pouvaient pour accueillir les élèves. Le vendredi 30 octobre, les autorités décident de fermer toutes les écoles durant deux semaines. Vous qui vous rendez régulièrement sur le terrain, trouvez-vous que cette fermeture est nécessaire?

Bruno Derbaix: Oui, il fallait fermer les écoles. Depuis le début de la crise sanitaire, on a essayé d'ouvrir puis de fermer les vannes pour maintenir le système de santé belge dans une situation gérable, un peu comme un plombier le ferait pour maintenir une pression adéquate. Mais il semblerait que les écoles secondaires soient des gros foyers de transmission de la maladie et, outre le facteur épidémiologique, on arrive dans pas mal d'écoles à un point de rupture. Il y a régulièrement jusqu'à 30 à 40% d'élèves absents pour cause Covid ou assimilés, idem chez les enseignants. Du coup, il y a un certain nombre d'écoles qui sont pratiquement inorganisable. Le taux d'absence vu les circonstances est tellement important que la machine «école» ne fonctionne plus.

Éduquer: Au début de la crise sanitaire, les établissements scolaires ont fermé durant le confinement. En juin, certains élèves ont pu retourner à l'école et depuis septembre, tous les élèves du fondamental étaient attendus à l'école. Tous ces changements, aussi indiqués soient-ils, sont stressants, épuisants et source de tensions tant pour les équipes pédagogiques que pour les élèves et leurs familles. Le nombre de cartes blanches d'enseignant-e-s publiées sur les réseaux sociaux et les groupes de presse en attestent. Comment analysez-vous ces tensions?

B.D.: On est dans une situation tout à fait inédite de crise sanitaire à laquelle les autorités et toute une multitude de personnalités réagissent sans savoir du tout quels sont les enjeux et sans avoir aucun recul sur les manières pratiques d'être

efficace. Pour les écoles, les mesures sont venues d'en-haut et ont constamment changé. Le cabinet de l'Enseignement a eu, en réalité, peu de marge de manœuvre. Il a reçu, comme tout le monde, les injonctions du fédéral et a essayé, quand il le pouvait, d'anticiper les scénarii. Une difficulté venait de la perception de toutes ces règles. Le cabinet et les médias communiquaient successivement les nouvelles règles et les acteurs de terrain les recevaient comme des paramètres dans lesquels ils devaient se projeter. Pour les écoles, ce fonctionnement génère de multiples frustrations: parce que ces règles tiennent peu compte de la réalité des écoles, parce qu'il est décourageant dès lors de s'y projeter pour une durée indéterminée, parce qu'elles changent tout le temps et multiplient le travail déjà difficile, parce que les écoles se sentent comme des marionnettes d'un système ignorant leurs enjeux.

Éduquer: Existe-t-il une solution miracle pour organiser l'école en ces temps de pandémie? Quels leviers seraient efficaces selon vous?

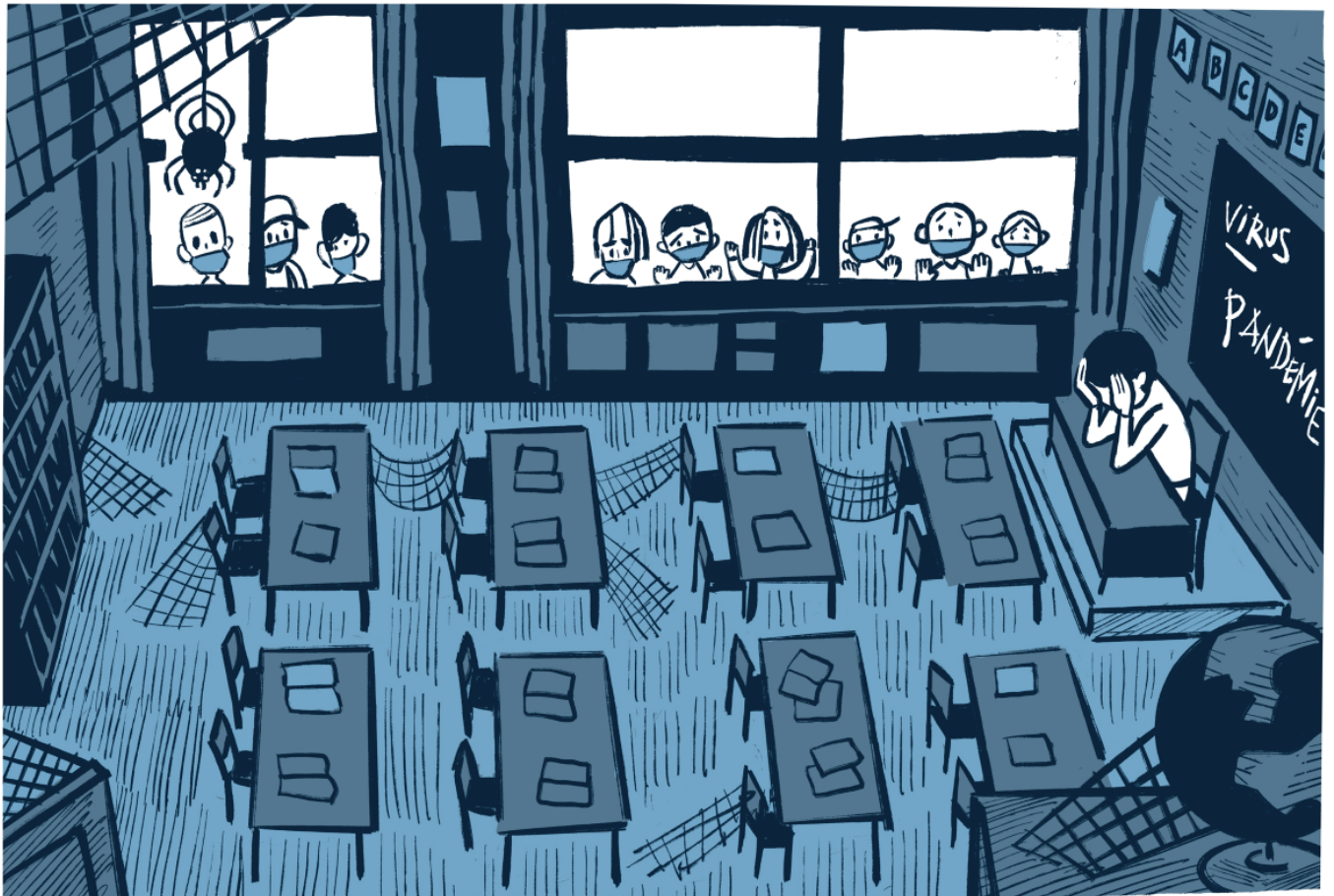
B.D.: Premièrement, ce que je vois, c'est qu'il y a un enjeu de communication énorme à solutionner. Tant qu'on sera contraint de faire avec le virus, il va falloir veiller à mieux communiquer avec les écoles et en particulier, faire en sorte qu'elles reçoivent les informations avant les médias, qu'elles soient associées à «l'effort de guerre». On pourrait par exemple mettre en place un canal de communication structuré entre le cabinet et les écoles, utilisé avant la communication avec les médias, cela permettrait aux directions de se sentir directement dans le bateau avec la ministre. En retour, cela permettrait aussi d'analyser davantage les informations qui viennent du terrain. Un tel système n'impliquerait pas les directions dans la prise de décisions, mais les mettrait dans une position de partenaires sensiblement moins frustrante.



Coup de crayon sur l'actu

Elis Wilk est artiste plasticienne, autrice et illustratrice. Elle vit depuis peu dans le Tarn après avoir baroudé entre la France, la Pologne, la Belgique et l'Italie où elle s'est formée à l'art et à l'illustration sur le tard. Ses images habitent les journaux, magazines, sites, livres pour enfants, espaces urbains ou ruraux, là où il y a encore une place pour l'échappée belle. <http://eliswilk.ultra-book.com>





Éduquer: La transition vers le numérique se fait petit à petit. La Fédération Wallonie-Bruxelles équipe les élèves en matériel informatique. Malgré tout, la crise sanitaire accentue les inégalités et toutes les écoles ne sont pas prêtes à faire école en distanciel.

B.D: La crise a permis à l'école de se rendre compte qu'elle devait travailler davantage en ligne et aller vers cette transition numérique pour lui permettre de mieux gérer la communication avec les parents, avec les élèves et de pouvoir utiliser un certain nombre d'outils qui sont facilitants. En cela, la période de la crise sanitaire n'aura pas eu que des effets négatifs. À l'inverse, il ne faut pas du tout croire que l'école numérique est la panacée. Les outils numériques ne sont constructifs que lorsqu'ils sont au service d'une école qui fonctionne déjà bien. Si par exemple un enseignant est mis en quarantaine dans une école où un système «Smartschool» est déjà fonctionnel, il peut enseigner de chez lui et donner du travail à ses élèves sans beaucoup d'efforts supplémentaires

parce que cela fait partie du mode de fonctionnement de l'école. Si, une fois en quarantaine, cet enseignant doit au contraire seulement commencer à mettre en place un système avec son groupe, la distance constituera un frein important à l'efficacité de ses efforts. Et, si cet enseignant a face à lui des élèves fragiles dont l'accès à Internet est variable et qui n'ont pas d'espace pour travailler à la maison, la tâche de notre prof se révélera souvent titanesque.

Éduquer: À partir du 16 novembre et jusqu'au vacances d'hiver, les élèves de la 3^e secondaire à la 7^e, reprendront les cours à mi-temps en présentiel et le reste, en distanciel. Les conditions d'accueil des élèves en présentiel sont difficiles: port du masque en permanence, distances physiques impossibles à respecter, ventilation des locaux pas toujours possible, classes surpeuplées... Du côté des élèves, comment ces mesures sont perçues et comment ont-ils vécu jusqu'ici l'école «en mode Coronavirus»?

B.D: Ce qui se passe entre les jeunes et les règles est assez particulier. Prenons l'exemple du masque, notre capacité à vivre avec toute une journée est assez variable. Certains s'en accommodent plutôt bien et sont «disponibles» malgré l'inconfort, mais énormément d'élèves et d'adultes ne sont pas capables de «vivre en sous-respiration». Même s'ils en ont l'air, beaucoup d'élèves ne sont en fait pas en condition d'apprentissage parce qu'ils sont en train de «prendre sur eux» derrière leurs masques. Puis il y en a toute une série d'autres qui n'arrêtent pas de tricher en portant le masque en-dessous du nez. Et je ne connais aucune école où les éducateurs, surtout dans ces circonstances-ci, ont la force d'être celui ou celle qui fait la chasse «H24» aux masques bien mis.

Éduquer: La crise sanitaire révèle et accentue les «maladies de l'école» comme vous les nommez dans vos travaux. La gestion relationnelle aux élèves est une de ces maladies qui est source de tensions selon vous?

B.D.: Pour bien fonctionner, il est nécessaire que les établissements parviennent à «faire école». Cela implique que les jeunes y soient sociabilisés, qu'ils puissent y discuter, qu'ils s'y sentent accrochés. Dans la gestion même d'une école, très souvent, on ne prend pas bien en considération la hiérarchie des besoins des jeunes et du coup, la nécessité de gérer certains problèmes prioritairement par rapport aux apprentissages. On part du principe que les élèves sont «prêts à étudier» alors que pour ce faire, ils ont besoin de faire groupe en classe, de se sentir à leur place, de se sentir en sécurité, qu'il y ait un climat de confiance qui soit installé entre eux et par rapport aux adultes... Ils ont besoin de se sentir à leur place dans leur option, dans leur école, autant de paramètres qui font qu'un élève aura son cerveau disponible aux apprentissages. L'école, c'est à la fois un lieu de sociabilité entre jeunes avec les adultes et avec d'autres référents culturels. Pourtant, entre les deux vagues de la pandémie, toutes les mesures qui ont été prises vont à l'encontre de cette capacité à faire école. On a isolé les classes les unes des autres, isolé les années les unes des autres. Alors qu'on est face à un taux de décrochage scolaire forcément historique, au niveau médiatique et politique, la question de l'accrochage est à l'inverse quasi absente. En faisant réussir tous les élèves en juin, on se retrouve dans une situation totalement inédite où à la rentrée de septembre, tous les élèves n'ont pas retrouvé de place dans les écoles.

C'est triste à dire mais notre système scolaire n'est pas du tout prêt à ce que trop d'élèves réussissent. Comme il n'y pas eu d'épreuves certificatives en juin des milliers d'élèves de plus que d'habitude ont réussi leur année. Pour le système scolaire, c'est un tsunami. Beaucoup d'écoles techniques et professionnelles ont des sections carrément vides parce que les élèves n'y ont pas été orientés. Les établissements qui organisent du «général» ont des années pleines à craquer. Pour le moment ce problème est secondaire, notamment parce qu'il y a des centaines d'élèves qui ne sont pas retournés à l'école ou qui en sont absents. Mais, au sortir de la crise sanitaire, il y a fort à parier que notre système mette quelques années pour arriver à gérer tous les effets de ce mécanisme. Entretemps, dans beaucoup de classes, les enseignants doivent gérer des groupes trop nombreux d'élèves qui ont, en plus, énormément de différences de niveau.

«En faisant réussir tous les élèves en juin, on se retrouve dans une situation totalement inédite où à la rentrée de septembre, tous les élèves n'ont pas retrouvé de place dans les écoles.»

Éduquer: Le système scolaire belge exclut et continue de reproduire des inégalités. La crise du Covid va aggraver les choses. Que faire?

B.D.: Pour moi, lorsque les élèves retourneront massivement dans les écoles et que celles-ci seront suffisamment organisables, la priorité ne sera certainement pas de s'empresser à rattraper le retard sur les programmes. L'école est le premier intermédiaire entre l'État et le jeune et leur relation s'est étiolée avec le confinement. Comme on assiste à un décrochage massif des jeunes par rapport à l'école, c'est donc la relation générale de ces jeunes à la société qui est en jeu. C'est pour cette raison que, une fois les vagues passées, il s'agira prioritairement de parvenir à discuter avec les élèves, de les réaccrocher à l'école en les impliquant, de mieux y gérer les problèmes relationnels. C'est le chantier principal sur lequel je travaille, celui permettant de construire des écoles activement citoyennes¹. Ce travail est déjà important. Il le sera encore plus à l'avenir parce qu'il va falloir refaire école pour refaire société. Il sera aussi plus crucial dans les écoles au public fragilisé, et ce pour une raison toute simple: la gestion de la crise a accentué toutes les inégalités. Dans les années à venir, il y a donc fort à parier que notre système scolaire peine encore plus à être efficace avec les jeunes défavorisés. Lorsqu'on sait que, à l'heure actuelle, la Belgique fait déjà partie des pires élèves européens en la matière, il y a plus qu'une inquiétude à avoir.

Éduquer: Comment «faire école» dans les mois qui viennent? Comment imaginer l'après-crise Covid au sein des écoles?

B.D.: Après des situations de crise, il est toujours important de davantage travailler les questions de sens. À l'école cela suppose de prendre le temps de discuter avec les jeunes de ce qu'ils ont vécu et de ce qu'ils ont sur le cœur. De cette façon les discussions vont ouvrir sur toute une série de thèmes habituels tels que la vie en confinement, les inégalités, la relation aux



Apprendre aux élèves à utiliser les médias de manière critique, apprendre à discuter des sujets qui fâchent de manière constructive, ré-accrocher les élèves à l'école et aux apprentissages, travailler la relation aux règles, faire de l'école un lieu où les identités sont reconnues et en relation les unes avec les autres, travailler à réduire les inégalités par rapport à l'école... autant de sujets qui sont déjà importants en temps de crise, et qui seront incontournables dans les écoles lorsque l'on sortira de cette seconde vague. C'est en tous cas l'avis de Bruno Derbaix, sociologue, philosophe et auteur du livre «Pour une école citoyenne, vivre l'école pleinement» paru en avril 2018.

BRUNO DERBAIX

POUR
UNE ÉCOLE
CITOYENNE

VIVRE L'ÉCOLE PLEINEMENT

ÉDITIONS
LA BOÎTE À
PANDORE

règles, les identités, l'actualité internationale... Parmi ces thèmes, je trouve qu'il y a une place particulière à donner à la relation aux médias. Ces vingt dernières années, cette question est devenue centrale à une vitesse impressionnante, au point que les écoles n'ont pas du tout eu le temps de s'adapter. Non seulement elles ont trop peu d'outils et de connaissances techniques pour travailler avec les élèves à ce niveau, mais en plus elles n'ont pas les outils critiques et de réflexion pour les aider à décoder ce qu'ils vivent. Le monde virtuel représente aujourd'hui une partie importante de l'espace de vie des jeunes. Au niveau du travail de l'école, il est aussi devenu un concurrent redoutable en tant que source de connaissance. Avec le confinement, il va de soi que les choses ne se sont pas arrangées: la proportion des sources d'informations virtuelles a explosé par rapport à l'offre de l'école. D'une certaine manière, chaque vague de confinement accroît encore la nécessité d'apprendre aux jeunes à chercher, à être critique, à comparer et à compiler les informations qu'ils trouvent sur Internet.

