

éduquer

tribune laïque n° 187 juin 2024

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



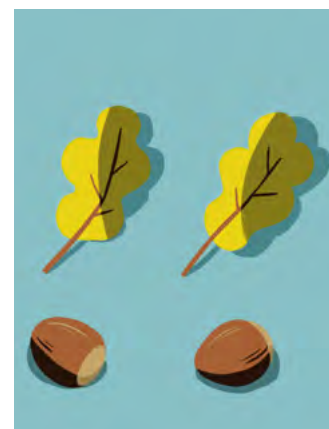
DOSSIER
L'ÉCOLE DU
DEHORS

Sommaire

Focus	
Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Coup de crayon sur l'actu	
Le coup de crayon de Pierre-Paul Pariseau	p 6
Société	
L'intersectionnalité: un outil critique pour déconstruire les inégalités	p 7
Actualités	
Des lettres pour diffuser les travaux du GIEC	p 11
Occupation à l'ULB	p 14
Dossier L'ÉCOLE DU DEHORS	
L'école du dehors, un enseignement déconfiné	p 18
Quelle égalité du dehors?	p 21
La classe dehors autorise les enfants à devenir des enfants	p 23
L'écoformation renverse les manières d'apprendre	p 26
Pour aller plus loin	p 30
Formation	
Le conte, un art de la parole au service de l'animation	p 32
Chronique interculturelle	
Le dialogue interculturel, outil de développement social	p 36
Sciences	
Empathie: le propre de l'être humain?	p 39

Couverture

Graphiste de formation, **Pierre Lecrenier** se consacre depuis une dizaine d'années à la bande dessinée et l'illustration. Il fait partie de l'Atelier Mille, où il travaille avec huit autres auteurs et autrices de bande dessinée. Il travaille en ce moment à l'adaptation du roman *L'Orangerie* de Larry Tremblay.



éduquer

est édité par

La Ligue

de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles

Éditeur responsable
Roberto Galluccio

Direction
Patrick Hullebroeck

Responsable de la revue
Marie-Françoise Holemans

Mise en page
Éric Vandenheede

Réalisation
mmteam sprl

Ont également collaboré
à ce numéro:

Marie-Françoise Holemans
Marie Versele
Patrick Hullebroeck
Timothé Fillon
Stéphane Van Hoecke
Audrey Dion
Sophie Fétu
François Chamaroux

Marie-Françoise Holemans, responsable de la revue *Éduquer*

En guise de mise au vert estivale, *Éduquer* consacre son dernier dossier de l'année académique à **l'école du dehors**, un courant pédagogique qui séduit les professeur-es qui ont franchi le pas. Ces pratiques d'enseignement, inspirées par l'éducation nouvelle, se font à l'extérieur, dans un lieu proche de l'établissement scolaire, en ville comme à la campagne. Quels en sont les bienfaits sur la santé mentale et physique des élèves? Quelles compétences pédagogiques y acquièrent-ils? Nous le verrons, dans le contexte d'«*analphabétisation environnementale*» qui est le nôtre, c'est toute la relation éducative qui pourrait se voir transformée de cette connexion avec le vivant.

Pour aborder la problématique climat en classe, des lettres d'information accessibles aux non-scientifiques sont publiées régulièrement par la Plateforme wallonne pour le GIEC. La dernière **Lettre d'information consacrée aux enjeux pédagogiques de la transition écologique** est spécifiquement adressée aux enseignant-es et leurs élèves, comme nous l'expliquent le climatologue **Jean-Pascal van Ypersele**, ancien vice-président du GIEC, et la corédactrice de la Lettre, Anouchka Lilot.

Éduquer se penche aussi sur le **concept critique de l'intersectionnalité** à la suite de la traduction des textes de la juriste féministe Kimberlé Crenshaw. Pointant que la prise en compte d'un unique facteur de discrimination rend inaudibles les revendications des personnes ou des groupes les plus discriminés, cet outil d'analyse permet de déconstruire la manière dont se fabriquent les inégalités de genre, de race ou de classe.

À la Ligue, le **dialogue interculturel, outil de développement humain**, est l'un des axes de notre mission de cohésion sociale bruxelloise. De fait, l'interculturalité n'est plus une option dans nos sociétés de plus en plus métissées, tant elle contribue à l'intégration et à la cohésion de sociétés culturellement diverses.

Parce qu'il permet d'aborder tous les sujets, de susciter la créativité et le changement, nous vous présentons notre **formation au conte, un art de la parole au service de l'animation**. Le conte se révèle un formidable outil d'éducation permanente, exploitable dans une grande diversité de contextes car il favorise l'apprentissage, la communication et l'épanouissement collectif et personnel.

Enfin, en prolongement de nos analyses centrées sur notre espèce dans notre précédent dossier, nous posons cette question: **l'empathie est-elle le propre de l'être humain?** La science nous apprend qu'elle est fort répandue chez les vertébrés et... au moins une espèce de poisson!

Toute l'équipe de la Ligue vous souhaite une excellente lecture, de bons congés et vous fixe rendez-vous à la rentrée!

Stages résidentiels 2024 Du 1^{er} au 5 juillet 2024

À la recherche d'une manière inspirante d'entamer les deux mois d'été? Venez profiter de quelques journées placées sous le signe de la créativité et du ressourcement! Nous avons le plaisir de vous proposer des stages résidentiels début juillet.

Les stages:

- Écrire et raconter des souvenirs...
Du souvenir écrit au conte raconté
- Chanter pour le plaisir
- Déployer son arbre de vie
- Impressions d'été

**Centre culturel Marcel Hicter
(La Marlagne) - 26, chemin des Marronniers
5100 Wépion**

Pour vous inscrire à une formation de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, rendez-vous sur notre nouveau site à la page <https://ligue-enseignement.be/formations>

Nous vous remercions pour l'intérêt que vous portez aux activités et aux valeurs de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente.
En espérant vous compter parmi nous cette année!



La justice est-elle politique?

La justice est-elle politique en ce sens qu'elle serait des buts politiques? Question disputée de longue date et d'autant plus difficile que la justice, en principe indépendante, dépend du pouvoir législatif pour les lois qu'elle applique et du pouvoir exécutif pour l'exécution des sentences qu'elle prononce.

La justice a certes toujours une dimension politique en ce qu'elle reflète un système politique et le protège en appliquant les lois qui résultent du fonctionnement de ce même système politique. Mais une justice qui ne serait que cela, et qui ne se référerait en aucune façon au critère du juste, apparaîtrait aussitôt comme inique.

L'enjeu se présente avec plus d'acuité encore au niveau de la justice internationale. Car comment juger les actes commis par des gouvernant-es à l'aune des principes du droit, sans être aussitôt accusé par ces mêmes gouvernant-es d'exercer une justice politique?