En même temps, on l'oublie souvent mais les médias sont un enjeu démocratique fondamental. Si on ne cultive pas notre «agora», le débat public mène à de mauvaises questions et de mauvaises décisions. Et, comme aujourd'hui la première source d'information est constituée par les réseaux sociaux, d'une certaine manière nous sommes tous devenus potentiellement des journalistes qui publient et influencent. C'est une raison essentielle pour prendre au sérieux l'enjeu qu'il y a à éduquer les jeunes aux outils du journalisme et de la pensée critique. Cette mission est au moins aussi essentielle que de leur apprendre à s'engager et être de bons représentants, par exemple.

Éduquer: Au lendemain de la crise sanitaire, l'école devra selon vous, refaire ses preuves et convaincre les jeunes, les parents et les enseignant-e-s, pour refaire sens?

B.D.: Pour le moment, nous sommes assez résilients. Nous traversons cette crise en étant plutôt solidaires. Mais quand le virus disparaîtra, ou plutôt au fur et à mesure que l'on sortira de la gestion stricte de la crise, les traumatismes, eux, seront encore là. À ce moment-là, il faudra en gérer les effets les uns après les autres. Les écoles devront travailler avec des élèves qui auront été baignés dans des mois de culture de la peur, qui auront passé encore plus de temps devant leurs écrans, qui remettront davantage

en question le sens de l'école, qu'il faudra réaccrocher à la vie scolaire parce qu'ils n'en auront plus vraiment l'habitude, qui auront probablement trop soif de se voir et de profiter les uns des autres, qui auront certainement moins soif de se mettre au travail... Il s'agira pour l'institution «école» de reconquérir sa place parce que ses parts de marché ont franchement diminué. On ne reconquiert pas une place en se disant: «On va y aller en douceur, on veut une rentrée sans vague», comme le scandaient les ministres belges et français pour la rentrée de septembre. Non, il faudra se rendre capables de prendre les jeunes là où ils sont, de les aider à décoder ce qu'ils ont vécu et surtout de les aider à rebondir pour en faire une étape constructive de leur chemin.

Parmi ces jeunes, ceux qui auront passé les mois de confinement dans des situations difficiles seront en plus imprégnés de ce sentiment d'injustice et de la colère qui l'accompagne. On le sait, le confinement exacerbe toutes les inégalités. Il en ressort (à juste titre d'ailleurs) une colère de l'institution qui, en matière d'accrochage scolaire, sera bien sûr loin d'être favorable. Enfin, et d'une certaine manière comme d'habitude, ces sentiments d'injustice et de frustration nourriront les frustrations identitaires, qu'elles soient culturelles ou religieuses. Ce phénomène est d'ailleurs déjà en partie visible. On l'a vu avec le mouvement «Black Lives Matter», première raison suffisante pour, au printemps, faire braver les interdits sanitaires. On le voit aujourd'hui avec l'affaire Samuel Paty qui réveille les frustrations liées à la relation de l'islam à l'Occident. Comme le reste, les questions identitaires ont vécu une période de confinement. Mais en sortant, il se pourrait bien qu'elles soient exacerbées et que, en explosant, elles nous rappellent à quel point notre société a besoin de mieux les gérer. Il se pourrait bien qu'elles nous rappellent que, à l'école comme ailleurs, il est aujourd'hui nécessaire de s'ouvrir sur les multiples identités de notre société tout autant que de réapprendre à se parler et à agir ensemble, de réapprendre au final à vivre en communauté.

1. <https://ecolecitoyenne.org>

Illustration: Abdel de Bruxelles

Brèves

Covid et sans-abrisme

Médecins Sans Frontières, Médecins du Monde, le CIRÉ¹, la Plateforme Citoyenne BxlRefugees et SOS Jeunes tirent la sonnette d'alarme. «Alors que nous sommes officiellement entrés dans la deuxième vague de COVID-19 et que l'hiver est à nos portes, le constat est là: les capacités d'hébergement de la Région bruxelloise sont en situation de saturation et leur augmentation ne sont pas à l'ordre du jour. Au contraire, le nombre de places d'hébergement diminue. Des centaines de personnes fragilisées, dont des migrant.e.s en situation d'errance, ne disposent pas de place dans un centre d'hébergement. Parmi elles, des cas suspects ou avérés de COVID-19».

Les associations demandent d'urgence:

- la prolongation des réquisitions des établissements hébergeant des personnes sans-abri et des moyens permettant à ces structures de fonctionner 24h/24, le temps que des solutions de relogement soient trouvées;
- le relogement, aussi rapide que possible, des personnes hébergées dans ces structures;
- un accueil inconditionnel des mineur.e.s particulièrement vulnérables qui se trouvent sur notre territoire pour leur apporter une protection et limiter les violences physiques et psychiques qu'ils et elles subissent;
- la mise en place d'une concertation sur les dispositifs de jour (centres de jour, distribution de nourriture, services d'hygiène et de siestes), afin de construire ensemble une stratégie globale;
- l'accès inconditionnel aux soins de santé, en ce compris les soins de santé mentale, ainsi qu'au testing de tous les publics vulnérables, quelles que soient les conditions de (non) logement;
- l'ouverture maximale des voies légales permettant de régulariser la situation des publics migrants.

«Aujourd'hui, plus que jamais, nous avons l'occasion de mettre en place, pas à pas, une politique structurelle visant à mettre fin au sans-abrisme», concluent les organisations signataires de ce communiqué.

1. Coordination et initiatives pour réfugiés et étrangers

IVG: 100.000 personnes dans les rues

En Pologne, des centaines de milliers de personnes ont manifesté pour défendre le droit à l'IVG. Le 22 octobre, le Tribunal constitutionnel polonais avait estimé que l'avortement en cas de malformation grave du fœtus n'était pas conforme avec le droit à la vie, tel que stipulé dans la Constitution. Les chiffres indiquent que dans 98% des cas, les avortements réalisés en Pologne en 2019 le sont pour cette raison. Suite aux importantes mobilisations, une discussion serait en cours afin de trouver «une nouvelle position dans cette situation difficile qui suscite de vives émotions», a déclaré à la presse polonaise Michał Dworczyk, le chef du bureau du Premier ministre.



En 2024, une parité hommes-femmes en Région bruxelloise

Après un échec sous la précédente législature, la proposition visant à instaurer l'obligation de la parité hommes-femmes sur les listes régionales à Bruxelles sera vraisemblablement d'application lors du scrutin de 2024. Une proposition d'ordonnance déposée par les partis de la majorité et de l'opposition a été votée en commission Finances. La NVA s'est abstenue. Pour que la parité soit officielle, il faudra encore attendre le vote en séance plénière.

Thomas Herremans, Président de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente de Liège

De l'absolue nécessité d'une formation au développement de l'esprit critique inclue dans la formation initiale des enseignant·e·s.

Alors qu'un avant-projet de décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignant·e·s est actuellement en première lecture au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, nous y constatons l'absence de cours de philosophie et de citoyenneté en tant que compétence nécessaire pour faire face aux situations de remises en cause des savoirs et des valeurs qui fondent la société démocratique et ce dans toutes les disciplines.

Il nous paraît urgent que la formation initiale et continue des enseignant·e·s l'intègre et permette véritablement aux futur·e·s enseignant·e·s de toutes les disciplines d'être en mesure de développer quotidiennement et sans crainte les valeurs qui fondent le socle commun de la vie en société, notamment le droit à la liberté d'expression, de conscience, le droit de croire ou de ne pas croire, l'égalité des sexes, le respect de l'État de droit, tout ce que garantit la laïcité.

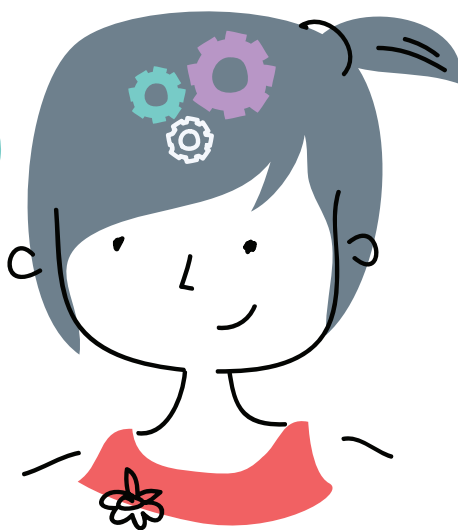
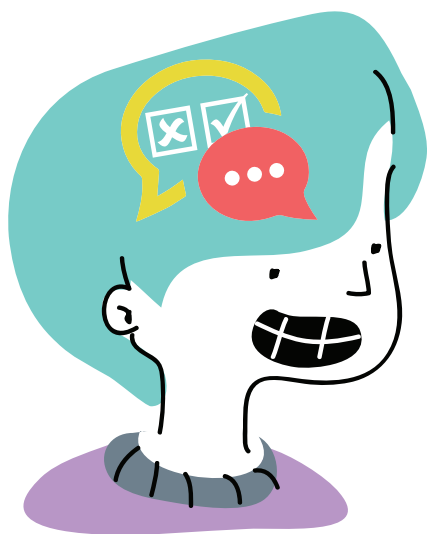
Trois semaines après l'ouverture du procès de l'attentat de la rédaction de Charlie Hebdo, le vendredi 16 octobre 2020, le terrorisme islamiste frappe une nouvelle fois la France. À Conflans, Samuel Paty, professeur d'histoire-géographie, est

assassiné en pleine rue pour avoir montré des caricatures de Mahomet à ses élèves lors d'un cours sur la liberté d'expression dans le cadre du programme scolaire. À Nice, le 29 octobre, dans un contexte international tendu entre la France, la Turquie et plusieurs pays musulmans, un sacristain et deux femmes sont sauvagement assassiné·e·s par un jeune homme âgé de 21 ans dans la basilique Notre-Dame de l'Assomption. Ces assassinats surviennent après un trop long cortège funèbre d'attentats qui ont frappé la France: l'école juive Ozar Hatorah de Toulouse, Charlie Hebdo, le Bataclan, des terrasses de café à Paris, l'Hyper casher, le prêtre Hamel dans son église, la promenade des Anglais à Nice, le marché de

communiqué de presse

Noël à Strasbourg, la rue Appert le 25 septembre 2020. Et en Belgique: le Musée Juif de Bruxelles, le 24 mai 2014, le métro de Bruxelles et l'aéroport de Zaventem, le 22 mars 2016, Liège, le 29 mai 2018. D'autres pays, européens et partout dans le monde, ont été aussi durement frappés. Les exécutants sont jeunes, natifs ou non mais empreints de radicalisme religieux. Dans les classes, les professeur·e·s sont souvent bien démuni·e·s pour aborder cette actualité ou enseigner des savoirs qui ne correspondent pas aux croyances des élèves, croyances exacerbées et manipulées par les réseaux sociaux. Face à l'agressivité manifestée sous de multiples formes allant jusqu'aux menaces ou au refus silencieux dans le meilleur des cas, il est urgent de venir en aide au monde enseignant. Ce n'est pas par la violence que la paix reviendra, mais par l'éducation.

Après l'assassinat du professeur Samuel Paty, le Centre d'Action Laïque a rappelé une nouvelle fois la nécessité d'être uni·e·s autour de valeurs communes, démocratiques et respectueuses des droits et libertés de chacun·e. C'est l'une des missions prioritaires de l'enseignement obligatoire: préparer tou·te·s les élèves à être des citoyen·ne·s responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures (Décret Missions/Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire). Si l'école doit permettre à tou·te·s les élèves d'acquérir des connaissances et de développer des compétences, celles-ci ne peuvent se limiter, se restreindre aux seuls contenus disciplinaires. Une telle approche met inévitablement en péril les autres missions de l'école. Elle ne permet pas la construction, le développement d'un·e citoyen·ne critique et responsable, ne garantit pas l'émancipation sociale des élèves. Le développement de l'esprit critique, la capacité à construire une pensée autonome, argumentée et cohérente, la faculté de reconnaître la diversité des valeurs, des normes, des convictions et des cultures, l'habilité à distinguer les opinions, les croyances et les savoirs doivent, plus que jamais, être au cœur des pratiques scolaires. Seules ces compétences permettront de lutter véritablement contre l'intolérance et la violence aveugle et garantiront la liberté d'expression. Une telle ambition ne pourra se concrétiser qu'en soutenant les enseignant·e·s, en les outillant dans le cadre de leurs formations initiale et continue.



L'éducation multilingue, l'apprentissage implicite et la didactique coopérative

En Belgique, comme partout ailleurs en Europe, une approche didactique révolutionne l'enseignement. Cette révolution silencieuse, officiellement propagée par l'Union européenne et soutenue juridiquement par les diverses communautés belges, s'appelle *Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Étrangère* (EMILE) ou, en anglais, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). Mais en Belgique la terminologie écoles d'immersion est la plus répandue.

Nederlandse samenvatting

Meertalig onderwijs in de zin van content and language integrated learning (CLIL), waarbij een deel van het curriculum wordt onderwezen in een doeltaal is in. De resultaten op het vlak van kennis van de doeltaal, de moedertaal, en van de leerstof, de positieve attitudes die ermee samen gaan zowel als de cognitieve voordelen zijn dermate dat we kunnen spreken van een stille onderwijsrevolutie. De verklaringen van dit succes zijn, ten eerste, dat er sprake is van echt communicatief onderwijs wat zeer leerbevorderend werkt en, ten tweede, dat er sprake is van impliciet en coöperatief leren, wat ook het leerproces eveneens in ruime mate versterkt. Deze aanpak is m.a.w. veel meer dan een nieuwe aanpak van het taalonderwijs. Het is een innovatieve, blijvende en duurzame verandering.

Il y a plus de 300 de ces écoles (200 fondamentales et 100 secondaires) en Fédération Wallonie-Bruxelles et plus de 120 écoles secondaires en Flandre. Chaque année le nombre d'écoles augmente comme dans beaucoup d'autres pays européens, comme l'Espagne, l'Italie ou encore l'Allemagne. Chacun sait que changer quelque chose dans une institution si traditionnelle comme l'enseignement est difficile, mais à cette échelle, c'est presque miraculeux. Quels sont donc les résultats et pourquoi cette approche connaît-elle un tel succès? Comment expliquer ces résultats pour le moins spectaculaires? Voici un résumé de cette expérience.

EMILE/CLIL: qu'est-ce que c'est?

En fait, c'est une approche simple. Au lieu d'enseigner la langue explicitement par l'introduction du vocabulaire et les règles grammaticales, on enseigne une partie de la matière scolaire dans une langue cible. Donc, le cursus est divisé en deux, par exemple, 50% en français, langue véhiculaire de l'école, et 50% en néerlandais, langue cible. La matière et la thématique peuvent varier: apprentissage des saisons, par exemple, en maternelle; soustraction, climat et biodiversité, en primaire; géographie/histoire de l'Europe ou géométrie, en secondaire.

Comment mettre cela en place? Comme toujours dans l'enseignement, il faut des instituteur·trice·s/professeur·e·s motivé·e·s et enthousiastes qui, bien sûr, maîtrisent la langue dans laquelle ils/elles enseignent.

Les résultats de l'approche EMILE, ou l'enseignement en immersion

Les premières recherches cherchaient à trouver une réponse à six questions de base. Les voici:

- quel sont les résultats sur la maîtrise de la langue cible?
- quels effets sur la langue maternelle?
- quel est l'effet sur les résultats scolaires?
- quelles sont les attitudes et la motivation des élèves et des enseignants?
- quel impact au niveau cognitif?
- quels effets sur le développement du cerveau?

En enseignant dans la langue cible et en négligeant jusqu'en 5^e primaire la grammaire et les «maudites» listes de vocabulaire (à apprendre par cœur!), la maîtrise de la langue cible des élèves EMILE est de loin meilleure que dans l'enseignement traditionnel. De plus, la langue maternelle n'en souffre pas du tout et la matière scolaire est mieux, ou aussi bien maîtrisée que dans l'enseigne-

ment traditionnel. En ce qui concerne la cognition¹, des tests calibrés de mathématiques ont clairement démontré que les élèves issus de l'approche EMILE avaient de meilleurs résultats que ceux issus de l'enseignement traditionnel. Finalement, on voit sur des images IRM que le cerveau des élèves bilingues réagit différemment par rapport à celui des monolingues. Récemment, des recherches en Wallonie et en Flandre ont encore une fois confirmé les mérites de cet enseignement. L'approche EMILE est donc une approche innovante qui ne se limite pas aux aspects langagiers de la formation mais qui touche au processus d'apprentissage entier.

Le succès de cette approche

Chaque année lors de la rentrée, les articles sur le déclin de l'enseignement font la une des journaux et des médias. Néanmoins, l'approche bilingue est rarement mise en valeur, si ce n'est par curiosité amusée. Mais les instituteur-trice-s et professeur-e-s qui sont impliqué-e-s, ainsi que les directions d'écoles savent que les élèves du programme EMILE dépassent les défis sans soucis. La première raison du succès de cette approche est simplement le fait qu'elle fonctionne bien et qu'elle permet d'améliorer considérablement les résultats scolaires. C'est parce que l'immersion se pratique tous les jours, sans bouleverser l'enseignement classique, que le succès est au rendez-vous. Mais il y a aussi des raisons scientifiques qui expliquent ces résultats extraordinaires.

Pourquoi EMILE fonctionne-t-il?

Il y a deux raisons importantes: la première, assez simple, de nature linguistique et la seconde, plus compliquée mais intéressante, de nature didactique. Comme chacun le sait, il n'y a qu'une réponse à cette question «comment vraiment apprendre une langue?»: par une approche communicative. Vous pouvez apprendre par cœur des listes de vocabulaire, des règles grammaticales, des expressions, etc., nulle autre approche que l'approche de communication ne vous permettra de bien parler une autre langue. Il est clair qu'EMILE utilise l'approche communicative sans modération pour arriver aux résultats énoncés plus haut.

La deuxième raison est plus intéressante encore. Comme EMILE néglige les formes de la langue cible et se concentre sur le contenu, donc sur la matière scolaire, l'apprentissage se fait implicitement, c'est-à-dire, les élèves apprennent sans vraiment avoir l'impression d'apprendre. On apprend, en quelque



sorte, inconsciemment. Ce n'est qu'après quelques années qu'on va se pencher sur les aspects formels de la langue cible mais à ce moment-là, les élèves parlent déjà bien. C'est comme si vous apprenez à jouer d'un instrument de musique sans avoir la moindre notion de solfège. L'étude du solfège peut attendre, jouons d'abord!

L'étude scientifique de l'apprentissage im-

plicite n'a pas été aussi populaire que l'étude de l'apprentissage explicite mais EMILE offre une bonne occasion de compenser cela. Les caractéristiques les plus sensationnelles de l'apprentissage implicite sont:

- on retient mieux et plus longtemps ce qu'on a appris implicitement que ce qu'on a appris explicitement;
- la variation entre élèves est moins grande dans un contexte implicite;
- l'apprentissage implicite offre une occasion excellente de travailler en coopération.

Examinons ce dernier aspect plus en détail. La coopération, qui est de loin préférable à la différenciation, tant aimée par certain·e·s pédagogues, n'est malheureusement pas encore bien connue par les enseignant·e·s. Comme le suggère Plante (2012), les croyances envers cette approche – pour ne pas dire «préjugés» – sont liées à la planification et la gestion de la coopération qui sont considérées comme plus compliquées. Pourtant, il y a beaucoup d'avantages à l'apprentissage coopératif. Les élèves travaillent en petits groupes de manière structurée avec un objectif commun; de plus, chaque membre du groupe est responsable de sa partie mais aussi du travail du groupe entier. L'apprentissage coopératif vise donc plusieurs choses: l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habilités sociales ou coopératives et les processus de groupe. À nouveau, on constate que la coopération, comme l'apprentissage implicite et comme l'approche EMILE, dépassent l'apprentissage d'une langue.

Conclusions

Certain·e·s disent que l'approche EMILE est le changement le plus important que l'enseignement ait connu depuis 50 ans. Les cours de langues deviennent ainsi un levier d'amélioration pour l'enseignement en général. Le nombre d'écoles qui adoptent cette approche, non seulement dans des pays officiellement trilingues comme la Belgique, mais aussi dans toute l'Europe et même au-delà, en est la preuve. C'est un enseignement particulièrement innovant avec des implications de taille sur la didactique des langues et la didactique en général. En bref, c'est l'enseignement du 21^e siècle.

1. Ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention.

Références

- Baudrit, A. 2007. *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Louvain-la-neuve: De Boeck.
- Bulté, B., L. Martens & J. Surmont. 2019. *CLIL in Vlaanderen*. Eindrapport. Leuven: UCLL.
- Hiligsmann, Ph, L. Van Mensel, B. Galand, L. Mettwie, F. Meunier, A. Szmalec, K. Van Goethem, Kristel, A. Bulon, A. De Smet, I. Hendrikkx, M. Simonis. 2017. «Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium: Linguistic, cognitive and educational perspectives». *Les Cahiers de Recherche du Girsef* 17 (109), 1-25.
- Martens, L. & P. Van de Craen (red). 2017. *Klaar voor CLIL. Het CLIL handbook voor Vlaanderen en Nederland*. Leuven/Den Haag: Acco. 236p.
- Mondt, K., E. Struys, M. Van den Noort, D. Ballériaux, T. Metens, Ph. Paquier, P. Van de Craen, P. Bosch, & V. Denolin. 2011. «Neural differences in bilingual children's arithmetic processing depending on language of instruction». *Mind, Brain and Education* 5(2), 79-88.
- Plante, I. 2012. L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Revue Canadienne de l'éducation* 35(2) 252:283.
- Van de Craen, P., K. Mondt, E. Ceuleers & Eva Migom. 2010. «EMILE a douze ans. Douze ans d'enseignement de type immersif en Belgique. Résultats et perspectives». *Synergies – Monde* 7, 127-140.
- Van de Craen, P. 2012. «Comment le multilinguisme rend nos élèves plus intelligents. Aspects sociétaux et individuels du multilinguisme en Europe.» In: G. Stickel & M. Carrier Michael (eds) *Language education in creating a multilingual Europe, Contributions to the Annual Conference 2011 of EFNIL in London*, 19-36.
- Van de Craen, P. 2014. «Le défi du multilinguisme dans l'enseignement: enjeux, solutions et résultats.» Dans: H.A Bijleveld, F. Estienne & F. Vander Linden (éds) *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 41-57.
- Van de Craen, P. 2017. «Comment apprendre une langue sans l'apprendre vraiment... Plaidoyer pour l'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE)». Dans: Fionn C. Bennett & Machteld Meuleman (éds). *Regards croisés sur l'EMILE/CLIL*. Reims: Éditions et Presses Universitaires de Reims, 49-67.

Le répertoire linguistique de l'élève: un outil scolaire sous-utilisé

«Quand je fais mes devoirs, j'y pense d'abord en grec et ensuite je les fais en français.»

«Pour certaines choses, je mémorise mieux en géorgien.»

«Quand mon père m'aide en maths, nous parlons dans un mélange d'arabe et de français.»

Ces commentaires d'élèves d'une école primaire de Schaerbeek donnent des indices de la réalité multilingue de leur vie et de la façon dont ils apprennent quotidiennement à travers plusieurs langues. Nos écoles visent une ouverture à la diversité mais quelle attention accordons-nous réellement aux langues de l'élève? La langue est la pierre angulaire de l'apprentissage, mais doit-elle être uniquement la langue officielle de l'école? Pouvons-nous, devrions-nous, utiliser les langues parlées à la maison en classe?



Nell Foster est doctorante en sociolinguistique (UGent) et conseillère pour l'EMILE (ULB). **Anouk Vanherf** est maître de conférences à la Haute École Erasmushogeschool de Bruxelles et chercheuse dans l'utilisation des langues parlées à la maison. **Piet Van Avermaet** est directeur du Centre Diversité et Apprentissages, en lien avec le département des langues de l'Université de Gand. Il y enseigne les «études de la multiculturalité», «le multilinguisme dans l'enseignement» et «la politique linguistique».

La diversité linguistique de Bruxelles est typique de celle de nombreuses villes européennes modernes, à tel point qu'il serait étonnant de trouver une classe où tous les élèves ne parlent que la langue de l'enseignement. Dans une classe typique, il n'est pas rare de trouver plus de 10 langues différentes utilisées par les élèves au quotidien; certains de ces élèves sont des primo-arrivants qui apprennent la langue d'enseignement, d'autres sont nés à Bruxelles et parlent le français et une autre langue à la maison; certains enfants suivent des cours en dehors de l'école pour apprendre à lire et à écrire dans leur autre langue, tandis que d'autres l'utilisent surtout en interaction orale. Dans les écoles néerlandophones à Bruxelles, le néerlandais est l'unique langue parlée à la maison pour seulement 10% des élèves. La réalité de ces vies linguistiques contraste nette-

ment avec l'approche traditionnelle monolingue pratiquée dans la plupart de nos écoles. Pourtant, certain-e-s enseignant-e-s commencent à repenser cette orientation et cherchent à actualiser leurs pratiques dans le but de s'assurer que celles-ci correspondent de manière cohérente à la façon dont leurs élèves utilisent réellement toutes leurs langues pour apprendre.

Qu'est-ce qu'un bilingue?

Selon les perceptions traditionnelles, pour être considérée comme «bilingue», une personne doit avoir des compétences complètes et égales dans ses deux langues, celles-ci devant fonctionner dans un équilibre harmonieux (mais séparé) comme les deux roues d'un vélo. Cependant, nous savons qu'en réalité cela est très rare. Nous considérons aujourd'hui le fonctionnement d'un bilingue da-



vantage comme un véhicule tout-terrain où un-e locuteur-trice fait constamment des adaptations flexibles selon le terrain et chaque langue est liée de manière dynamique aux autres. Dans cette perspective, une personne «plurilingue» puise dans l'ensemble de son répertoire linguistique, composé de langues et de registres différents, chacun acquis dans des contextes différents, maîtrisé à des degrés différents et utilisé de différentes manières selon les locuteur-trice-s et la situation.

À quoi cela ressemble-t-il? Un enfant polono-francophone né à Bruxelles parle à sa mère presque exclusivement en polonais tout en incluant des mots de français pour décrire une expérience scientifique qu'il a faite à l'école. Il utilise le français et le polonais avec son frère, parfois mélangé dans la même conversation. À l'école, bien qu'il n'utilise que le français en classe, le polonais est présent dans ses processus de réflexion et il se peut qu'il se fâche en polonais. Ce type de pratique linguistique est connu sous le nom de «translanguaging» en anglais, bien qu'il n'y ait pas encore de traduction satisfaisante en français. Dans le passé, ces pratiques ont été considérées comme un signe de faiblesse, mais de plus en plus, nous commençons à comprendre que ces mouvements entre différentes langues ne sont pas aléatoires, qu'ils peuvent être de puissants outils pour favoriser la compréhension et créer une communication efficace. Surtout, ils sont tout à fait normaux. Cela soulève la question suivante: si telle est la réalité du fonctionnement d'un individu plurilingue, pourquoi continuons-nous à enseigner aux élèves plurilingues comme s'ils étaient monolingues? La plupart du temps, c'est parce que nous voulons que les enfants issus de l'immigration aient un maximum d'outils pour réussir à l'école et pour cela, nous imposons l'usage exclusive de la langue de l'enseignement.

Le multilinguisme et les inégalités scolaires

Les données de l'enquête PISA indiquent qu'en Belgique les élèves issus de l'immigration peinent à réussir aussi bien que leurs camarades «autochtones». Le fait de parler une autre langue à la maison est souvent considéré comme l'une des principales causes de l'échec scolaire. Cependant, la plupart des recherches montrent que le milieu socio-économique d'un élève joue un rôle bien plus important que la langue maternelle dans ses chances de réussite scolaire. Bien qu'il semble «logique» d'exposer

au maximum un élève à la langue de l'école (et donc d'interdire d'autres langues), il n'y a guère de preuves que ce «bain linguistique» soit aussi efficace que nous aimerions le penser. Au contraire, nous savons que la première langue d'un enfant agit comme un accélérateur pour acquérir des connaissances et des compétences dans une seconde langue. Par exemple, les élèves plurilingues qui lisent dans leur langue maternelle et dans la langue de l'école obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques que les élèves multilingues qui ne lisent que dans la langue de l'école¹.

Une pédagogie plurilingue flexible

Malgré ce genre d'analyse, les écoles considèrent souvent ces questions de manière binaire et pensent qu'il est impératif de maintenir une séparation entre la langue de l'école et les autres langues de l'élève. Cependant, des chercheur·se·s et certain·e·s enseignant·e·s préconisent une approche plus souple dans laquelle sont favorisés des pratiques linguistiques plus cohérentes et un cadre d'apprentissage permettant aux élèves d'utiliser leurs autres langues au service de l'apprentissage.

Il va sans dire qu'il est d'une importance capitale que les élèves acquièrent de solides compétences dans la langue de l'enseignement. Cependant, ceci ne se fait pas par une simple exposition cumulative (ou exclusive) à la langue de l'école; bien plus important, il faut soigner la qualité des interactions et promouvoir un enseignement conscient du rôle transversal du langage dans toutes les matières. Pour favoriser l'apprentissage, il faut encourager les enfants d'utiliser l'entièreté de leur répertoire linguistique plutôt que de se limiter à une seule partie.

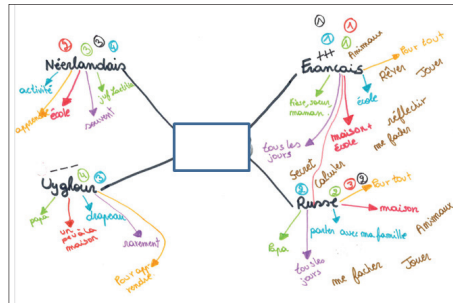
Pour être clair, cela ne signifie pas la mise en place d'une mêlée linguistique où l'enseignant·e ne contrôle plus rien. Il s'agit plutôt de combiner judicieusement des activités multilingues planifiées avec une sensibilisation aux réalités linguistiques des élèves. Selon notre expérience, lorsqu'on met en place une approche plurilingue, peu de choses changent réellement en classe et la langue dominante reste majoritairement le français ou le néerlandais. En fait, les élèves apprécient la reconnaissance de leurs réalités linguistiques et la grande majorité d'entre eux s'engagent dans une communication positive et pragmatique. De nombreux enseignant·e·s et élèves sont préoccupé·e·s par le risque d'insultes dans des langues qui leurs sont inconnues, mais cela semble rarement être la conséquence

de la pratique du multilinguisme en classe. Soyons honnêtes, les insultes en plusieurs langues sont déjà présentes dans la cour de récréation, même dans un cadre officiellement monolingue!

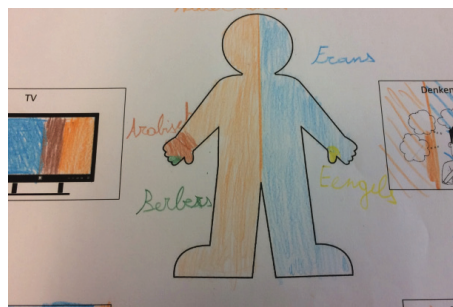
Un·e enseignant·e peut souscrire à la vision d'une perspective plurilingue, mais c'est autre chose que d'en faire une pratique régulière en classe. À quoi cela ressemble-t-il? Les exemples suivants proviennent d'études menées en collaboration avec des enseignant·e·s issus d'écoles primaires francophones et néerlandophones de Bruxelles.

Un inventaire linguistique

Lorsque nous nous rendons dans les écoles, nous sommes souvent frappés par le fait que les enseignant·e·s ne connaissent que rarement les langues utilisées par leurs élèves. Faire un inventaire linguistique, par exemple un «passeport de langues»², permet de comprendre la complexité du répertoire linguistique des élèves, souvent bien plus complexe et dynamique que nous supposons.



Passeport de langues: P6.



Portrait linguistique: P3.

Certains élèves plurilingues utilisent la langue de l'école en famille mais leur «langue maternelle» est plus présente dans leur fonctionnement émotionnel (rêver, se mettre en colère). Jérôme, enseignant de cinquième année de primaire à Schaerbeek dit: «lorsque vous utilisez un passeport des langues, vous identifiez les liens entre les langues chez l'individu et entre les élèves». Il avait le sentiment de mieux comprendre ses élèves, notamment

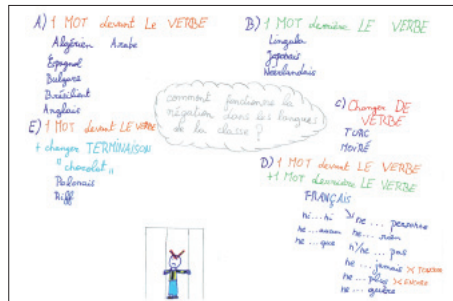
sur leurs compétences de lecture et d'écriture dans une autre langue.