Telle a été, en l'espèce, la réaction d'Israël à l'ordonnance de la Cour internationale de Justice qui siège à La Haye. Dans son ordonnance du 24 mai 2024, la CIJ ordonnait à Israël d'«arrêter immédiatement son offensive militaire, et toute autre action menée dans le gouvernorat de Rafah, qui serait susceptible de soumettre le groupe des Palestiniens de Gaza à des conditions d'existence capables d'entraîner sa destruction physique totale ou partielle». À quoi répondirent, dans un communiqué commun, le ministère des Affaires étrangères et le Conseil de la sécurité nationale de l'État hébreu: «Israël n'a pas mené et ne mènera pas d'opérations militaires dans la zone de Rafah qui créent des conditions de vie susceptibles de conduire à la destruction de la population civile palestinienne, en totalité ou en partie». (*Le Monde*, 25 mai 2024)

Chacun pourra juger si, et dans quelle mesure, la Cour internationale de Justice, en prononçant son ordonnance, exerça une justice politique – et à cet égard critiquable parce que partielle – ou si elle appliqua, avec la rigueur qui sied aux quinze juges élu-es par l'Assemblée générale et le Conseil de Sécurité de l'ONU qui la composent, les principes du droit et de la justice internationale.

Reste, sur un plan éducatif, qu'il semble difficile de développer l'esprit de justice sans éveiller la sensibilité au juste et à l'injuste. Les actualités nous y aident-t-elles vraiment?

Patrick Hullebroeck,
directeur

Littérature

L'honorable collectionneur, de Lize Spit

Il avait onze ans, venait du Kosovo et sortait d'une période difficile. Avec ses frères, ses sœurs et ses parents, ils étaient arrivés en Belgique après avoir fait tout le chemin à pied, ils avaient vu des choses terribles et c'est pourquoi la troisième année de primaire était chargée de s'occuper de lui.

Jimmy est un petit garçon seul. Depuis le divorce de ses parents, il collectionne compulsivement des flippos glanés dans des paquets de chips. L'arrivée inattendue de Tristan, un jeune émigré kosovar, va rompre sa solitude et mettre un terme à la monotonie de son quotidien. Accueilli dans sa classe, Tristan sera épaulé par Jimmy pour l'aider dans ses apprentissages. Une profonde amitié va rapidement se tisser entre les deux enfants. Seule ombre au tableau: la famille kosovare est menacée d'expulsion! Pour éviter un nouvel exil et obtenir l'asile en Belgique, Tristan et sa sœur élaborent un plan ingénieux mais dangereux, qui mettra leur vie en danger.

Nouveau court roman de l'autrice belge néerlandophone Lize Spit, *L'honorable collectionneur* explore une amitié franche entre deux garçons réunis par le hasard et relate la férocité de l'exil, de l'immigration et du déracinement. À lire!



Application

Libellule

Proposée par la Fédération Wallonie-Bruxelles, *Libellule* est une application sur l'environnement qui permet aux équipes éducatives de réaliser, avec les élèves de maternelle et primaire, des défis en lien avec la transition environnementale. L'application aide à sensibiliser les plus jeunes aux enjeux environnementaux de manière ludique et instructive. Sous forme de jeu, elle les invite à des défis tels qu'organiser un atelier dégustation durable, installer un bac à compost dans l'école, organiser un concert d'instruments végétaux, faire pousser des fruits et des légumes, ramasser des déchets dans la cour de l'école, etc. L'objectif est d'encourager les enfants à adopter des comportements respectueux de l'environnement en utilisant le jeu pour les motiver.

L'application *Libellule* est disponible gratuitement sur Android et iOS et s'adresse pour l'instant aux enseignants et enseignantes du maternelle et du primaire.



Revue

Saison.Culture

Saison.Culture est la nouvelle revue professionnelle du secteur culturel publiée par l'Administration générale de la Culture. Traitant de l'ensemble des matières culturelles en FWB, la revue a pour ambition de faire émerger une vision plus partagée de la culture. Le numéro de printemps (avril-mai-juin 2024) nous emmène du côté du patrimoine avec une présentation des récentes modifications du décret, mais également dans le monde de l'audiovisuel et en particulier des télévisions locales et de la création cinématographique pour une rencontre avec le responsable du Centre de l'Audiovisuel à Bruxelles. Une rencontre avec un marionnettiste, un article consacré à la formation de clown en amateur ou encore la découverte d'un café-librairie exclusivement dédié aux livres illustrés viennent notamment compléter la table des matières de ce premier numéro.

Plus d'infos: www.culture.be/saison.culture/



Jeu éducatif

ViGylence

Proposé par l'asbl Arts&Publics, ViGylence est un jeu vidéo à vocation éducative qui vise à sensibiliser les jeunes aux violences gynécologiques (VGO). Dans ce jeu, vous incarnez Charlie, un canard qui se rend pour la première fois à une consultation gynécologique. À travers trois niveaux d'action, le jeu encourage des choix positifs en matière de bien-être et de consentement. Le jeu s'accompagne d'un dossier pédagogique visant à poursuivre la réflexion au-delà de l'expérience ludique. Principalement destiné aux équipes d'encadrement et d'animation dans le milieu de l'EVRAS ou dans les réseaux de santé, le dossier pédagogique vise à les soutenir dans leurs actions de sensibilisation aux VGO et, plus largement, aux notions de violence basée sur le genre ainsi qu'à la santé sexuelle et reproductive, conformément au parcours EVRAS de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Dès 14 ans.
Plus d'infos: <https://artsetpublics.be/projets/vigylence-sensibilisation-aux-violences-gynecologiques-et-obstetricales/>

VIGYLENCE

Jeunesse

L'escargot, de Minu Kim

– Reste ici, dit mon grand frère. Avec nos vélos, on va aller super vite!

– Moi aussi je suis rapide! dis-je en poussant ma petite draisienne avec les pieds. Mais comme je n'ai pas de pédales, je roule beaucoup moins vite que les grands. En quelques minutes, ils sont déjà loin.

Un petit garçon aimerait aller aussi vite que son grand frère, mais lui, il est petit. Affublé d'une draisienne, il est plus lent, il n'avance pas assez vite! Son frère, sur son vélo à pédales, est déjà à des kilomètres de là. Déçu et en colère, le petit garçon tombe et se perd dans le paysage jusqu'à ce qu'il rencontre un escargot. Aussi lent que lui, ce petit animal lui ressemble en bien des points. Ils finiront la journée ensemble, à leur rythme, en profitant de la beauté de la nature.

Avec son graphisme poétique en noir et blanc avec des pointes de rouge, L'escargot est un album tout en douceur qui fait l'éloge de la lenteur. Adorable!