Functioneel veeltalig leren

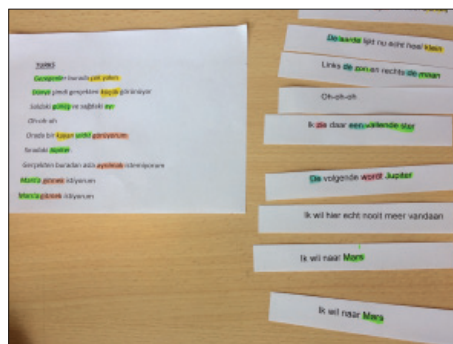
«Functioneel veeltalig leren»³ est un modèle d'interaction sociale multilingue qui vise à permettre aux élèves d'exploiter leurs répertoires plurilingues comme un outil d'apprentissage en classe. L'enseignant-e facilite l'utilisation d'autres langues en plus de la langue officielle, soit en interaction, soit en activités, soit seul, soit en groupe. Par exemple, dans une classe de sixième primaire Mme. Kaoutar a encouragé une primo-arrivante brésilienne à rédiger son rapport de science en portugais, et ensuite lui a fourni les termes clés pour l'écrire en français. Le texte en portugais était long et répondait aux mêmes objectifs scolaires que ses camarades écrivant en français. Elle en était fière et contente d'être pour une fois vue comme une élève compétente. Son texte en français était plus court et conceptuellement plus simple, mais il lui a permis de mieux apprendre le nouveau vocabulaire notamment parce qu'elle a pu faire des liens clairs avec des mots et des concepts qu'elle connaissait déjà en portugais. Dans une autre école, deux élèves turcophones ont comparé la structure des phrases dans un texte en néerlandais et en turc. En passant parfois par le turc, ils ont pu discuter des mots et des concepts de manière plus approfondie et la négociation à deux les a amenés plus loin que s'ils avaient travaillé seuls. Cette pratique place l'élève plurilingue au cœur de l'apprentissage et reconnaît qu'il dispose de ressources (linguistiques et autres) parfois situées en dehors des compétences de l'enseignant, mais qui peuvent néanmoins le soutenir.

«J'expliquais les angles aigus et obtus à Karim mais il ne comprenait toujours pas. J'ai demandé à Myriam de lui expliquer en arabe et puis, je ne sais pas, il a compris. Ces deux élèves parlent très bien le français pourtant mais il y avait quelque chose en plus ici.»
Mme Charlotte, enseignante en sixième primaire.

Un.e enseignant.e doit aussi prévoir des tâches multilingues qui permettent aux élèves d'utiliser leurs langues dans toutes les matières de manière transversale. Les comparaisons linguistiques sont un bon point de départ pour, par exemple, explorer le fonctionnement du négatif en utilisant toutes les langues de sa classe.

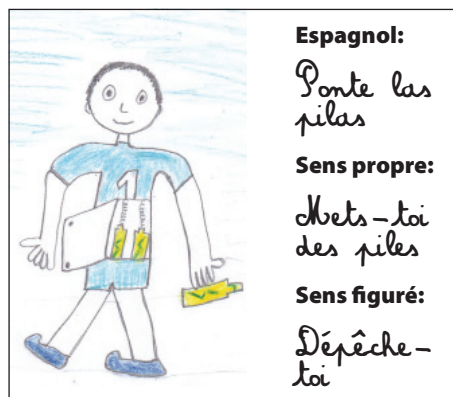


Ces activités visent à développer les compétences métalinguistiques des élèves en partant de leurs connaissances tacites pour les transformer en «savoir-faire». Par exemple, les élèves de Mme Leila à Anderlecht ont comparé les paroles d'une chanson en néerlandais et dans les autres langues des élèves. Cette activité les a incité à identifier des différences, par exemple, dans la position du verbe et de l'adjectif, avec une élève, Dilara, concluant que «nous n'avons pas d'article en turc. Le, la, un, une... on n'a pas ça».



Comparaison de la structure de phrase en néerlandais et en turc.

De la même manière, Mme Lolita, une enseignante de cinquième primaire, a approfondi la compréhension de l'expression figurative en créant un jeu de correspondance utilisant des expressions provenant des langues parlées par ses élèves.



Qu'en disent les enseignant-e-s et les élèves?

Adopter une approche plurilingue en classe signifie repenser de nombreux concepts, en particulier l'idée que la «submersion» dans la langue d'enseignement est le meilleur moyen d'aider les élèves issus de minorités linguistiques à réussir à l'école. M. Jérôme a conclu qu'en termes d'apprentissage, cela faisait une réelle différence pour certains élèves. Il a dit: «Il est important pour moi d'utiliser toutes les langues des élèves parce que cela permet une plus grande interaction et une meilleure expression. Cela fait appel à leur être émotionnel, à ce qu'ils entendent à la maison, qui est très souvent une autre langue que celle qu'ils utilisent à l'école. Donc, en termes de connexions cognitives, c'est plus grand et plus large que si vous leur dites simplement «parlez français»». Un élève de sixième primaire déclare «puisque Simon m'a expliqué les devoirs de maths dans ma langue maternelle, cela m'a aidé à mieux comprendre les devoirs». Un autre constate que «cela m'a aidé d'utiliser ma langue maternelle, car j'ai l'habitude d'utiliser ma langue et je connais beaucoup plus de mots dans ma langue».

Surtout, il s'agit d'aller au-delà d'une conceptualisation linguistique binaire où nous interdisons les autres langues des élèves pour maintenir un espace monolingue à l'école. En laissant de la place aux autres langues au sein des cours, on s'ouvre à d'avantages d'opportunités pour favoriser l'apprentissage.

1. Agirdag O. (2019) *Dispelling a common misconception about children's learning* [<https://bold.expert/dispeiling-a-common-misconception-about-childrens-learning/>] texte en hyperlien]
2. Envoyez un mail à info@diversiteitleren.be pour obtenir les instructions pour faire un 'passeport des langues' avec votre classe (disponibles en français, néerlandais et anglais).
3. Sierens S. & Van Avermaet P. (2014) *Language Diversity in Education: Evolving from Multilingual Education to Functional Multilingual Learning*. <https://biblio.ugent.be/publication/4284796>

Les aspects cognitifs et psycholinguistiques de l'apprentissage des langues en immersion précoce

Dans cet article, nous envisagerons 3 aspects importants de l'immersion bilingue scolaire précoce, à savoir son impact sur le développement cognitif de l'enfant, son impact sur le niveau de maîtrise du français écrit et des autres compétences scolaires et les facteurs cognitifs et psycholinguistiques favorisant l'acquisition d'une 2^e langue en immersion.

L'EMILE

L'immersion bilingue scolaire précoce, aussi appelée «Enseignement d'une Matière Intégrée à la Langue Étrangère (ou EMILE)», désigne une approche alternative à l'apprentissage traditionnel des langues étrangères, caractérisée par une exposition précoce (dès l'entrée en 3^e maternelle), massive (durant 50 à 75% du temps scolaire) et de longue durée (jusqu'à la fin de l'enseignement primaire, avec prolongation possible dans l'enseignement secondaire) à une seconde langue (L2), avec la particularité que celle-ci est utilisée comme langue d'enseignement des matières scolaires, au même titre que la langue maternelle (L1). Cet enseignement en L2 est normalement dispensé par un·e locuteur·trice natif·ve. Le programme scolaire de l'immersion bilingue a pour but de mener les enfants à acquérir, d'une part, des compétences linguistiques en L2 les plus proches possibles de celles d'enfants natifs de cette langue et, d'autre part, des compétences dans les autres matières scolaires, y compris la langue maternelle, au moins égales à celles des enfants non immergés.

Petite histoire de l'immersion

L'immersion bilingue scolaire précoce a vu le jour au Canada dans les années 1960, à l'initiative de parents anglophones souhaitant que leurs enfants bénéficient d'une méthode efficace d'apprentissage du français dès leur entrée à l'école primaire. La conception et la supervision scientifique du programme d'immersion fut confiée à Wallace Lambert, professeur de psychologie à l'Université McGill, spécialiste du bilinguisme. Il apparut rapidement que les enfants suivant ce type de programme, développaient des compétences dans la L2 supérieures à celles des enfants soumis aux méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues et qu'en outre, ces résultats ne s'obtenaient pas au détriment du développement des compétences dans la langue maternelle, ni de celui des autres matières scolaires.

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'immersion bilingue scolaire précoce débuta en 1989 dans une école liégeoise, le Lycée de Waha qui, s'inspirant du modèle canadien, décida d'ouvrir une section de 3^e maternelle en immersion



Martine Poncelet est docteure en psychologie et professeure de Psychologie et de Neuropsychologie du Langage (ULiège).
Sophie Gillet est docteurante en psychologie et assistante dans le service de Neuropsychologie du Langage et des Apprentissages (ULiège).



Nederlandse samenvatting

De vroegtijdige tweetalige schoolse immersie lijkt een efficiënt pedagogisch dispositief te vormen om een tweede taal (T2) aan te leren. Overigens groeit het aantal kinderen dat dit type onderwijs volgen in de Waals-Brusselse Federatie sinds de opening van de 1ste immersieklas in het Lycée de Waha in Luik in 1989. Ons onderzoekslaboratorium en andere Belgische laboratoria schenken aandacht aan de impact van de vroegtijdige schoolse immersie op de ontwikkeling van de cognitieve capaciteiten en de schoolse prestaties, alsook op de cognitieve en psycholinguïstische bekwaamheden die de kinderen vatbaar maken om hun voordeel te geven met een immersief onderwijs. De verzamelde gegevens tonen dat de tweetalige immersie geen negatieve impact heeft op de schoolse vorming (cfr de resultaten van kinderen in immersie verkregen bij het CEB). Meer specifiek, de beheersing van de Franse spellingscode op het einde van de lagere school bij kinderen in immersie is vergelijkbaar met die van de andere kinderen. Bovendien zou de tweetalige immersie de ontwikkeling van bepaalde cognitieve capaciteiten kunnen bevorderen; deze voordelen zouden zich op verschillende momenten van de cursus kunnen manifesteren naargelang de aangeleerde taal. Ten slotte blijken sommige cognitieve bekwaamheden de mogelijkheden van het kind om het verwerven van de woordenschat van de T2 in immersie goed te voorspellen. Ter conclusie, vroegtijdige tweetalige schoolse immersie blijkt voor de meeste kinderen een gunstige manier van onderwijs te zijn.

anglaise. Comme ce fut le cas au Canada, cette première expérience remporta un vif succès. Depuis lors, les écoles proposant un programme d'immersion, non seulement en anglais, mais également en néerlandais et en allemand, se sont multipliées en FW-B.

Le développement cognitif des enfants immergés

Les relations entre bilinguisme et fonctionnement cognitif suscitent l'intérêt de chercheurs depuis de nombreuses années. Si les toutes premières études destinées à explorer ces relations ont conclu à un effet négatif du bilinguisme sur le développement langagier et intellectuel, des études méthodologiquement plus rigoureuses ont par la suite pu montrer que le fait d'apprendre à parler deux langues dès le plus jeune âge ne freine ni le développement langagier ni le développement cognitif, et pourrait au contraire favoriser certains aspects de ce dernier.

Dans ce contexte, nous avons mené une série d'études destinées à déterminer dans quelle mesure l'acquisition d'une L2, dans le cadre particulier de l'immersion scolaire précoce, pouvait avoir un effet bénéfique sur le développement cognitif, analogue à celui du bilinguisme précoce. Les résultats montrent que les performances des enfants en immersion, dans des tâches mesurant le fonctionnement attentionnel et exécutif, sont soit similaires, soit supérieures mais ja-

mais inférieures. Il apparaît ensuite que les avantages cognitifs mis en évidence à un moment donné dans le cursus scolaire de l'enfant ne sont pas nécessairement permanents et que leur manifestation peut fluctuer dans le temps. Ainsi, chez les enfants immergés en anglais, ces avantages sont présents en 1^{re} et en 3^e primaires, mais absents en 2^e et en 6^e primaires. On pourrait faire l'hypothèse que les avantages apparaissent au moment où les ressources attentionnelles et/ou exécutives de l'enfant sont particulièrement sollicitées pour parvenir à gérer le traitement de la nouvelle langue. Ces fonctions surentraînées chez l'enfant immergé se développent dès lors plus rapidement que chez l'enfant non immergé qui n'est pas soumis à de telles sollicitations. Cependant, chez ce dernier, ces fonctions en développement finissent par atteindre naturellement, quoi que plus lentement, le niveau de celui des enfants immergés. Il semble finalement que le moment où les avantages cognitifs apparaissent varie selon la langue apprise. Nos études montrent en effet que chez les enfants immergés en néerlandais, les bénéfices apparaissent seulement en 6^e primaire. La raison de cette différence entre langues reste encore à élucider. On pourrait évoquer comme explication le fait qu'une plus grande proximité des langues, par exemple sur le plan lexical, implique la nécessité de contrôler plus rapidement la gestion de l'utilisation des deux langues.

Cependant, cette explication est hypothétique. Des études supplémentaires doivent être conduites pour confirmer nos résultats et explorer plus systématiquement les effets de l'immersion en fonction de la parenté des langues impliquées.

La maîtrise du français écrit et des autres apprentissages chez les enfants en immersion

L'enfant fréquentant un enseignement immersif en FW-B peut apprendre à lire dans la langue d'immersion ou dans sa langue maternelle, mais c'est fréquemment la langue d'immersion que l'établissement scolaire choisit comme langue d'apprentissage du langage écrit. Concrètement, l'enfant apprend donc à lire et à écrire dans la langue d'immersion au cours de la 1^{re} année primaire, tandis que la lecture et l'écriture en L1 sont introduites l'année suivante. Il semble que ce choix n'ait pas d'impact négatif sur la maîtrise du français écrit.

Dans une étude publiée en 2007, l'équipe de Jesus Alegria et Philippe Mousty de l'Université Libre de Bruxelles a montré qu'en fin de 2^e primaire, des enfants francophones en immersion néerlandais et apprenant d'abord à lire dans cette langue lisaient dans les deux langues aussi bien que leurs pairs monolingues respectifs.

En ce qui concerne les enfants immergés en anglais et ayant d'abord appris à lire en français, nous avons montré dans une étude de 2009 que dès la 3^e primaire, c'est-à-dire après une année d'apprentissage du langage écrit en français, ces enfants ont un niveau de décodage et de compréhension du français écrit semblable à celui des autres enfants et une maîtrise du code de conversion des sons en lettres du français quasi semblable. Seuls certains aspects de l'orthographe concernant des graphies plus complexes en français sont acquises plus tardivement. Une étude plus récente menée par l'équipe d'Arnaud Szmalec à l'Université de Louvain a comparé les performances en lecture d'enfants de 5^e primaire immergés en anglais ou en néerlandais et ayant appris à lire dans leur langue d'immersion avec celles d'enfants non immergés et montré également que les performances de ces groupes d'enfants étaient comparables.

À côté de l'acquisition du français écrit, il semble que les connaissances dans les autres matières scolaires soient également aussi bien acquises par les enfants immergés en anglais ou en néerlandais. L'équipe d'Arnaud Szmalec a en effet analysé les résultats

au CEB de ces groupes d'enfants et montré que les enfants en immersion obtenaient d'aussi bons résultats aux épreuves du CEB.

Les facteurs cognitifs et psycholinguistiques favorisant l'acquisition d'une seconde langue en immersion

Afin d'identifier les facteurs cognitifs et psycholinguistiques susceptibles de favoriser le développement du vocabulaire de la L2 en contexte immersif, nous avons mené une étude longitudinale qui consistait à évaluer toute une série d'aptitudes cognitives et psycholinguistiques chez des enfants à leur entrée en classe immersive de 3^e maternelle. Les résultats montrent que les meilleurs prédicteurs du niveau de vocabulaire acquis par ces enfants dans les 2 premières années primaires sont les capacités de discrimination auditive, de mémoire verbale à court terme, d'attention sélective auditive et de flexibilité mentale.

Grâce à ces données, nous sommes en fait aujourd'hui en mesure de repérer, avant même leur entrée en immersion, des enfants qui ne disposeraient pas des prérequis nécessaires pour profiter pleinement de l'enseignement immersif. Dans ce cas, plutôt que d'écarter ces enfants de l'immersion, nous proposons de mettre sur pied des mesures de prévention consistant à favoriser les conditions d'acquisition du vocabulaire en L2 et stimuler les habiletés cognitives qui y contribuent spécifiquement. De manière plus générale, notons que les enfants qui ont de faibles capacités d'apprentissage ou qui présentent des troubles spécifiques de l'apprentissage du langage écrit ou du langage oral ne devraient pas nécessairement être écartés de l'enseignement immersif. Des études ont en effet montré que les enfants présentant ces types de profil n'éprouvent pas davantage de difficultés d'apprentissage dans un enseignement immersif. Par contre, il leur permet d'acquérir des connaissances en L2, supérieures à celles d'enfants de profils cognitifs semblables fréquentant un enseignement monolingue.