Publication

Genre et santé

Genre et santé, nouvelle publication de l'asbl Le Monde selon les femmes, analyse la santé «avec les lunettes genre» pour déchiffrer les dynamiques discriminatoires qui s'y jouent. De fait, les virus et maladies ne sont peut-être pas sexistes, classistes ni racistes, mais la santé n'est pas neutre et le monde médical porte aussi son lot d'inégalités... On y découvre notamment les impacts de ces inégalités, qui se manifestent sous la forme de différences de mortalité précoce ou encore de préjugés liés au genre susceptibles d'influencer l'interprétation des signes cliniques et la prise en charge des pathologies.
Plus d'infos: www.mondefemmes.org/product/genre-sante/

LES
ESSENTIELS
DU GENRE

04

Genre et santé



Internet

Jurys de l'enseignement

Vous souhaitez obtenir un diplôme de l'enseignement secondaire via une autre voie que le système scolaire traditionnel? Vous êtes à la recherche d'informations sur les jurys linguistiques ou encore les jurys CAP (certificat d'aptitudes pédagogiques)? Le site web jurys.cfwb.be propose de vous accompagner dans votre parcours et vous fournit les informations adéquates pour passer vos jurys: les conditions d'accès, les différentes étapes pour obtenir un diplôme, les modalités pratiques, les demandes spécifiques, etc.
Plus d'infos: <https://jurys.cfwb.be>



Chaîne YouTube

Le Défenseur des droits de l'enfant



Le Défenseur des droits de l'enfant est la chaîne YouTube du Délégué général aux droits de l'enfant. Spécialement conçue pour les enfants, la chaîne propose une série de courtes vidéos qui ont pour but de les informer à propos de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (qui établit la liste de leurs droits) mais aussi à propos du travail du Délégué général. Nouveauté pour cette année: ce sont les jeunes qui prennent la parole! À la manière des late-night shows à l'américaine, ce nouveau format propose une immersion en toute détente avec de jeunes chroniqueurs.

Plus d'infos: www.youtube.com/@defenseurdesenfantsCFWB





Polluants éternels: un cocktail néfaste au développement du cerveau des enfants

L'intersectionnalité: un outil critique pour déconstruire les inégalités



Coup de crayon sur l'actu

Pierre-Paul Pariseau est un illustrateur québécois, bénéficiaire de nombreux prix. Il travaille pour le monde de l'édition en Amérique du nord et en Europe. Il expose également ses créations personnelles à l'international, et notamment à Bruxelles où il a participé à l'exposition collective *The Brusseler* à la Maison de l'Image en mars-avril 2021. Son travail a été présenté en 2019 dans le livre *The Illustrator. 100 Best from around the World*, publié par Taschen. Pour en voir et savoir plus: pierrepaulariseau.com.



La Petite Bibliothèque Payot a édité en 2023 la traduction française des deux textes fondateurs de Kimberlé W. Crenshaw sur l'intersectionnalité. Une occasion de revenir sur un concept discuté, dans lequel il faut moins voir une catégorie identitaire qu'un outil de la critique sociale pour produire du commun.

Kimberlé W. Crenshaw est une chercheuse nord-américaine dont les travaux s'inscrivent dans le domaine des études critiques du droit et des *Black Women's studies* qui ont pour objet les femmes noires. En 1989¹ et en 1991², elle publie deux textes fondateurs qui introduisent le concept d'intersectionnalité. Dans le premier des deux, elle examinait la manière dont les femmes noires se trouvaient exclues de la protection de l'article VII du Civil Rights Act, le titre concernant l'accès à l'emploi de la loi de 1964 interdisant les discriminations basées sur la race, la couleur, la religion, le sexe ou l'origine nationale. Elle cherchait ainsi à montrer le caractère spécifique de la situation des femmes noires et visait l'amélioration de leurs conditions de vie.

L'invisibilisation des femmes noires discriminées

Son analyse la conduisit à prendre conscience du fait que la conception dominante de la discrimination a pour effet de penser la subordination selon un «prisme factoriel singulier»: «En ciblant les membres plus privilégiés de chaque groupe, ce prisme efface les femmes noires dans la conceptualisation, l'identification et la remédiation des discriminations liées à la race et au sexe. En d'autres termes, dans les affaires de discrimination liée à la couleur de peau, seuls sont considérés les membres les plus privilégiés en termes de sexe ou de classe; et dans le cas de discriminations liées au

sexe, seules sont considérées les femmes plus privilégiées en termes de race ou de classe.³» (p. 14)

La prise en compte d'un unique facteur de discrimination a pour conséquence de rendre inaudibles les revendications des personnes ou des groupes les plus discriminés. Quelques exemples d'affaires plaidées devant les tribunaux américains ayant pour objet des plaintes en discrimination déposées par des employées noires, permettront de mieux comprendre la portée de la dénonciation.

Pour comprendre ce qu'est l'intersectionnalité...

Une première affaire décrite par Kimberlé Crenshaw opposa des travailleuses noires à la General Motors, laquelle n'engageait pas d'employées noires avant 1964, de sorte que lors d'une restructuration, toutes celles qui furent engagées après 1970 furent congédiées par manque d'ancienneté suffisante. Le tribunal débouta les plaignantes à la suite d'un raisonnement en deux temps. Le tribunal estima tout d'abord que l'entreprise engageant des femmes (blanches) avant 1964, il n'y avait pas de discrimination de nature sexuelle. Ensuite, ne constatant aucune infraction de discrimination raciale (à l'égard des Noirs), il en concluait le rejet de la plainte.

De manière générale, le tribunal contestait que l'objectif du Civil Rights Act fut de créer une catégorie de «femmes noires» (opposée à la catégorie des hommes noirs) ou de créer de nouvelles ca-

«La prise en compte d'un unique facteur de discrimination a pour conséquence de rendre inaudibles les revendications des personnes ou des groupes les plus discriminés.»

tégories de minorités protégées. Conclusion de Kimberlé Crenshaw: «Un tel refus aboutissait dès lors à réduire les concepts de discrimination sexuelle et de discrimination raciale à l'expérience des femmes blanches d'une part et des hommes noirs de l'autre. Dans ce contexte, les femmes noires ne sont protégées que pour autant que leurs expériences coïncident avec celles de l'un ou de l'autre groupe spécifiquement.»

Une deuxième affaire permet de mesurer les implications de ce constat. Celle-ci opposait une travailleuse noire à la société Hugues Helicopters Inc., dénonçant la politique de promotion interne de la société en défaveur des employées noires. Lors du jugement, le tribunal dénia la possibilité de la plaignante de représenter l'ensemble du pu-

blic féminin, en raison du fait que sa plainte étant déposée non en tant que femme, mais en tant que femme noire, on voyait mal comment elle pouvait prétendre représenter correctement les femmes blanches.

«Pour les femmes blanches, explique Kimberlé Crenshaw, porter plainte pour discrimination sexuelle signifie simplement que leur genre constitue le seul facteur de discrimination dont elles ont à souffrir. Il n'est nullement besoin de parler de discrimination en tant que femmes blanches, parce que leur couleur de peau ne contribue pas au préjudice pour lequel elles demandent réparation.» (p. 23) Conséquence: «La discrimination envers les femmes blanches constitue donc le modèle de toute discrimination fondée sur le genre». (p. 23-24)

De la même manière, les discriminations envers les hommes noirs constituent souvent le modèle des discriminations raciales, et les femmes noires se voient déniées d'être considérées comme représentantes légitimes dans les questions raciales. Le problème apparaît de manière caractéristique lorsqu'une discrimination entre employés masculins et féminins, noirs et blancs, est doublée d'une discrimination parmi les employés noirs, entre hommes et femmes. Dans l'affaire Payne vs Travenol, citée par l'autrice, les femmes noires obtinrent un dédommagement, mais pas leurs homologues masculins. Le tribunal argumenta que les femmes noires ne pouvaient représenter ces derniers, au risque sinon de susciter un conflit d'intérêt entre les deux, au détriment de ces dernières, dont les intérêts spécifiques auraient risqué de ne pas être pris en compte.

Kimberlé Crenshaw en conclut que «même si l'affaire s'avéra une victoire partielle pour les femmes noires, elle illustre le dilemme dans lequel la législation antidiscriminatoire les place. Elles se trouvent forcées à choisir entre mettre en avant les aspects intersectionnels de leur discrimination (et risquer de ne pouvoir représenter les hommes noirs) ou bien faire l'impasse afin de présenter une requête qui ne conduise pas à l'exclusion de leurs confrères noirs du champ de l'action menée. Nombreux alors sont ceux dans la communauté noire à voir les revendications des femmes noires comme une source de division». (p. 29-30)

Des discriminations semblables et distinctes

Les femmes noires subissent les discriminations d'une manière à la fois semblable et distincte de l'expérience vécue par les femmes



Kimberlé Crenshaw
©UCLA

blanches et les hommes noirs: «Parfois leur expérience recoupe celle des femmes blanches; parfois celle des hommes noirs. Mais elles sont plus souvent encore victimes d'une double discrimination: c'est là l'effet combiné de pratiques qui discriminent sur la base de la couleur de peau et sur la base du genre. Et il arrive même qu'elles soient discriminées en tant que femmes noires: non pas comme Noires, et comme femmes, mais comme femmes noires.» (p. 32-33) Dans la pratique, leur expérience n'est reconnue ni dans son caractère intersectionnel, ni dans la centralité de leur expérience en tant que femme ou que Noire.

Kimberlé Crenshaw y voit la conséquence de la vision dominante en matière de discrimination: «Dans cette conception, tous les membres d'une catégorie ethnique ou sexuelle subissent également la même forme de discrimination. Toute distinction statistique perceptible à l'intérieur du groupe suggère soit l'absence de discrimination, soit l'existence de conflits d'intérêts préjudiciables à une action commune.» (p. 34-35)

Ceci n'est pas sans conséquences sur la théorie féministe et l'antiracisme: «Le féminisme se construit sur l'assimilation du sexisme avec l'expérience des seules femmes blanches, et la lutte contre le racisme, sur l'assimilation du racisme aux difficultés rencontrées par la seule classe moyenne noire ou les seuls hommes noirs.» (p. 37)

L'évolution de la législation sur le viol permet de comprendre la portée de cette assimilation. Si le féminisme a pu voir dans cette législation la traduction de la volonté masculine de contrôler la chasteté féminine – ou plus largement la sexualité féminine – plutôt que de protéger les femmes de la violence d'une intimité forcée, cette analyse est réductrice et inadéquate quand elle s'applique aux femmes noires. Mieux vaudrait, en effet, la considérer de façon restreinte comme la «régulation par les hommes blancs de la sexualité des femmes blanches».

Le viol comme arme raciale

«Historiquement, aucune institution n'a jamais cherché à réguler la chasteté des femmes noires. Il est même arrivé qu'une cour informe un jury que, contrairement aux femmes blanches, les femmes noires n'étaient pas présumées chastes. Par ailleurs, si la volonté de réguler la sexualité des femmes blanches écartait les femmes non chastes de la protection de la loi, le racisme rendait à une femme blanche sa chasteté si l'homme présenté comme violeur était noir.

LE CIVIL RIGHTS ACT

Le Civil Rights Act est la loi adoptée le 10 juin 1964 par le Sénat américain et promulguée le 3 juillet 1964 par le président démocrate Lyndon Johnson, à la suite du mouvement des droits civiques dont Martin Luther King était la figure emblématique. La loi visait à mettre fin à toutes les discriminations basées sur la race, la couleur, la religion, le sexe ou l'origine nationale. Elle comprenait 10 titres, dont les suivants avaient pour objet:

1. La prohibition de toutes les limitations au droit de vote;
2. L'interdiction de la ségrégation et des discriminations dans l'accès aux lieux de détente, de loisirs, de restauration, de commerce, de services accueillant du public;
3. Les recours aux tribunaux en cas de discrimination;
4. La déségrégation des élèves dans les écoles publiques et l'accès facilité aux bourses d'études;
5. La mise en place d'une commission des droits civils chargée d'enquêter sur les cas de discrimination, de donner des avis sur les législations et les politiques menées par le gouvernement fédéral en matière de discrimination;
6. L'interdiction des discriminations dans l'application des programmes et activités menés avec des financements fédéraux;
7. L'élimination des discriminations à l'emploi et dans l'accès aux syndicats de salariés;
8. La vérification de l'effectivité du droit de vote par une enquête statistique portant sur les inscriptions sur les listes électorales.



Les femmes noires, elles, ne bénéficiaient pas d'une telle mesure. Considérer le viol seulement comme la manifestation du pouvoir masculin sur la sexualité féminine tend à éclipser l'utilisation du viol comme arme raciale. Quand des femmes noires étaient violées par des hommes blancs, elles n'étaient pas violées en tant que femmes, mais bien spécifiquement en tant que femmes noires. Leur statut de femmes les rendait sexuellement vulnérables à la domination raciste, tandis que leur couleur de peau leur niait toute protection légale. Ce pouvoir masculin blanc était renforcé par un système judiciaire dans lequel il était virtuellement inconcevable de voir un homme blanc condamné pour le viol d'une femme noire.» (p. 46-50)

Mais la lutte contre le racisme n'a pas davantage pris en compte les femmes noires dans leur statut de victime: «L'essentiel de la lutte contre les violences sexuelles dans la communauté noire s'est concentré sur le lynchage des hommes noirs (...) Encore

«Les discriminations envers les hommes noirs constituent souvent le modèle des discriminations raciales, et les femmes noires se voient déniées d'être considérées comme représentantes légitimes dans les questions raciales.»

aujourd'hui, certains craignent que la lutte contre le viol ne vienne décrédibiliser la lutte contre le racisme dans la communauté noire.» (p. 50-52)

Parce que la notion de race constitue l'élément structurant majeur de la communauté noire américaine, le féminisme des femmes noires ne peut pas se développer de la même manière que le féminisme des femmes blanches: «L'émergence d'une conscience distincte opposée à celle des hommes blancs fut pour les femmes blanches une étape cruciale dans le développement du féminisme. Les femmes noires, elles, comme leurs confrères masculins, vivent dans une communauté qui a été définie en termes de couleur et de culture, et opprimée sur cette base. Mais si le patriarcat sévit aussi dans la communauté noire, faisant peser sur leur dos son lot d'oppressions supplémentaires, le contexte racial dans lequel elles se trouvent freine la création d'une conscience politique en opposition aux hommes noirs.» (p. 57)