Les études menées en FW-B auprès d'enfants scolarisés dans un enseignement immersif dès la 3^e maternelle montrent qu'ils ne présentent pas de lacunes dans la maîtrise du français écrit à l'issue de l'enseignement primaire et obtiennent de bons résultats au CEB. Il semble en outre que l'immersion pourrait améliorer de manière transitoire certaines fonctions attentionnelles et/ou exécutives à des moments du cursus qui varient en fonction de la L2 apprise. Enfin, ces études ont permis d'identifier des facteurs cognitifs spécifiques qui constituent de bons prédicteurs des capacités de l'enfant à acquérir une 2^e langue en immersion précoce. À côté de ces données, il existe par ailleurs des études qui montrent que ce type d'immersion n'a pas d'impact négatif sur la réussite académique d'enfants présentant au départ certaines difficultés d'apprentissage générales ou plus spécifiques. Au total, l'immersion a plutôt des effets bénéfiques sur le développement cognitif et les compétences scolaires des enfants soumis à ce type d'enseignement.

Laurie Josens, *Coordinatrice pédagogique*

Des enseignant·e·s bilingues pour décroisonner Bruxelles

À Bruxelles, il est assez courant de voir deux écoles, l'une francophone et l'autre néerlandophone, côte à côte. Parfois même, elles se partagent un bâtiment commun. Et pour cause: il y a moins d'un siècle, il s'agissait bien souvent d'une seule et même école où l'on parlait les deux langues. Mais la communautarisation de l'enseignement a entraîné la scission des écoles et la séparation des enfants par un mur ou un grillage dans la cour de récréation. Ces cloisons ont pour conséquence d'empêcher les élèves et les enseignant·e·s de se nourrir de la diversité linguistique bruxelloise.

Au-delà de ces frontières matérielles, il existe aussi des frontières invisibles qui sont bien souvent aussi difficiles à franchir. Il s'agit notamment de freins réglementaires entravant la mobilité ou la collaboration entre enseignant·e·s francophones et néerlandophones. Ainsi, un·e enseignant·e diplômé·e d'une communauté souhaitant enseigner dans une école de l'autre communauté devra entreprendre de multiples démarches administratives assez lourdes; si certaines initiatives législatives permettent de faciliter ces transferts, nous devons constater que cela demeure complexe.

Ces barrières visibles et invisibles sont autant de freins aux échanges et collaborations entre les deux communautés linguistiques pourtant coexistantes à Bruxelles. Pourtant, nombreux enseignant·e·s néerlandophones sont prêts à braver les obstacles administratifs et à traverser la frontière linguistique pour travailler par exemple dans les écoles en immersion.

Cette mobilité, certes encore limitée et néanmoins grandissante, rejoint les aspirations du Gouvernement actuel de la Région de Bruxelles-Capitale qui a déclaré avoir pour objectif que

tous les jeunes Bruxellois soient trilingues à 18 ans¹. Pour ce faire, il compte encourager l'échange entre les professeurs francophones et néerlandophones, poursuivre les efforts et investissements dans la formation bilingue des enseignant·e·s et lever certains freins liés au domaine de l'enseignement.

Un contexte bruxellois riche et complexe

Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si la Région de Bruxelles-Capitale s'est dotée pour la première fois, en 2019, d'un Ministre responsable du multilinguisme. Bruxelles est devenue la deuxième ville la plus cosmopolite au monde avec environ 180 nationalités et plus de 100 langues² et de plus en plus d'élèves bruxellois ont une langue maternelle autre que le français, le néerlandais et l'anglais. Ces transformations sociétales combinées à un boom démographique vont de pair avec de nombreux défis pour l'enseignement bruxellois et notamment, une demande d'enseignant·e·s multilingues croissante. Il est d'ailleurs intéressant de souligner que 90% de la population bruxelloise se dit en faveur d'un enseignement primaire bilingue³.

Une formation pour pallier la pénurie et décloisonner l'enseignement

Voilà pourquoi la Haute École Francisco Ferrer et la Erasmushogeschool Brussel ont décidé d'unir leurs forces pour construire un pont entre les communautés et former des enseignant-e-s primaires bilingues. Ce projet, financé par la Commission Communautaire Flamande (VGC) et soutenu par la Ville de Bruxelles, a une ambition de taille: former davantage d'enseignant-e-s plus compétents dans la langue seconde et plus ouverts à la culture de l'autre qui valoriseront le plurilinguisme à l'école et décloisonneront l'enseignement bruxellois.

Les débouchés professionnels de cette formation sont multiples et varient en fonction du niveau de maîtrise de chacun. Qu'il s'agisse d'enseigner le néerlandais à des classes francophones ou le français à des classes néerlandophones, de travailler dans une école en immersion ou de simplement s'ouvrir à la culture de l'autre et mener des projets de collaboration avec l'autre communauté, les étudiant-e-s de la formation bilingue ajoutent une corde à leur arc et deviennent plus attractifs sur le marché de l'emploi.

En quoi consiste le bachelier instituteur/institutrice primaire bilingue?

Il s'agit du bachelier instituteur/institutrice primaire classique d'une durée de 3 ans, enrichi par une approche didactique unique, récompensée par le Label européen des Langues en 2019. Il s'articule autour de trois axes: le renforcement de la langue seconde, la rencontre interculturelle (via le projet Tandem) et l'apprentissage des didactiques linguistiques.

1. Le renforcement de la langue seconde

Il ne faut pas être bilingue pour s'inscrire à la formation. Néanmoins, il est recommandé d'avoir un niveau élémentaire⁴ au départ car on se retrouve directement immergé dans un cursus bilingue. En effet, les étudiant-e-s optant pour cette formation bénéficient d'un renforcement en néerlandais sous la forme de cours (comme la géographie) données en néerlandais selon le principe de l'EMILE⁵. De plus, ils renforcent leur maîtrise du néerlandais grâce à des cours de néerlandais communicatifs et innovants mêlant langue, musique, rythme et mouvements.

2. La rencontre interculturelle (projet Tandem)

L'acquisition d'une langue étrangère est un processus complexe qui nécessite la réunion de nombreuses conditions, à com-

mencer par la motivation de l'apprenant-e. Or, les recherches indiquent que l'affect et le sens liés à l'apprentissage sont prédominants dans la motivation. En effet, plus nous éprouvons du plaisir à apprendre, mieux nous apprenons. Plus nous voyons le sens de ce que nous apprenons, plus cet apprentissage est motivant. C'est sur ces deux piliers (l'affect et le sens) que repose le principe du projet Tandem.

Utilisé de plus en plus dans l'enseignement supérieur, il consiste à réunir des locuteurs de langues maternelles⁶ différentes en petits groupes afin d'améliorer leurs compétences langagières. Ces rencontres régulières créent un lien fort entre les étudiant-e-s qui les engage affectivement dans leur processus d'apprentissage. Ils sont heureux de se retrouver et de collaborer dans une



Sources:

- Mettewie L., *Maux de langues: biopsie de la difficulté d'apprendre les langues en Belgique*, dans *Eduquer* n°141, pages 12-14 (2018).
- Arnold J., *Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?* dans *Études de linguistique appliquée* 2006/4 (n° 144), pages 407 à 425 (2006).
- Perruchet, P. *L'apprentissage sans conscience: Données empiriques et implications théoriques*, dans *Les automatismes cognitifs*, pages 81-102 (1988).
- Janssens R., *Meertaligheid als opdracht. Een analyse van de Brusselse taalsituatie op basis van taalbarometer 4* (2018).
- Gatz S., *Note d'orientation 2019-2024. Promotion du Multilinguisme* (2019).
- Proesmans S., Hanseeuw L., Toussaint F., Van Damme B. (Groupe du Vendredi), *Construire le vivre-ensemble à Bruxelles sur base du multilinguisme dans les écoles* (2016).
- Magis E., Posma A., Van Lindt H., *Deviens l'instituteur van de toekomst! Naar een tweetalige lerarenopleiding* (2019).

langue puis dans l'autre. Ils/elles deviennent tour à tour apprenant·e·s de la langue cible et enseignant·e·s de leur langue maternelle.

De plus, dans ce contexte d'apprentissage particulier (sans professeur et en petit groupe), certains blocages et peurs peuvent être surmontés. En effet, d'après une enquête réalisée auprès des étudiant·e·s, le projet Tandem permet de réduire sensiblement l'anxiété liée à la prise de parole en néerlandais.

Julie, étudiante de 2ème bachelier, témoigne: «Apprendre une langue c'est avant tout dépasser ses craintes: celle de faire des fautes et celle d'être jugée. Ce programme permet réellement de faire tomber ces barrières. En travaillant ensemble sur des projets communs, on réalise que l'objectif est identique: une meilleure maîtrise de l'autre langue. Du coup, le partage, la bienveillance et l'entraide permettent une amélioration considérable des connaissances linguistiques. Le bénéfice de ce programme est maximal: l'apprentissage langagier doublé d'une formidable aventure humaine.»

Ainsi, de nombreuses activités bilingues sont organisées conjointement par les deux hautes écoles, telles qu'un séjour à la mer du Nord, des cours de musique, une chorale, des classes vertes à visée pédagogique, une formation théâtrale, des cours de psychomotricité, etc. Ces cours bilingues reposent sur le principe du translanguaging. Cette nouvelle approche pédagogique consiste à alterner au moins deux langues dans un même cours. Ainsi, deux professeurs, l'un francophone et l'autre néerlandophone, donnent cours ensemble et alternent la langue d'enseignement. Lorsque le professeur néerlandophone donne sa consigne, les étudiant·e·s sont invité·e·s à s'exprimer en néerlandais. Puis, ils/elles changent de langue lorsque le professeur francophone prend le relais.

D'après une enquête réalisée auprès des étudiant·e·s, cette formule est particulièrement appréciée car elle favorise la coopération entre francophones et néerlandophones ainsi que l'apprentissage implicite⁷. En effet, les étudiant·e·s rapportent qu'ils/elles oublient parfois dans quelle langue ils/elles sont en train de parler tant ils/elles sont absorbé·e·s par la tâche à réaliser. La langue n'est plus l'objet de l'apprentissage: elle devient un outil permettant d'atteindre un objectif plus important par le biais de la collaboration interculturelle.

Enfin, en troisième année, les étudiant·e·s ont l'opportunité de partir un trimestre dans la haute école partenaire dans le cadre d'un échange Erasmus Belgica. C'est l'apothéose de leur parcours d'apprentissage. Ils/elles

sont alors à même de suivre tous les cours en néerlandais et de réaliser des stages dans l'autre communauté linguistique. Au terme de cet échange, ils/elles repartent enrichi·e·s à tous niveaux: culturellement, personnellement et linguistiquement.

3.L'apprentissage des didactiques linguistiques

Le dernier axe pédagogique concerne la didactique des langues et celle de l'EMILE. Tout au long de leur cursus, les étudiant·e·s suivent des cours de didactique du français et du néerlandais leur permettant d'apprendre à réaliser des séquences d'apprentissage ludiques et riches de sens. Par ailleurs, ils/elles sont également formé·e·s aux principes de l'enseignement en immersion à travers des laboratoires de didactique de l'EMILE. Enfin, ils/elles sont sensibilisé·e·s aux atouts qu'offre le multilinguisme dans les écoles et découvrent des pratiques inclusives qu'ils/elles peuvent utiliser pour créer un contexte d'apprentissage pluraliste encourageant pour chacun en classe.

Des premiers résultats encourageants

Le projet a été lancé en septembre 2017 et les premiers résultats sont très encourageants aussi bien à la Haute Ecole Francisco Ferrer qu'à la Erasmushogeschool Brussel. En effet, les premier·e·s diplômé·e·s de la formation bilingue ont été engagé·e·s par des écoles bruxelloises pour relever un défi de taille: participer à la construction d'une société plurilingue et au décloisonnement de l'enseignement bruxellois.

1. D'après la note d'orientation de Sven Gatz sur la promotion du multilinguisme (2019-2024).
2. D'après www.bisa.brussels en janvier 2019.
3. D'après le Baromètre linguistique réalisé à Bruxelles en 2018.
4. Niveau A2 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues.
5. L'EMILE: Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère.
6. Il peut aussi s'agir de la langue de scolarisation.
7. L'apprentissage implicite n'implique pas l'intention d'apprendre; il se produit sans que l'apprenant en soit conscient.

Portrait croisé d'instituteur·trice·s bilingues diplômé·e·s

En juin, la Haute École Francisco Ferrer et la Erasmushogeschool ont eu l'immense joie de diplômé·e·s les tout·e·s premier·e·s étudiant·e·s du bachelier instituteur primaire bilingue! Découvrez le portrait de deux étudiant·e·s fraîchement diplômé·e·s: Karolien Kesteloot, étudiante de Erasmushogeschool Brussel, et Sébastien Dhont, étudiant de la Haute École Francisco Ferrer. Ze worden nu leraar lager onderwijs met een goede kennis van de tweede taal... een troef in Brussel! We hebben hen enkele vragen gesteld over de bachelor en hun toekomstplannen. Voici leurs réponses!

Éduquer: Pourquoi as-tu choisi cette formation, Karolien?

Karolien Kesteloot: Quand j'étais petite, je n'avais pas de leçons de français où on apprenait vraiment à parler le français en classe. Je devais étudier des listes de vocabulaire par cœur. Pourtant, c'est très important dans notre pays trilingue de parler le français. Je veux donc encourager mes élèves à parler le français dès l'école primaire. J'ai choisi le bachelier bilingue car je voulais devenir une enseignante capable de donner de bons cours de français à ses élèves.

Éduquer: En jij, Sébastien, waarom heb je voor deze opleiding gekozen?

Sébastien Dhont: Ik heb deze opleiding gekozen om ook het vak Nederlands aan mijn leerlingen te kunnen geven. Er is een groot tekort aan leraren die de tweede taal kunnen geven. Dit is zeker een meerwaarde om als leerkracht een job in Brussel te vinden.

Éduquer: Wat vond je het meest waardevol in de opleiding, Sébastien?

Sébastien Dhont: Het Tandem Project! Ik vond het heel leuk om studenten van een Nederlandstalige hogeschool (de Erasmushogeschool Brussel) te leren kennen en regelmatig te ontmoeten om culturele en ludieke activiteiten samen te doen. Mijn

beste herinnering was de tweetalige kookworkshop in Anderlecht waar we samen met de studenten van de Erasmushogeschool hebben gekookt. Het was echt supertof!

Éduquer: Quel est ton meilleur souvenir de la formation, Karolien?

Karolien Kesteloot: La chorale à Ferrer! Ensemble avec une autre étudiante de la Erasmushogeschool, nous avons appris une chanson néerlandophone et une chorégraphie aux étudiants de Ferrer. Le plaisir que nous avons eu pendant nos répétitions est indescriptible! De mon échange Erasmus Belgica à Francisco Ferrer, je garde deux amitiés qui me sont super chères. Non seulement, c'est génial de se faire de nouvelles amies, mais elles m'aident à conserver mon bon niveau de français! On s'appelle parfois plusieurs fois par semaine et on se donne rendez-vous pour pratiquer la langue. Elles me corrigent de façon très naturelle et j'apprends beaucoup. Ça, c'est le plus beau cadeau de cette formation!

Éduquer: Et maintenant que tu vas être diplômée, que vas-tu faire?

Karolien Kesteloot: J'aimerais bien enseigner dans une école bruxelloise parce que j'aime les classes multilingues et multiculturelles. Comme j'ai pu étudier un trimestre à la Haute École Francisco



Ferrer dans le cadre du programme Erasmus Belgica, j'ai moi-même expérimenté ce que c'est que l'immersion dans une langue que je ne maîtrise pas parfaitement. J'avais plus de difficulté à rester concentrée lors des leçons qui n'offraient pas assez de soutien visuel (avec des cartes, des illustrations, des tableaux, etc.) Cette expérience m'a permis de mieux comprendre comment les élèves allophones se sentent en classe et je voudrais maintenant leur faire profiter en leur donnant des cours dans lesquels ils sentent impliqués et engagés. Je suis convaincue que c'est la clé pour qu'ils soient enthousiastes et motivés à l'idée d'aller à l'école.

Éduquer: En jij, Sébastien? Wat zijn jouw plannen?