Ce contexte défavorable à une conscience de nature oppositionnelle, d'une part, et l'affirmation des besoins de la communauté raciale, d'autre part, ont pour conséquence de réduire les intérêts particuliers des femmes noires à une certaine marginalité. C'est ce qui se produisit, par exemple, à l'occasion des débats suscités par le film de Steven Spielberg *La couleur pourpre* (1988), qui mettait en scène une situation de violence domestique dans une famille noire: le film n'allait-il pas renforcer les stéréotypes raciaux sur la masculinité noire? D'où l'idée de Kimberlé Crenshaw que «la lutte contre le racisme semblait à nouveau exiger la subordination de l'expérience féminine noire à la sécurité de la communauté noire dans son ensemble.» (p. 58)

Élargir le combat féministe et antiraciste

Kimberlé Crenshaw considère que «tout effort pour libérer la communauté noire des conditions qui caractérisent sa subordination raciale doit inclure une analyse du sexisme et du patriarcat. Cela vaut en théorie comme en pratique. De même, le féminisme doit inclure une analyse du racisme s'il veut exprimer les aspirations des femmes non blanches.» (p. 64)

Comme on le voit, le concept critique de l'intersectionnalité est moins un concept sur l'identité qu'un outil d'analyse pour déconstruire concrètement la manière dont se fabriquent les inégalités de genre, de race ou de classe. Moins orienté vers la définition de

«Le concept critique de l'intersectionnalité est moins un concept sur l'identité qu'un outil d'analyse pour déconstruire concrètement la manière dont se fabriquent les inégalités de genre, de race ou de classe.»

ce que sont les personnes discriminées, le concept permet d'analyser comment elles sont discriminées et d'éveiller l'attention sur les non-dits et l'invisibilisation des personnes discriminées dans les discours et les théories sur les inégalités, qu'elles concernent le sexe et le genre, la situation économique et sociale, l'origine et l'ethnie ou encore la nationalité, l'âge, le handicap. Aux États-Unis, mais aussi en Europe, les études sur le genre, sur les inégalités socioéconomiques, sur les discriminations d'origine raciale ou culturelle, sont l'objet d'attaques virulentes, d'inspiration antidémocratiques et conservatrices.

Dans une interview qu'elle donnait le 19 janvier 2022 au *Washington Post*, le journal américain dont le sous-titre est «*Democracy Dies in Darkness*», Kimberlé Crenshaw réagissait à la vague d'interdiction des *Racial Studies* dans l'enseignement, suscitée par les conservateurs républicains. Elle y voyait une campagne bien organisée, mais aussi le reflet d'une tendance de fond de la société américaine après l'adoption du Civil Rights Act. Et elle avait de bonnes raisons de s'en inquiéter, à l'heure où un mensonge a le temps de faire un million de fois le tour de la Terre avant que ne se réveille la vérité et qu'elle s'interroge en disant «Que se passe-t-il?»: «Nous avons eu une bonne décennie,

peut-être une et demi, de réformes agissant pour les droits civiques. Et ensuite, quatre décades de recul conservateur, de réponses réactionnaires à ces réformes qui permettent aux gens de dire ce qu'ils sont occupés à dire maintenant, que l'antiracisme c'est du racisme, que vos droits civiques violent mes droits civiques. Ce sont de très vieilles et très répétitives idées. Ainsi le schéma de repli conservateur est maintenant occupé à prendre place au milieu d'une terrible résurgence d'opinions politiques antidémocratiques et opposées à l'inclusion».

1. CRENSHAW Kimberlé W. «Démarginaliser l'intersection de la race et du sexe: une critique féministe noire de la doctrine de l'anti-discrimination, de la théorie féministe et de la politique anti-raciste», 1989.
2. CRENSHAW Kimberlé W. «Cartographie des marges: intersectionnalité, politiques de l'identité et violences contre les femmes de couleur», 1991.
3. CRENSHAW Kimberlé W. *Intersectionnalité*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 2023, 224 p.

POUR ALLER PLUS LOIN

Sur l'intersectionnalité

- CRENSHAW Kimberlé W. *Intersectionnalité*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 2023, 224 p.
- AZOUZ Sarah et LÉPINARD Eléonore. *Pour l'intersectionnalité*, Anamosa, 2021.
- «Qu'est-ce que l'intersectionnalité?» Interview de Sarah Azouz (2022) dans l'émission *Sans oser le demander* de France Culture: www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/sans-osser-le-demander/qu-est-ce-que-l-intersectionnalite-2605646

Sur le Civil Right Act

- https://fr.wikipedia.org/wiki/Civil_Rights_Act_de_1964
- *Mississippi Burning*, un film d'Alan Parker (1988) qui relate l'assassinat par des membres du KKK de trois jeunes militants des droits civiques, un fait divers directement lié à l'adoption du Civil Right Act.

Des lettres pour diffuser les travaux du GIEC

Entretien avec Jean-Pascal van Ypersele

À l'occasion de la publication de la 34^e Lettre d'information de la Plateforme wallonne pour le GIEC, le climatologue Jean-Pascal van Ypersele, professeur émérite à l'UCLouvain, contextualise la mission de la Plateforme dont il a la responsabilité éditoriale.



L'ancien vice-président du GIEC – le Groupe d'experts Intergouvernemental sur l'Évolution du Climat – Jean-Pascal van Ypersele revient pour *Éduquer* sur les enjeux des Lettres précédentes, tout en adressant un message limpide aux destinataires de la toute dernière: le milieu de l'enseignement a un rôle à jouer dans la transition écologique.

Éduquer: Quelle est la mission de la Plateforme wallonne pour le GIEC?

Jean-Pascal van Ypersele: La Plateforme wallonne pour le GIEC a été créée en 2016 afin d'aider le gouvernement wallon à mettre en œuvre les différentes politiques climatiques déve-

loppées à la suite de l'Accord de Paris et des efforts entrepris aux niveaux belge et européen. Elle s'est développée autour d'un objectif de facilitation de la participation des scientifiques wallons et francophones aux activités du GIEC. D'autre part, nous contribuons à la diffusion des travaux du GIEC auprès de toutes les personnes qui prennent des décisions: responsables politiques, acteurs économiques, citoyens et citoyennes. À chaque échelle, il y a des décisions à prendre.

Éduquer: En quoi consistent les Lettres d'information de la Plateforme?

J-P.v.Y.: Ce sont de précieuses ressources pour comprendre les publications du GIEC. Nous cherchons à rendre leur contenu accessible, tout en conservant l'approche rigoureuse qui caractérise le travail du GIEC. Elles sont distribuées gratuitement à plus de 3000 lecteurs et lectrices dans le monde francophone. De nombreux enseignants nous lisent et les mobilisent pour alimenter leur travail.