Sébastien Dhont: Ik heb al een job in een Franstalige school gevonden. Mijn leerlingen krijgen in principe nog geen lessen Nederlands want ze zijn te jong (van 5 tot 8 jaar). Dat is pas verplicht vanaf het derde leerjaar. Maar ik zou toch al graag een aantal taalworkshops voor hen willen organiseren... Dat is wel nog te bespreken met mijn schooldirecteur...

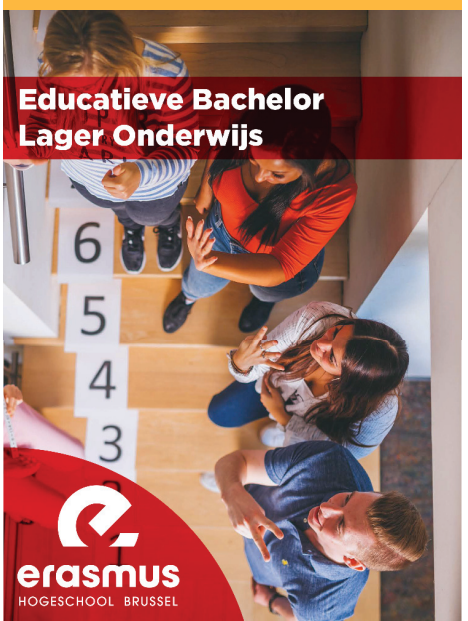
Proficiat aan jullie beiden voor jullie engagement in de Taalkrachtige Lerarenopleiding en het behalen van jullie diploma! Nous vous souhaitons une très belle carrière riche en expériences multilingues avec vos élèves!

Si vous souhaitez en savoir plus sur le bachelier instituteur primaire bilingue, consultez la page francophone ici:

www.he-ferrer.eu/formations/pedagogique/instituteur-primaire-bilingue

Als je meer informatie wil over de taalkrachtige lerarenopleiding lager onderwijs, klik dan op deze link:

www.erasmushogeschool.be/nl/opleidingen/lageronderwijs



Le numérique à l'école

Les appareils digitaux, allant des tableaux blancs interactifs aux ordinateurs et tablettes destinés aux élèves, sont de plus en plus présents dans les salles de classe. Il est possible qu'à l'avenir, ils deviennent omniprésents. Par ailleurs, le COVID a accéléré l'implantation du numérique dans la façon d'enseigner: cours en ligne, rencontres sur zoom, etc. Au-delà de son utilisation nécessaire pendant le confinement, il nous semble pertinent, plus généralement, de se demander d'un point de vue pédagogique, si le numérique amène un véritable plus à l'enseignement.

Depuis début 2019, la Ligue de l'Enseignement, en collaboration avec des organismes français et italiens, travaille sur un projet d'outil pédagogique autour de l'impact environnemental et social du numérique: Conscience Numérique Durable (CND). Nous vous présentons ici le chapitre du livret (à destination des enseignant-e-s) lié à l'éducation. Le livret base son analyse sur les objectifs de développement durable définis par l'ONU. Ceux-ci, au nombre de 17, forment un ensemble de grandes cibles que l'humanité doit tenter d'atteindre d'ici à 2030. Le développement durable, notion centrale du livret, a pour but de répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs.

Retrouvez toutes les infos sur CND sur: conscience-numerique-durable.org



Avant toute chose, nous voulons insister sur le fait qu'il n'existe pas de réponse claire et tranchée à ce sujet à l'heure actuelle. Il semble tout de même que le numérique n'ait pas encore réussi à remplir ses promesses dans ce domaine. L'OCDE (2015a; 2015b) a notamment étudié le lien entre l'utilisation du numérique dans l'enseignement et certaines compétences des élèves de 15 ans lors du test PISA de 2012. Les résultats sont qu'une utilisation modérée du numérique, notamment pour effectuer du travail à la maison ou utiliser Internet à l'école, est bénéfique lorsqu'elle ne dépasse pas quelques heures par mois. Au-delà, les compétences des élèves se seraient détériorées.

Il est tout d'abord important de rappeler que ces résultats ne traduisent pas nécessairement un lien de causalité entre l'utilisation prolongée du numérique dans le domaine de l'éducation et une baisse de compétence des élèves. Certaines hypothèses sont cependant avancées pour aller dans ce sens. Parmi elles, le fait que le cerveau de l'enfant se développerait moins quand le numérique est trop utilisé.

Au lieu de réfléchir par eux-mêmes, les enfants deviendraient des utilisateurs/trices passif-ve-s du numérique (Spitzer 2012). Le numérique tel qu'il est actuellement utilisé pourrait également diminuer les capacités de concentration (Spitzer 2012). Andreas Schleicher (2015, p.2), directeur de la Direction de l'éducation et des compétences de l'OCDE, propose d'expliquer ces résultats par la réduction – du fait de l'usage important du numérique – des interactions intensives entre enseignant-e-s et élèves, cet engagement humain précieux et nécessaire au développement d'une

compréhension conceptuelle et d'une réflexion approfondie. D'une manière générale, une utilisation peu réfléchie du numérique a tendance à diminuer les interactions sociales manuelles et sensorielles; celles-ci étant pourtant primordiales à l'éducation de l'enfant (Castaing 2018).

Il existe par ailleurs de premiers résultats fiables sur le lien entre l'utilisation du numérique – de manière globale, et donc majoritairement en dehors du cadre scolaire – et la baisse du développement cognitif des enfants. Ainsi, en moyenne, chaque heure supplémentaire passée devant un écran à l'âge de 2 ans provoquerait une baisse de quotient intellectuel (QI) de 0,7 point à 3 ans. De même, chaque heure supplémentaire à 3 ans entraînerait une baisse de 0,5 point de QI à 5 ans (Ramus 2019). Il n'existe pas encore, à notre connaissance, d'étude aussi sérieuse concernant les enfants plus âgés. Sachant que la moyenne de QI se situe aux alentours de 100 et que les personnes à haut potentiel se trouvent au-delà de 130, la différence résultante de l'utilisation du numérique ne serait pas négligeable.

Se basant sur ces éléments, certain-e-s défendent l'idée selon laquelle les appareils numériques ne devraient pas être utilisés à l'école avant environ 15 ans (Bihoux et Mauvilly 2016, p.215). Les effets néfastes du numérique sur la santé et le bien-être, notamment les risques de dépendance et de diminution du sommeil sont également évoqués comme raison pour laquelle l'école pourrait devenir un lieu de déconnexion, surtout étant donné l'utilisation de plus en plus importante du numérique en dehors du cadre scolaire. Un certain nombre de parents actifs dans la



Silicon Valley, le temple du numérique, ont d'ailleurs adopté cette manière de penser et ont envoyé leurs enfants dans les écoles du réseau Steiner-Waldorf, où le numérique est interdit jusqu'à 14 ans (Castaignède 2018, 36:25 à 39:12).

Alors, pas de numérique à l'école?

S'il existe des raisons de s'interroger sur l'efficacité et les risques du numérique à l'école, celui-ci s'avère pertinent dans différents cas de figure.

Tout d'abord, le numérique semble très efficace pour améliorer l'éducation des personnes atteintes de handicap ou de trouble de l'apprentissage (Amadiou et Tricot 2014; Stanberry et Raskind 2009). Peu d'outils pour ces personnes ont cependant été mis en place jusqu'à présent (Amadiou et Tricot 2014, p.68).

Ensuite, les outils numériques d'éducation permettant d'apprendre à distance sont très utiles quand un enseignement de qualité n'est pas disponible. Par exemple, au Bangladesh, la fondation JAAGO permet aux élèves des régions reculées du pays, où il y a peu d'enseignant-e-s qualifié-e-s, de suivre gratuitement des cours en ligne donnés par des enseignant-e-s de la capitale (Bolkova et Lake 2017). Ce type d'enseignement se multiplie et peut devenir crucial à l'éducation dans les régions pauvres et pour les populations marginalisées.

Enfin, ce n'est pas parce que le numérique n'a pas réussi à considérablement améliorer l'éducation jusqu'à présent qu'il ne peut pas y parvenir dans le futur. L'adaptation de l'enseignement aux outils numériques prend du temps. Il faut pouvoir utiliser le numérique là où il peut réellement apporter un plus, et sans remplacer l'humain (Taddei 2018; Castaignède 2018). Il faut aussi que l'utilisation du numérique soit pensée pour améliorer l'éducation, et non dans le seul but d'insérer du numérique (Bihouix et Mauvilly 2016).

Les enseignant-e-s doivent aussi être bien préparé-e-s à l'utilisation du numérique en classe. L'Union européenne a d'ailleurs mis en place un cadre pour développer les compétences des éducateurs/trices dans ce domaine, DigCompEdu (Redecker et Punie 2017).

Le numérique est par exemple prometteur pour parvenir à personnaliser l'enseignement à chaque élève – ce qui est considéré comme très important pour une éducation de qualité (Robinson 2018) – et pour que les enfants et adolescent-e-s trouvent du sens dans leur apprentissage (Taddei 2018).

L'école californienne AltSchool, fondée par un ancien cadre de Google, tente de fournir un enseignement sur mesure à chaque élève grâce à des technologies digitales de pointe (Castaignede 2018, 40:15 à 45:12). Les résultats ne semblent pas encore à la hauteur des attentes, mais ce type d'initiative fait avancer la réflexion. Par ailleurs, les avancées en neurosciences, favorisées par le numérique, permettront certainement d'améliorer l'éducation, avec ou sans numérique, dans les décennies à venir (Dworczak 2015).

Plus de numérique à l'école et moins en dehors?

Ainsi, une position alternative à celle exposée à la fin de la section précédente pourrait être celle-ci. Puisqu'il semble que le numérique ralentit le développement cognitif des enfants et peut-être des adolescent·e·s, il serait pertinent que son usage en dehors de la sphère scolaire soit fortement réduit. Son utilisation dans le cadre de l'enseignement pourrait parallèlement augmenter. En effet, l'école pourrait parvenir à utiliser les services numériques de manière à favoriser l'apprentissage et le développement des élèves, se basant sur les connaissances scientifiques et pédagogiques. Nous pourrions donc nous retrouver dans un tout autre monde, où la déconnexion des élèves se produirait en dehors du cadre scolaire, mais où le numérique serait très présent en son sein.

Préparer les élèves au monde de demain

Quelle que soit l'utilisation du numérique dans l'éducation, il est nécessaire de fournir une éducation au numérique. En effet, par son omniprésence, les jeunes y sont inévitablement confronté·e·s. Il faut donc leur apprendre tant à utiliser les outils numériques qu'à éviter qu'ils/elles les utilisent d'une mauvaise manière et à de mauvaises fins. Notons qu'une grande partie de l'enseignement au numérique à l'école peut être réalisée sans appareils numériques (Bihoux et Mauvilly 2016, pp.216-218). De manière générale, nous allons vers un monde incertain, principalement pour deux raisons. Premièrement, le numérique et particulièrement l'intelligence artificielle vont remplacer petit à petit certaines tâches aujourd'hui effectuées par des humains. Certaines tâches apprises à l'école deviendront obsolètes tandis que d'autres, encore inimaginables aujourd'hui, deviendront indispensables. Deuxièmement, les crises environnementale, sociale et sanitaire

provoqueront probablement des transformations radicales des sociétés humaines, voire d'autres crises d'ampleur (Servigne et Stevens 2015). Ainsi, qui peut imaginer le monde dans 10, 20 ou 50 ans? Il faut donc éduquer les jeunes à vivre dans un monde incertain, où les crises pourraient se succéder. Pour y parvenir, tout d'abord, enseigner la polyvalence semble adéquat. En effet, les machines vont sans doute remplacer l'Homme pour de nombreuses tâches spécialisées, mais une même machine est encore loin de savoir effectuer plusieurs tâches différentes à la suite (Chamarau 2019). Ensuite, enseigner des valeurs telles que la créativité, la résilience, l'autonomie, la bienveillance, la coopération ou encore l'empathie permettrait de donner aux jeunes les bases pour développer des solutions innovantes aux problèmes à venir (Dion et Laurent 2015; Castaignede 2018; Chamarau 2019; Taddei 2015). Les machines sont également peu performantes, en tout cas pour l'instant, dans ces domaines (Bernstein et Raman 2015). Enfin, puisqu'un nombre infini d'informations est désormais disponible presque instantanément, les élèves doivent développer des savoir-faire et des savoir-être plutôt que capitaliser des savoirs. Il faut donc, d'une certaine manière, apprendre à apprendre (Chamarau 2019), tout en n'oubliant pas certains savoirs essentiels (Morin 1999). L'enseignement finlandais prône ces différentes valeurs tout en fournissant une éducation permettant aux élèves d'obtenir de très bons résultats aux tests PISA et en ayant un nombre très limité d'heures de cours par jour (Castaignede 2018). Il semblerait donc sage de se diriger dans cette voie.

En bref!

- Le numérique n'a pas encore apporté les résultats désirés dans les écoles. La pédagogie pourrait toutefois bénéficier de l'apport d'outils digitaux si ceux-ci sont utilisés de manière à réellement améliorer les capacités des élèves.
- Le numérique peut tout particulièrement améliorer l'éducation des personnes atteintes de handicap et de trouble de l'apprentissage et être bénéfique dans les régions défavorisées.
- Le monde de demain est très incertain, notamment dû à l'intelligence artificielle, et l'éducation doit s'y préparer.

L'enseignement des matières liées aux technologies numériques semble indispensable, étant donné que de plus en plus d'emplois vont être liés à ce domaine. Or, ces matières ne sont pas toujours plébiscitées par les élèves et ces derniers n'ont pas toujours les compétences requises à la fin de leurs années d'apprentissage. La pédagogie STEAM (science, technologie, ingénierie, arts et mathématiques) tente de remédier à ce problème en rendant l'apprentissage de ces matières plus créatif en les liant à l'art. Sur le site d'EuroSTEAM (2019) se trouvent différents exemples d'application de cette pédagogie en pratique.



Bibliographie:

- Amadiou, F. et Tricot, A. 2014. *Apprendre avec le numérique. Mythes et réalités*. Retz.
- Bernstein, A. et Raman, A. 2015. *The Great Decoupling: An Interview with Erik Brynjolfsson and Andrew McAfee*. Harvard Business Review. Disponible à: <https://hbr.org/2015/06/the-great-decoupling> [Consulté le: 7 mai 2019].
- Bihouix, P. et Mauvilly, K. 2016. *Le désastre de l'école numérique: plaidoyer pour une école sans écrans*. Paris: Seuil.
- Bolkova, I. et Lake, A. 2017. *Quality education*. Dans: Biggs, P. ed. *Fastforward progress Leveraging tech to achieve the global goals*. Genève: UIT, pp.32-39. Disponible à: www.itu.int/en/sustainable-world/Documents/Fast-forward_progress_report_414709%20FINAL.pdf [Consulté le: 25 avril 2019].
- Castaignède, F. 2018. *Demain, l'école. Un tour du monde des meilleures pratiques pédagogiques*. Paris: Arte France.
- Chamaroux, F. 2019. *Un monde modelé par les IA: nouveaux enjeux pour l'enseignement?* Éduquer 144, pp.20-23. Disponible à: <https://ligue-enseignement.be/un-monde-modele-par-les-ia-nouveaux-enjeux-pour-l-enseignement/> [Consulté le: 25 avril 2019].
- Dion, C. et Laurent, M. 2015. *Demain*. France: Movemovie, 103:15 à 113:10.
- Dworzak, F. 2015. *Comment les neurosciences peuvent améliorer l'éducation* [En ligne]. The Conversation. Disponible à: <https://theconversation.com/comment-les-neurosciences-peuvent-ameliorer-leducation-49400> [Consulté le: 27 mai 2019].
- Eurostat. 2018. *Sustainable development in the European Union: Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*. Luxembourg. Disponible à: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/9237449/KS-01-18-656-EN-N.pdf/2b2a096b-3bd6-4939-8ef3-11cfc14b9329> [Consulté le: 24 avril 2019].
- EuroSTEAM. 2019. *EuroSTEAM project overview* [En ligne]. Disponible à: www.eurosteamproject.eu/project.html [Consulté le: 17 juin 2019].
- OCDE. 2015a. *Connectés pour apprendre? Les élèves et les nouvelles technologies: Principaux résultats*. Paris. Disponible à: www.oecd.org/fr/education/scolaire/Connectes-pour-apprendre-les-élèves-et-les-nouvelles-technologies-principaux-résultats.pdf [Consulté le: 24 avril 2019].
- OCDE. 2015b. *Students, computers and learning: making the connection*. Paris. Disponible à: https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en#page1 [Consulté le: 17 juin 2019].
- ONU. 2016. *Éducation de qualité: pourquoi est-ce important?* [En ligne]. Disponible à: www.un.org/sustainabledevelopment/fr/wpcontent/uploads/sites/4/2016/10/Why_it_matters_Goal_4_French.pdf [Consulté le: 24 avril 2019].
- Parlement européen et Conseil de l'UE. 2006. *Recommandation du Parlement et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE)*. Bruxelles. Disponible à: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> [Consulté le: 24 avril 2019].
- Ramus, F. 2019. *Les écrans ont-ils un effet causal sur le développement cognitif des enfants?* [En ligne].
- Redecker, C. et Punie, Y. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: JRC Science Hub, CE. Disponible à: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu> [Consulté le: 25 avril 2019].
- Robinson, K. 2018. Dans: Castaignède, F. *Demain, l'école. Un tour du monde des meilleures pratiques pédagogiques*. Paris: Arte France, 34:52 à 36:07 et 39:31 à 40:35.
- Schleicher, A. 2015. *Avant-propos*. Dans: OCDE. *Connectés pour apprendre? Les élèves et les nouvelles technologies: Principaux résultats*. Paris [En ligne].
- Servigne, P. et Stevens, R. 2015. *Comment tout peut s'effondrer: petit manuel de collapsologie à l'usage des générations présentes*. Paris: Seuil.
- Stanberry, K. et Raskind, M. 2009. *Assistive Technology for Kids with Learning Disabilities: An Overview* [En ligne]. Disponible à: www.readingrockets.org/article/assistive-technology-kids-learning-disabilities-overview [Consulté le: 26 avril 2019].
- Spitzer, M. 2012. *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. Munich: Droemer Knauer.
- Taddei, F. 2015. Dans: Poulain, H. et al. 2015. *2 degrés avant la fin du monde* [En ligne]. Data Gueule. Disponible à: www.youtube.com/watch?v=Hs-M1vgI_4A [Consulté le: 25 avril 2019].
- Taddei, F. 2018. Dans: Castaignède, F. *Demain, l'école. Un tour du monde des meilleures pratiques pédagogiques*. Paris: Arte France, 50:49 à 51:39.