Éduquer: La 34^e Lettre est également adressée aux enseignant-es et aux jeunes, pourquoi?

J-P.v.Y.: L'écologie est une matière qui concerne tous les jeunes. Bien que certains soient déjà très conscients sur la problématique environnementale, approfondir le sujet en s'appuyant sur les bases développées par le GIEC permet de dépasser les préjugés éventuellement rencontrés via d'autres canaux d'information. Pour celles et ceux qui sont moins informés de l'importance de la question, la sensibilisation et la préparation à la vie dans un monde qui risque d'être perturbé par les changements climatiques est un enjeu de so-

ciété. Pour agir efficacement, il est essentiel de comprendre les mécanismes à l'œuvre, afin de repérer les leviers à actionner.

Éduquer: Quel serait le programme scolaire du GIEC?

J-P.v.Y.: Sans minimiser la place élémentaire des compétences et des disciplines enseignées, j'aurais tendance à mettre deux éléments formels en avant: l'esprit critique et l'interdisciplinarité. Pour arriver à transmettre une forme d'autonomie intellectuelle face à la pluralité des sources, il est capi-

tal de forger le regard critique des jeunes. L'interdisciplinarité est également très importante: le dialogue entre les matières élargit leur compréhension respective tout en cultivant leur mise en symbiose, fondamentale à l'appréhension complexe que requièrent les questions écologiques.

Éduquer: Auriez-vous un exemple concret?

J-P.v.Y.: Un outil très puissant, que j'utilise dans mes cours à l'université et qui peut être transposé à d'autres formes d'en-

seignement, est l'apprentissage par jeux de rôles. En exerçant les élèves à développer une perspective concrète autour d'un problème précis, nous observons une appropriation intime de la matière qui en intensifie les effets pédagogiques.

Éduquer aux enjeux planétaires: les comprendre pour mieux agir

La Lettre pour les enseignants-es et leurs élèves, rédigée par la Plateforme wallonne pour le GIEC, a été postée en juin 2024. Outil d'appropriation des enjeux climatiques pour les uns, alliée didactique pour les autres... faisons le point avec sa corédactrice Anouchka Lilot.

Corédactrice de la 34^e Lettre de la Plateforme wallonne pour le GIEC consacrée aux enjeux pédagogiques de la transition écologique, Anouchka Lilot nous la présente en avant-première. Assistante de recherche à la Plateforme, physicienne et chercheuse en didactique de la physique, la scientifique tisse de précieux liens entre les décideurs, les scientifiques et le grand public. Avec cette nouvelle Lettre, c'est à la maille de l'enseignement que s'est attelée l'antenne wallonne. Elle s'inscrit dans le prolongement d'un premier courrier rédigé en 2019 à l'adresse des élèves qui marchaient tous les jeudis pour le climat. À l'orée des élections fédérales, régionales et européennes de 2024, cette Lettre est postée à cheval entre les urnes et les salles de profs.

Éduquer: Comment évolue la situation depuis la première Lettre pour les enseignants-es et leurs élèves, publiée en 2019?

Anouchka Lilot: Le contexte climatique est toujours alarmant et les enjeux électoraux du 9 juin 2024 restent aussi décisifs qu'en 2019. Même si la mobilisation populaire est moins intense – les élèves n'organisent plus les grèves du climat – les

jeunes continuent à se sentir préoccupés par la problématique écologique. Ils et elles cherchent des réponses à cet enjeu dont la complexité et les conséquences peuvent les angoisser. La dernière partie de cette Lettre met en avant des témoignages de jeunes: des messages d'espoir y côtoient des revendications concrètes. Adressés aux décideurs politiques, aux jeunes du passé, du présent ou du futur, une fois diffusés dans les classes, ces récits pourront résonner avec le ressenti de certains élèves. En parallèle à ce climat angoissant, les enseignants demandent à être plus outillés face à ces questions. Différentes initiatives émergent, comme la Charte pour un enseignement à la hauteur de l'urgence écologique, un collectif composé d'enseignants militant pour plus de considération des enjeux écologiques par le milieu scolaire. L'école est un levier de société important: les élèves assistent à un programme d'apprentissage commun qui peut véhiculer une compréhension du monde capable d'évoluer avec ses changements.

Éduquer: Pourquoi le milieu de l'enseignement doit-il lire cette Lettre?

A.L.: Cette dernière Lettre est adressée

aux enseignants, aux élèves et à notre lectorat habituel. La profession d'enseignant étant très chargée, nous avons cherché à faciliter l'accès à une source d'information de qualité sur des sujets essentiels à la compréhension des enjeux écologiques planétaires. La Lettre a également pour vocation d'être utilisée comme support de cours à aborder avec les élèves du secondaire supérieur. C'est une boîte à outils compilant différentes thématiques centrées sur la problématique climat, appuyées par l'éclairage des travaux du GIEC et raccordées aux référentiels qui structurent l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Éduquer: Comment relier l'écologie aux programmes pédagogiques?

A.L.: Les référentiels composent l'ensemble des savoirs et compétences à assimiler tout au long de la scolarité. Comme ils datent des années 1990, les questions écologiques y sont peu présentes explicitement. Néanmoins, il est possible de les mettre en lien, en connectant des exemples concrets à des apprentissages théoriques. Afin d'établir une série de points à aborder, nous avons repris les référentiels de connais-

sances terminales et les avons croisés avec les compétences écologiques essentielles à transmettre aux jeunes. Par exemple, en mathématiques, les élèves sont amenés à acquérir des savoir-faire dans l'analyse de données, de graphiques, comprenant notamment des courbes de croissance et des statistiques. Un enseignant peut très bien ancrer ces connaissances dans des situations concrètes issues de la réalité écologique. Dans la Lettre, vous lirez un sommaire présentant chacun des courriers déjà parus et listant les thématiques qui y sont développées, ainsi que les disciplines en rapport avec les programmes scolaires.

Éduquer: Dans cette 34^e Lettre, quels thèmes propres à la problématique climatique avez-vous décidé de présenter?

A.L.: Nous avons divisé la problématique en quatre chapitres: les limites planétaires, les scénarios d'émissions, l'adaptation et l'atténuation, les pertes et préjudices. Ainsi, les limites planétaires ouvrent à une appréhension globale de la crise environnementale, au-delà des problèmes climatiques, en traitant notamment de la perte de la biodiversité, de la pollution des eaux, etc. Les scénarios d'émissions sont des projections d'une multiplicité de futurs possibles: la traduction des décisions socioéconomiques en impacts écologiques. Nous présentons ensuite les thématiques de l'adaptation aux changements climatiques et de leur atténuation (réduction des émissions de gaz à effet de serre) au travers de l'exemple concret de l'alimentation. Et enfin, la dernière partie consacrée aux pertes et préjudices établit un bilan des dommages irréversibles et des conséquences qu'ils entraîneraient sur la viabilité de certains territoires.