Le retour au galop du COVID-19 dans l'enseignement obligatoire

Suite aux décisions du CODECO du 16 octobre 2020 et aux recommandations des expert·e·s sanitaires et des acteurs et actrices de l'enseignement, le gouvernement de la Communauté française décide de passer en code orange dans l'enseignement obligatoire. Dans la foulée, les scénarios liés aux codes de couleurs de l'enseignement sont revus: renforcé sur certains plans, le protocole est assoupli sur d'autres plans. Le code orange entre progressivement en application dans les écoles à partir du 26 octobre mais sera pleinement d'application au retour du congé d'automne, le 16 novembre 2020. Comment en est-on arrivé là?

Une rentrée scolaire en code jaune

Publiées initialement les 18 et 19 août 2020, les circulaires 7686¹ et 7691² ont été à plusieurs reprises réactualisées, en tenant compte de l'évolution de la situation et de la clarification progressive des «gestes barrières» recommandés. Elles décrivent, - la première pour l'enseignement secondaire, la seconde pour le fondamental -, les scénarios prévus pour la rentrée scolaire. Elles prévoient que la rentrée s'effectuera en code jaune et définissent le protocole lié à chaque code de couleur. À quoi renvoient ces couleurs?

Elles définissent quatre niveaux de circulation du virus:

- VERT (risque nul): Un vaccin est disponible et / ou il y a une immunité de groupe; tous les contacts peuvent avoir lieu et seule l'hygiène des mains reste nécessaire;
- JAUNE (risque faible): Le virus se transmet de manière limitée et une vigilance accrue est recommandée. Les contacts entre les porteurs et porteuses potentiel·le·s sont limités et les contacts nécessaires sur le plan fonctionnel peuvent conti-

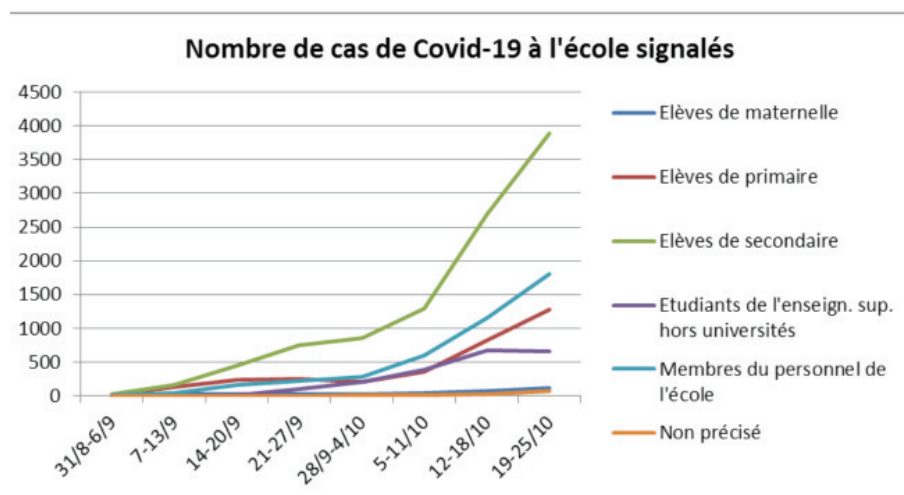
nuer sous réserve de l'application de mesures de sécurité;

- ORANGE (risque modéré): La transmission du virus dans la société devient systématique et cause des éclosions de foyers isolés. Les contacts entre porteur·euse·s potentiel·le·s restent toujours limités mais doivent être réduits au strict nécessaire et se dérouler dans un contexte où les facteurs de risque sont maîtrisés au maximum;
- ROUGE (risque élevé): Les infections sont répandues dans la société et il y a des nouvelles flambées des contaminations. Les contacts entre les éventuels porteurs et porteuses doivent en conséquence être évités au maximum.

Corrélativement, des protocoles applicables dans l'enseignement obligatoire sont définis et décrits de manière détaillée. Leur application stricte est requise. C'est l'ensemble du fonctionnement scolaire qui se voit ainsi passé au scanner: le nombre d'élèves pouvant fréquenter en même temps l'école, le nombre de jours à l'école par semaine, l'apprentissage à distance, la présence de tiers dans l'école (intervenant·e·s bénévoles

« En code rouge, tous les regroupements sont interdits (fêtes, proclamations, etc.) et les inscriptions elles-mêmes doivent se faire à distance: les élèves sont isolé·e·s dans une bulle, elle-même logée dans une école refermée sur elle-même. »

Évolution du nombre de cas signalés aux services PSE/centres PMS WBE



Remarque: les cas dans l'enseignement supérieur et universitaire sont rarement signalés aux PSE. Source: ONE

ou prestataires, artistes, etc.), les activités extra-muros (les excursions d'un ou plusieurs jours), les activités collectives (réunions, fêtes, proclamations), l'utilisation des infrastructures (cantines, classes) et de la cour de récréation, l'hygiène des mains, la ventilation et l'aération des locaux, la distance sociale, les masques buccaux, les protections supplémentaires pour le personnel, le transport scolaire, la gestion des entrées et sorties de l'école, l'utilisation du matériel scolaire, les stages, les épreuves intégrées et les jurys, les inscriptions.

Dans l'enseignement secondaire

En code vert ou jaune, le fonctionnement de l'établissement secondaire est ordinaire ou quasi normal, moyennant la prise de certaines précautions qui impactent peu le fonctionnement de l'école et les activités éducatives.

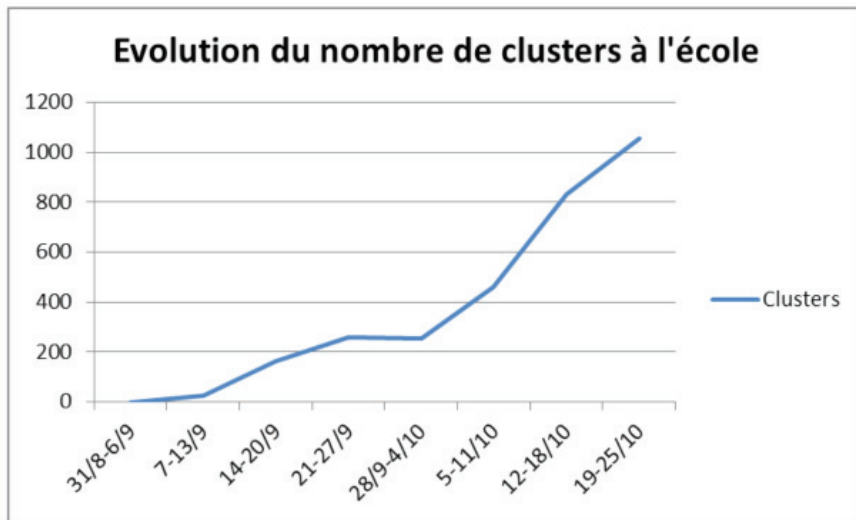
Il n'en va pas de même à partir du moment où les écoles secondaires passent en code orange ou rouge: en code orange, les élèves des deux derniers degrés de l'enseignement secondaire (les 3^e, 4^e, 5^e, 6^e et 7^e) ne sont plus présent·e·s à l'école qu'à 50% du temps et seulement par demi-groupes, l'enseignement à distance remplace les activités scolaires qui ne sont plus données en présentiel, l'activité des intervenant·e·s extérieur·e·s à l'école est fortement limitée, les sorties sont restreintes. En code rouge, tou·te·s les élèves, y compris les plus jeunes, ne peuvent être présent·e·s à l'école que la moitié du temps et en demi-groupes, tandis que la présence

d'intervenant·e·s extérieur·e·s ou les sorties extrascolaires sont suspendues. Toutes les mesures d'hygiène se voient renforcées (dans les cantines, à la récréation, dans l'utilisation du matériel, etc.) et les élèves sont confiné·e·s dans leur bulle classe. En code rouge, tous les regroupements sont interdits (fêtes, proclamations, etc.) et les inscriptions elles-mêmes doivent se faire à distance: les élèves sont isolé·e·s dans une bulle, elle-même logée dans une école refermée sur elle-même.

La rentrée scolaire étant prévue en code jaune, les apprentissages pourront se dérouler normalement. Au cas où les écoles passeraient en code orange ou rouge, il est prévu de recentrer les apprentissages sur les aspects essentiels. Cependant, il est demandé aux équipes pédagogiques de prendre, dès la rentrée en septembre, des mesures pour favoriser la bonne (ré)-intégration des élèves, repérer les difficultés scolaires et de mettre en place un accompagnement. Dans le but d'assurer l'accompagnement personnalisé des élèves, le Gouvernement constitue un pot de périodes correspondant à une enveloppe de 17 millions d'euros et accorde un soutien spécifique aux écoles ordinaires dont l'indice socio-économique les situe entre les classes 1 à 10. Ce soutien est accordé au prorata de la population scolaire, et prend la forme de l'octroi temporaire d'un nombre de périodes destinées à l'accompagnement personnalisé.

Il est par ailleurs demandé aux écoles de prendre des initiatives pour prévenir le dé-

Évolution du nombre de clusters dans les écoles (au moins deux cas dans une même classe dans les 15 jours):



Source: ONE

crochage scolaire. Il leur est demandé de réagir rapidement, dès les premières absences et de s'entourer de différents intervenant·e·s (CPMS, AMO, écoles de devoirs) pour accompagner les élèves. Au cas où les absences se répètent, les équipes mobiles peuvent intervenir dès qu'un signalement est effectué (après 20 demi-jours d'absence).

Pour réduire le nombre des élèves en déshérence, c'est-à-dire, les élèves inscrit·e·s dans un établissement scolaire mais qui sont totalement absent·e·s, et les mineur·e·s non-inscrit·e·s, le gouvernement décide de suspendre les refus d'inscription et d'interdire pour une période déterminée de l'année scolaire 2020/2021 les exclusions définitives (sauf exceptions). Les établissements scolaires sont par ailleurs tenus d'effectuer comme c'est la règle, le signalement des élèves en déshérence en septembre et d'envoyer le listing d'élèves inscrit·e·s au 1^{er} octobre (date obligatoire) pour permettre les contrôles.

Des mesures particulières sont prévues pour le passage en code orange et rouge: préparation d'un enseignement hybride (pour moitié en présentiel, pour moitié à distance), plateforme digitale, équipements, formation des enseignant·e·s. Des groupes ciblés sont identifiés qui doivent faire l'objet d'une attention particulière et dont la présence à l'école peut être renforcée. De plus, des balises sont définies pour les apprentissages à distance: «Les travaux donnés dans le cadre de l'enseignement à distance

devront rester proportionnés dans le contenu et le temps à y consacrer, en tenant compte notamment: de la capacité d'autonomie de l'élève durant le travail à domicile en dehors des dispositifs numériques particuliers qui pourraient être mis en place; des différences de contexte qui peuvent impacter le travail à domicile (contexte familial, disponibilité variable du matériel et des connexions numériques, etc...); du fait que plusieurs enseignants sont susceptibles de distribuer du travail à domicile aux élèves; une coordination entre eux sera indispensable.»

En code orange et rouge, le contrôle de l'obligation scolaire est accéléré. Là où ordinairement l'absence non justifiée doit être signalée au Service du Droit à l'Instruction, pour les élèves mineur·e·s à partir de huit demi-jours d'absence injustifiée, le signalement doit être effectué dès 5 demi-jours d'absences non justifiées.

Dans l'enseignement fondamental

La circulaire n°7691 est comparable à celle qui concerne l'enseignement secondaire mais elle s'en distingue sur un point essentiel: que le code soit vert, jaune, orange ou rouge, tous les enfants sont présents à l'école et l'enseignement présentiel est la norme. À la différence des élèves du secondaire, ils/elles ne portent pas le masque, seuls les enseignant·e·s ont cette obligation, en particulier, quand les distances sociales ne peuvent pas être respectées ou qu'ils/elles parlent à haute voix.

L'enseignement à distance par téléconférence est donc en principe proscrit. Mais dans la pratique, la multiplication des personnels contaminés ou en quarantaine, ainsi que la fermeture des classes, voire des écoles entières qui risquent de se produire, implique la nécessité de néanmoins préparer les équipes pédagogiques à cette possibilité.

En matière de contrôle de l'obligation scolaire, l'obligation de signalement de l'absentéisme au Service du Droit à l'Instruction reste fixée à 9 demi-jours et des mesures spécifiques pour l'enseignement primaire et maternel ne sont pas ajoutées à celles prévues pour l'enseignement secondaire.

L'accélération de la pandémie

L'accélération du nombre de contaminations, tant parmi les élèves que parmi les enseignant·e·s en septembre et en octobre vont rapidement obliger le gouvernement de la Communauté française à prendre des initiatives nouvelles pour contrer la propagation du virus dans les écoles, en particulier dans le contexte d'un retour au galop du virus dans l'ensemble de la société, mettant sous tension tant le système hospitalier que le bon fonctionnement du système scolaire. C'est ainsi que du 19 au 25 octobre, 5.271 cas de COVID-19 ont été signalés chez les élèves de l'enseignement fondamental et secondaire (soit 0,58% des 900.000 élèves en FWB). Durant la même semaine, 31.708 élèves et étudiant·e·s ainsi que 836 membres du personnel ont été nouvellement mis en quarantaine. Les courbes ne trompent pas et vont obliger le gouvernement de la Communauté française à prendre coup sur coup des mesures radicales à la fin du mois d'octobre: enseignement à distance dans l'enseignement secondaire à partir du 28 octobre, prolongement du congé de Toussaint jusqu'au 15 novembre.

1. Circulaire 7686: Définition d'une stratégie en vue de la rentrée de septembre 2020/2021 dans le contexte du Covid-19 - Enseignement secondaire - Erratum (parue le 18-08-2020).
2. Circulaire 7691: Définition d'une stratégie en vue de la rentrée de septembre 2020/2021 dans le contexte du Covid-19 - Enseignement fondamental - Erratum (parue le 19-08-2020).

Olivier Delatte, dentiste: «Je suis un artisan»

Quelles sciences se cachent derrière la dentisterie? Comment évolue le quotidien de ce métier? Qu'est-ce qu'une carie? Entretien avec un dentiste curieux et passionné.

Éduquer: Quel est ton parcours?

Olivier Delatte: En secondaire, je voulais devenir médecin. Après quatre ans d'études de médecine, tout à coup, j'ai eu une crise, j'ai voulu sortir au plus vite de ces études, gagner ma vie. Le chemin le plus court, c'était dentisterie. C'est une vocation tardive!

Éduquer: J'ai enseigné moi-même la physique à des futur-e-s médecins. Penses-tu que la formation scientifique soit utile pour ton métier?