Éduquer: Comment se retrouve l'interdisciplinarité dans vos Lettres?

A.L.: Pour vous répondre, il peut être intéressant de spécifier le fonctionnement du GIEC. D'une part, le GIEC est un organisme qui rédige une synthèse de l'avancée des recherches scientifiques sur le thème du réchauffement climatique. De l'autre, sa mission consiste en la mise en relation entre ces analyses et les décideurs. À l'instar de leurs aînés, la rencontre entre la science et la politique peut faire émerger des discussions entre les élèves. Nous veillons à émettre une approche factuelle de la réalité afin que la société puisse s'approprier ces sujets, dont certains aspects restent encore parfois mal connus et nécessitent un éclairage. Notre objectif est de

fournir un contenu objectif à partir duquel peuvent se confronter différentes opinions.

Éduquer: Comment l'enseignement pourrait-il contribuer à la transition écologique?

A.L.: La sensibilisation à l'écologie dans les établissements scolaires devient réellement un levier lorsqu'elle émane d'un choix de société, mandaté par les instances politiques. Les enseignants qui développent

par eux-mêmes des projets écologiques changent les choses à leur échelle. Une fois pensé de manière systémique par les décideurs, l'impact de l'école pourra concerner des générations entières d'élèves.

Lettre à lire sur <https://plateforme-walloon-giec.be/lettre-34>

Extrait de la Lettre n°34



Pertes et préjudices

→ Que se passe-t-il quand on ne peut plus s'adapter ?

Les changements climatiques actuels sont tels que la question de leurs conséquences se pose tout autant que les questions d'adaptation et d'atténuation; ainsi les pertes et préjudices désignent ces dommages dus au réchauffement climatique qui n'ont pas pu être évités par des mesures d'atténuation et auxquels il n'est plus possible de s'adapter. Ceux-ci peuvent résulter d'événements à évolution lente comme par exemple les phénomènes de désertification, de perte de la biodiversité ou de montée du niveau des océans, mais également d'événements météorologiques extrêmes comme par exemple un cyclone, des vagues de chaleur, des inondations... Ces dommages peuvent être de nature économique (résultat par exemples de la destruction de biens physiques ou de l'interruption de l'activité économique) ou de nature non-économique. Dans ce dernier cas, ce sont alors des dommages qui affectent directement l'intégrité des personnes, de la nature, de la société ou d'une culture.



[C crédit photo: Dragfyre]



[C crédit photo: U.S. Customs and Border Protection]

Deux exemples de pertes et préjudices causés par les changements climatiques : à gauche, une rizière souffrant des effets de la sécheresse dans le district de Binh Thuy, Can Tho, Vietnam en février 2011. À droite, maisons en ruine à Porto Rico après le passage de l'ouragan Maria, le 23 septembre 2017.

→ Qu'en dit le GIEC* ?

C.3.5 L'adaptation ne permet pas d'éviter toutes les pertes et tous les préjudices, même avec une adaptation efficace et avant d'en atteindre les limites douces et dures. Les pertes et les préjudices sont inégalement répartis entre les systèmes, les régions et les secteurs et ne sont pas pris en compte de manière exhaustive par les dispositions financières, institutionnelles et de gouvernance actuelles, en particulier dans les pays en développement vulnérables. Avec le réchauffement climatique, les pertes et les préjudices augmentent et deviennent de plus en plus difficiles à éviter, tout en se concentrant fortement sur les populations vulnérables les plus pauvres. (degré de confiance élevée)

GIEC, 6^{ème} cycle d'évaluation, groupe de travail 2, résumé pour les décideurs

QUELQUES EXEMPLES



Une canicule qui se produisait en moyenne une fois tous les 50 ans avant l'ère industrielle...
 ...se produit actuellement environ 4,8 fois plus souvent (réchauffement de 1°C).
 ...se produira environ 8,6 fois plus souvent pour un réchauffement de 1,5°C.
 ...se produira environ 13,9 fois plus souvent pour un réchauffement de 2°C.
 ...se produira environ 39,2 fois plus souvent pour un réchauffement de 4°C.

Un épisode journalier de fortes précipitations qui se produisait une fois tous les 10 ans avant l'ère industrielle...
 ...se produit actuellement environ 1,3 fois plus souvent (réchauffement de 1°C).
 ...se produira environ 1,5 fois plus souvent pour un réchauffement de 1,5°C.
 ...se produira environ 1,7 fois plus souvent pour un réchauffement de 2°C.
 ...se produira environ 2,7 fois plus souvent pour un réchauffement de 4°C.

Occupation à l'ULB

Depuis le 7 mai, des étudiant-es de l'Université libre de Bruxelles protestent dans un bâtiment occupé au Solbosch. Dans le sillage du mouvement international des campus, cette occupation s'oppose aux partenariats académiques de l'ULB avec les universités israéliennes et manifeste son soutien au peuple palestinien.

Une occupation est menée dans l'enceinte de l'Université libre de Bruxelles (ULB) depuis le 7 mai dernier. En réaction à l'offensive israélienne menée à Gaza au lendemain des attentats du 7 octobre 2023, les étudiant-es demandent l'arrêt des partenariats scientifiques entre l'ULB et les universités israéliennes. En cela, l'occupation étudiante s'inscrit dans un mouvement international.

En avril, des étudiant-es de l'Université de Columbia plantent des tentes sur la pelouse du campus new-yorkais pour exiger de leur direction d'arrêter tous liens économiques avec Israël. D'autres universités étasuniennes rejoignent le mouvement, avant de s'étendre à l'échelle internationale avec des actions menées dans des universités françaises, espagnoles, allemandes ou encore japonaises.

En Belgique, le flambeau démarre de l'Université de Gand, où les étudiants occupent les locaux dès le 6 mai. Le lendemain, ce sont les étudiant-es de l'ULB qui prolongent le mouvement en occupant le bâtiment B, renommé pour l'occasion en bâtiment Walid Daqqa, écrivain et militant palestinien mort après 38 années de détention. Actuellement, sept universités belges sont occupées par des actions: Gand, Anvers, ULB, VUB, KU Leuven, UCLouvain et ULiège.

L'Université populaire de Bruxelles

Ces jours-ci, le campus du Solbosch baigne dans un climat de blocus¹. La bibliothèque est pleine d'élèves affrontant la dernière ligne droite avant les examens. De l'autre côté du campus, devant le bâtiment B, quelques jeunes discutent de la pensée d'Aimé Césaire en fumant des cigarettes roulées. Après les présentations, deux étudiants nous proposent une visite guidée de l'occupation. Une table avec des collations et du café accueille les nouveaux venus. Des affiches peintes à la main sont collées aux murs. Nous les suivons dans les couloirs où une ligne du temps reprenant l'histoire du conflit rythme les marches d'escalier.