OD: Oui, on a besoin d'une base en physique, chimie, un peu de maths, mais franchement, c'est une base que j'utilise peu, sauf si je faisais de la recherche et développement: là, il faudrait faire de la chimie, des statistiques. Mais comme praticien, je suis un artisan qui applique des protocoles. Je tiens au courant des nouveaux matériaux, mais du point de vue de l'utilisation pratique. Je lis les articles, et je comprends plus ou moins. Mais en général, dans les articles de dentisterie, les sciences qu'on utilise communément, c'est la physiologie, l'anatomie, pas la physique ni la chimie.

Éduquer: Qu'entends-tu par «artisan» dans ton cas?

OD: Je mets en place des

protocoles qui ont été décrits, mais je les adapte: il y a la réalité, ton patient, tu dois composer avec cela. Je dois rester dans les règles et m'adapter à la situation. C'est cela qu'on entend par «art dentaire». C'est tout le temps nouveau, parce que les cas ne sont jamais les mêmes. Tout ce que je fais, c'est du «sur mesure», sur du vivant.

Éduquer: Que fais-tu concrètement?

OD: 50% de prévention (détartrage, contrôles, conseils d'hygiène, de nettoyage), et 50% de soins. Il ne faut jamais oublier que le mieux, c'est toujours la dent naturelle intacte. Tout ce qu'on fait (implants, matériaux) est moins bien que ce qu'il y avait au départ! Donc le plus efficace, c'est la prévention. Les soins concernent surtout des caries et des problèmes parodontaux, c'est-à-dire tout ce qui est autour et très près de la dent (gencive, os). Je fait aussi de la réhabilitation avec des prothèses dentaires, des orthèses...

Éduquer: Les pratiques de dentisterie ont-elles évolué depuis tes études dans les années 80?

OD: Oui. On peut nommer quatre grandes révolutions ces dernières décennies. Le collage d'abord: coller des choses sur des dents, ça tient bien main-

tenant. Deuxième révolution: les implants au titane. Le titane est un métal bien spécial, car il est intégré par l'os! Donc quand on fait un implant en titane, on visse une sorte de fausse racine, et cette vis est «ostéo-intégrée». C'est comme une cheville dans un mur, mais encore mieux, car le mur se reconstruit et vient adhérer autour de la cheville! Troisième révolution: les outils en nickel-titane. Les instruments faits de cet alliage sont très élastiques, et peuvent être utilisés en rotation rapide dans des canaux courbes. Cela permet d'accéder dans l'intérieur courbe de la racine, là où un instrument en acier casserait vite. L'endodontie¹ est devenue plus simple, plus fiable. Une quatrième révolution est en train d'arriver: les céramiques bio-compatibles. La recherche est en train de mettre au point des protocoles où on met ces produits dans les canaux, et cela permet d'obtenir une guérison de la pulpe dans le canal. On va donc faire de moins en moins de dévitalisations.

Éduquer: Y a-t-il moins de caries qu'autrefois?

OD: Oui, grâce, je pense, aux campagnes de prévention, ainsi qu'aux dentifrices fluorés. Mais le succès de la prévention dépend des milieux sociaux. Il existe une corrélation inverse entre le niveau d'études de la mère et le



«Il faut poursuivre les efforts de prévention dans les milieux défavorisés. Car le prix n'est pas le seul obstacle: malgré la gratuité totale des soins dentaires des enfants, beaucoup de parents n'amènent pas les enfants chez le dentiste.»

nombre de caries des enfants. Donc il faut poursuivre les efforts de prévention dans les milieux défavorisés. Car le prix n'est pas le seul obstacle: malgré la gratuité totale des soins dentaires des enfants, beaucoup de parents n'amènent pas les enfants chez le dentiste. Il y a encore des gens qui pensent que «les dents de lait ne sont pas importantes», qu'une dent de lait cariée ne mérite pas de soin. Or une dent de lait abîmée peut perturber la dent définitive ou transmettre la lésion aux dents définitives voisines. Et puis il y a la dent de six ans qui est mal connue: cette dent, qui arrive chez l'enfant vers six ans et qui ne fait pas tomber de dent de lait, n'est pas une dent de lait, mais elle est définitive! Donc de façon générale, la gratuité des soins ne suffit pas: il faut continuer la prévention.

Éduquer: Parfois on parle de vaccin contre les caries. Qu'en penses-tu?

OD: Je pense qu'il n'y a rien de sérieux. Il y a trop de bactéries différentes, des centaines, peut-être des milliers, pour pouvoir mettre au point un vaccin.

Éduquer: Peux-tu nous expliquer le mécanisme des caries?

OD: Tu as une dent sur laquelle il y a des bactéries; quand tu manges du sucre (du sucre ordinaire, ou des fruits, ou du miel) certaines de ces bactéries, dites cariogènes, se nourrissent du sucre et font de l'acide lactique. Tu as alors un pic d'acidité qui dure

environ 20 minutes, déminéralise l'émail et peut démarrer une carie. Ceci explique que les plus gros carieus sont les grignoteurs. Quitte à manger dix sucres, il vaut mieux les manger en un coup que un par un toutes les 20 minutes! Les sucres lents sont aussi cariogènes, mais beaucoup moins que les sucres rapides. Par ailleurs, on sait que la population bactérienne est héritée de notre mère. Certaines personnes ont beaucoup de bactéries cariogènes, d'autres moins. On n'est pas égaux devant les caries!

Éduquer: Les connaissances sur ces bactéries évoluent, je crois...

OD: Oui. La dent, comme tout notre corps d'ailleurs, est une sorte d'«immeuble à bactéries», peuplée d'un biofilm comprenant des centaines d'espèces. Un biofilm (ce qu'on appelait autrefois la plaque dentaire), ce sont des bactéries qui travaillent en synergie. Des centaines d'espèces de bactéries s'organisent ensemble en une colonie, une sorte d'organisme, en fait, avec des spécialisations, des structures. C'est magique! Et ça nous explique pourquoi le brossage mécanique fonctionne. En brossant, on brise le biofilm. On désorganise les colonies, donc on rend les bactéries vulnérables (car dans un biofilm, elles sont cachées). Un bain de bouche antibactérien fonctionnera donc surtout après le brossage.

L'hygiène dentaire, en deux mots, c'est donc désorganiser les colonies de bacté-

ries, et non pas chercher à supprimer les bactéries. Ce serait d'ailleurs dangereux, car beaucoup de bactéries sont absolument essentielles. Donc, il faut perturber mécaniquement le biofilm, partout où il peut se déposer, y compris sous la gencive à la base de la dent.

J'ajoute une chose: pendant la nuit, les bactéries se multiplient. Le matin, tu as une grosse population de bactéries. Si là-dessus tu prends un café et des tartines, tu donnes du sucre à une foule de bactéries bien organisées en biofilm. Donc, il faut se brosser les dents le matin *avant* de manger!

Éduquer: Tous les dentistes sont-ils au courant des nouvelles découvertes scientifiques?

OD: Oui, je pense. Ce qu'on apprend à l'école, c'est très vite dépassé; donc le pouvoir fédéral donne des incitations pour que nous suivions des formations. À côté de cela, il y a des revues, des livres. La science dentaire change, comme tous les domaines. Et nous devons suivre ces changements: le code civil nous demande de soigner nos patients avec le meilleur des connaissances actuelles de la science. Donc ces connaissances, il faut les avoir.

Éduquer: Est-ce que l'image des dentistes change?

OD: Oui. La dentisterie est devenue plus sophistiquée. Et il y a plus de dentistes qu'avant, donc on a plus de temps. Autrefois, il y a 40 ans, il y avait des petits cabinets et d'immenses salles d'attente. Maintenant c'est le contraire! Il y a aussi le recours quasi systématique à l'anesthésie. Tout cela fait du passage chez le dentiste un moment moins désa-

gréable, avec plus de temps pour la discussion, la prévention.

Éduquer: Y a-t-il chez les patients une demande esthétique?

OD: Oui, il y a une pression au niveau esthétique, en termes d'alignement et de blancheur, qui nous vient des États-Unis. Je sens cette pression, chez des jeunes filles notamment, et j'essaie d'y résister. Les gens qui me disent «J'ai une dent de travers, faites quelque chose», je leur demande: «Ça vous empêche de dormir?». S'il n'y a pas de gêne fonctionnelle, pas de risque d'aggravation, on s'en moque, de la dent de travers. Moi, je trouve ça plus joli. D'ailleurs, quand je fais des prothèses, des fausses dents, j'essaie toujours de mettre des dents un peu de travers! Quand c'est aligné et tout blanc, c'est très moche. On dirait un clavier de piano sans touche noire (rires). Ça ne ressemble à rien, ça n'existe pas! Ce sont des dents d'extraterrestre.

Éduquer: Que penses-tu des polémiques sur l'amalgame²⁷?

OD: Avec un amalgame, les patients ont dans la bouche du mercure qui se libère à l'état de vapeur, qui est la forme la plus toxique du mercure. Cependant, on n'a pas de preuve épidémiologique pour affirmer que les amalgames sont mauvais pour la santé. Dans certains pays d'Europe, l'amalgame est interdit, mais en Belgique, il est encore autorisé et dans certains cas, plutôt rares, il est plus sûr ou plus facile à mettre en œuvre que les composites, les obturations en polymère couleur dent.

Éduquer: Il y a aussi des «anti-fluor»...

OD: Il y a une tendance «bio», des dentifrices aux huiles essentielles, ou faits maison, le plus souvent sans fluor. C'est dommage: s'il y a un agent qui sert à quelque chose dans le dentifrice, c'est bien le fluor, qui renforce et reminéralise l'émail par un effet chimique bien connu. Le reste, dans le dentifrice, est moins indispensable. Le mouvement anti-fluor vient peut-être du fait que le fluor est toxique à trop forte dose. Un enfant qui mangerait un tube entier de dentifrice fluoré pourrait avoir un arrêt cardiaque. Il faut donc faire attention. Le fluor a également mauvaise presse à cause du fluor qu'on donne à usage interne, qui peut engendrer divers problèmes. Le fluor en usage interne n'a pas de sens, puisque le fluor ne fonctionne qu'en externe, par contact direct avec la dent.





«C'est un métier qui demande beaucoup de dextérité. Il faut une grande capacité de concentration sur quelque chose de minutieux. C'est comme de l'horlogerie, mais sur quelqu'un de vivant, qui a mal, qui gigote, qui en a marre...»

Éduquer: Que penses-tu du «décodage dentaire», qui consiste à relier les maux dentaires et les événements psychologiques (traumatismes, angoisses, etc)?

OD: C'est complètement bidon. Il n'y a strictement aucune base à ces inventions. Un collègue a essayé de me convaincre de cela, mais je ne sais pas si cette croyance touche beaucoup de dentistes. J'ai lu, il y a quelques temps, un article professionnel qui disait: «Attention, ce discours est illégal. Vous n'avez pas le droit de tenir de tels propos». Nous sommes des agents de la santé publique. Nous pouvons penser ce que nous voulons, mais ne pouvons pas dire n'importe quoi. Si ça intéresse des dentistes de se pencher sur les angoisses et les traumatismes psychiques des gens, ils doivent faire des études de psycho, pas raconter des choses sans aucun fondement.

Éduquer: Qu'est-ce qui est difficile dans ton métier?

OD: Cela demande beaucoup de dextérité. Il faut une grande capacité de concentration sur quelque chose de minutieux. C'est comme de l'horlogerie, mais sur quelqu'un de vivant, qui a mal, qui gigote, qui en a marre... Il faut gérer ça. Il y a un côté dur, stressant. On ne peut pas temporiser, laisser le travail pour prendre un café ou pour finir le lendemain. De ce point de vue, c'est un métier dangereux au niveau de la ten-

sion nerveuse, il faut se préserver. Des dentistes qui travaillent 10 heures par jour toute la semaine prennent des risques avec leur santé mentale, physique. Moi, je travaille 35 à 40 heures par semaine, et je prends beaucoup de congés. J'ai assez peu de patients, je donne de longs rendez-vous (1h30). Je déteste me dépêcher, je suis lent. Je m'y retrouve car je planifie mes soins.

Éduquer: Et les côtés gais?

OD: Travailler avec des gens, sur des gens. J'aime parler avec les patients, j'aime le contact humain. Je trouve gai de soigner, de soulager, sans pour autant avoir le pouvoir de sauver des vies. Je ne veux pas être investi de ce pouvoir, que j'aurais peut-être eu si j'avais été médecin. Là, je ne suis pas confronté à la vie et la mort. Je soulage des maux, je ne sauve pas des vies, et cela me va. Ensuite, je suis très à l'aise dans la dextérité manuelle. C'est pour ça que j'ai fait la dentisterie: j'aime chipoter, bricoler, trouver des solutions pour réparer des objets. C'est un métier manuel, la dentisterie, au moins autant manuel qu'intellectuel.

1. Soins à l'intérieur de la dent, par exemple, retirer la pulpe morte pour dévitaliser.
2. Mélange d'argent et de mercure avec lequel on obture les cavités, progressivement remplacées par les obturations en polymères couleur de dent ou la céramique.

activités

Les régionales de la Ligue proposent...

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

Régionale de Charleroi

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Charleroi

Rue de France, 31 à 6000 Charleroi

Tél.: 071/53.91.71 - Fax: 071/53.91.81

Courriel: pascale.modolo@laicite.net

Régionale du Hainaut occidental

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Tournai

Rue des Clairisses, 13 à 7500 Tournai

Tél.: 069/84.72.03 - Fax: 069/84.72.05

Courriel: leep.tournai@gmail.com

Régionale de Liège

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Liège

Boulevard de la Sauvenière, 33-35, 4000 Liège

Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

Renseignements et inscriptions:

LEEP Luxembourg

Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon

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

Courriel: ateliersartligue@gmail.com

www.ateliersartligue.be

Régionale Mons-Borinage-Centre

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Mons

Rue de la Grande Triperie, 44 à 7000 Mons

Tél/Fax: 065/31.90.14 -

Courriel: leepmonsbor@yahoo.fr

Régionale de Namur

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Namur

Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Tél.: 081/22.87.17 -

info.leepnamur@gmail.com

ligue-enseignant-namur.be

Régionale du Brabant wallon

Renseignements et inscriptions:

LEEP du Brabant wallon

Avenue Napoléon, 10, 1420 Braine-l'Alleud

Tél.: 010/61 41 23



Pour nous contacter

Secrétariat communautaire

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles
Tél.: 02 / 511 25 87 ou 02 / 512 97 81
Fax: 02 / 514 26 01
N° de compte: BE19 0000 1276 64 12
e-mail: info@ligue-enseignement.be
Site: www.ligue-enseignement.be

Président Roland Perceval
Secrétaire général Jean-Pierre Coenraets
Trésorier général Renaud Loridan
Directeur Patrick Hullebroeck
Assistante
Cécile Van Ouytsel
Responsable du personnel
Julie Legait
Assistante
Nathalie Masure

Comptable
Jonathan Declercq

Permanent-e-s du secteur communication - Internet

Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Valérie Silberberg

Mise en page Éric Vandenheede

Permanent-e-s du secteur formation

Audrey Dion
Nele Lavachery
Sylwana Tichoniuk
Éric Vandenheede
Amina Rafia
Coline Malot

Responsable du secteur interculturel
Julie Legait

Formatrices du secteur interculturel

Hanane Cherqaoui Fassi
Ariane Crèvecoeur
Pamela Cecchi
Pauline Laurent
Federica Palmieri

Coordinatrice de la revue Éduquer
Juliette Bossé

Secrétariats des sections régionales

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

Régionale de Charleroi

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

Régionale du Hainaut occidental

(à la Maison de la Laïcité)

Président Bernard Valle
Rue des Clairisses, 13
7500 Tournai
Tél.: 069 / 84 72 03

Régionale de Liège

Président Thomas Herremans
Boulevard de la Sauvenière, 33-35
4000 Liège

Régionale du Luxembourg

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

Régionale Mons-Borinage-Centre

Président Guy Hattiez
Rue de la Grande Triperie, 44
7000 Mons
Tél.: 065 / 31 90 14

Régionale de Namur

Présidente Caroline Seleck
Rue Lelièvre, 5
5000 Namur
Tél.: 081/22.87.17



Éduquer

Vous êtes enseignant-e, directeur-trice
d'école, parent, ou tout simplement
intéressé-e par les questions
d'éducation et d'enseignement?
Retrouvez, chaque mois, les
informations sur l'actualité de
l'enseignement sélectionnées pour
vous par la Ligue et des analyses
approfondies sur les questions
éducatives!

Rendez-vous sur notre site:

www.ligue-enseignement.be

Rubrique ressources.

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be



éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 157
novembre 2020
2,5 €

Éditeur responsable
Roland Perceval
Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles
Tél: 02 / 511 25 87

Bureau de dépôt:
Bruxelles X