«L'occupation a démarré par une manifestation sur l'avenue Paul Héger, puis elle s'est déplacée vers le bâtiment U», nous indique un des guides, alors que nous passons devant un dortoir où des sacs de couchage vides patientent en silence. «La sécurité a fait son travail, nous avons fait notre devoir», plaisante le deuxième.

Croisé devant le bâtiment, concentré sur un yaourt offert par une association en soutien à l'occupation, un agent de sécurité nous donne l'occasion de prendre le pouls de la situation: «Oui, tout se déroule bien, les jeunes nous respectent et échangent dans le calme. Je n'ai pas connaissance de débordements. Ceux que je crains, ce sont les militants d'extrême droite qui peuvent se montrer violents». Une inquiétude qui sera confirmée par un occupant racontant avoir écopé en pleine nuit «de tirs de mortier, dirigés vers un groupe de personnes alors qu'elles discutaient sur la terrasse».

Après un rapide tour du propriétaire, nous rencontrons un étudiant chargé de la communication avec la presse, qui a accepté de faire une pause dans sa journée de blocus collectif, organisé dans une salle du bâtiment Walid Daqqa. «Le mouvement est né d'une impulsion étudiante face au génocide en cours en Palestine et à l'inaction des autorités académiques», commence à nous expliquer cet étudiant en philosophie, passionné par la pensée de Gilles Deleuze. «Bien qu'issue d'une pluralité de traditions politiques, notre moteur est la discussion: nous sommes à la recherche de la démocratie la plus horizontale.»

Cette modalité de gouvernance sera illustrée quelques jours plus tard, lors des négociations avec le rectorat. L'échange commence avec le refus catégorique de la rectrice d'être filmée. Les étudiant-es, après avoir rappelé que les négociations se dérouleront selon leur propre convenance, proposent de s'en remettre à l'avis de la majorité. Collégialement, la salle décide de ne pas autoriser la captation des négociations...



En deçà du rapport de force affirmé par les militant-es, c'est l'horizontalité démocratique qui impose ses conditions. «Je suis très impressionné par l'organisation de ces étudiants, approuvera par la suite une personne issue du milieu académique, c'est la première fois que je vois un mouvement étudiant avec une forme aussi inclusive et démocratique. Certain-es étudiant-es apprendront plus de ces semaines d'occupation qu'avec cinq années d'études.»

Suspension des partenariats académiques

D'après un communiqué de presse de l'Organisation des Nations unies (ONU) publié le 18 avril dernier, en six mois de guerre, 5479 étudiant-es, 261 enseignant-es et 95 professeur-es d'université ont été tué-es à Gaza. Toujours selon ce rapport rédigé par un consortium international, 80% des établissements scolaires de Gaza ont été endommagés ou détruits². «Le centre de nos revendications est de suspendre tous les partenariats académiques avec des universités complices du génocide», nous explique le militant chargé de la communication du mouvement.

Pour comprendre le rôle que peuvent jouer les universités israéliennes dans la guerre, la chercheuse Maya Wind travaille sur leur lien historique: «Le développement de l'enseignement supérieur israélien a été étroitement lié à l'essor des industries militaires israéliennes, que les universités israéliennes continuent de soutenir.» C'est en s'appuyant sur ces constats, étayés dans son ouvrage *Tour d'Ivoire et d'acier*, que des étudiant-es du

monde entier ont pris part aux occupations en exigeant de leur université le boycott académique: «À l'université, le savoir, c'est notre pouvoir. La question, c'est comment l'utiliser. C'est pour cette raison que nous demandons le boycott académique. Et le corps professoral se positionne de plus en plus en faveur à notre mouvement», termine, optimiste, le futur philosophe, avant de retourner à ses syllabus.

La communauté universitaire divisée

Un sondage mené en décembre dernier auprès de 936 universitaires spécialistes du Moyen-Orient indique que 82% des personnes interrogées et 98% des professeur-es non titulaires affirment s'autocensurer sur la question israélo-palestinienne depuis l'attentat du 7 octobre³. «Depuis huit mois, il règne un silence hallucinant au sein du monde académique», nous confie un professeur qui désire conserver l'anonymat. «Maintenant, la majorité des académiciens critique le mouvement en lui reprochant sa radicalité et son antisémitisme. Ce sont des bruits qui passent à côté du problème.»

Une autre source du monde universitaire critique l'idée selon laquelle la difficulté du débat entrave la parole de ses collègues: «Il faut déconstruire l'idée de la complexité à se positionner sur le sujet. Elle sert d'étendard à l'attentisme, qui est la forme savante du laisser-faire. Rendre la question palestinienne complexe fait partie de l'argumentaire de l'État israélien. Les autorités des universités mobilisent également cet argument pour délégitimer les mobilisations étudiantes.»

Pourtant, les universitaires interrogé-es insistent sur le fait que depuis l'occupation, de plus en plus de professeur-es commencent à s'impliquer. Un chercheur tempère: «La Belgique a une part d'exemplarité vis-à-vis d'autres universités chez des pays voisins: même si elles ne le crient pas encore, certaines sont déjà en train de boycotter Israël». Comme le clamait avec verve un militant, citant à la tribune de l'Assemblée générale de l'Université populaire de Bruxelles un discours de Victor Hugo, «tant que le possible n'est pas fait, le devoir n'est pas rempli». Le lundi 27 mai, un communiqué de l'ULB, publié à la suite du Conseil académique, annonçait «la suspension des accords et projets institutionnels de recherche impliquant une université israélienne⁴».

1. Fin mai 2024.

2. www.ohchr.org/fr/press-releases/2024/04/un-experts-deeply-concerned-over-scholasticide-gaza

3. www.chronicle.com/article/scholars-who-study-the-middle-east-are-afraid-to-speak-out#:~:text=Many%20Middle%20East%20experts%20reported,related%20to%20their%20professional%20expertise.

4. <https://actus.ulb.be/fr/actus/international/lulb-suspend-ses-accords-et-projets-de-recherche-avec-les-universites-israeliennes>

«C'est la première fois que je vois un mouvement étudiant avec une forme aussi inclusive et démocratique. Certain-es étudiant-es apprendront plus de ces semaines d'occupation qu'avec cinq années d'études.»



L'ÉCOLE DU DEHORS

L'école du dehors regroupe une multitude de pratiques pédagogiques. Leur dénominateur commun: «une immersion et des rencontres dans l'environnement naturel, social et vivant»¹. En défiant les normes établies et en redéfinissant les espaces d'apprentissage, ces sorties promettent de nombreux bienfaits en matière de santé mentale et physique, de développement des compétences pédagogiques et d'ancrage des savoirs.

Des enjeux sociétaux invitent également les écoles à sortir des salles de classe. Plutôt qu'une immersion dans une nature romantisée, comme un décor bienveillant aux innovations pédagogiques d'un entre-soi favorisé, l'école du dehors peut être une opportunité de démocratiser l'accès au territoire, tout en sensibilisant les futur-es citoyen-nes à sa protection. Les sacs à dos des professeur-es pesant déjà très lourd sur leurs épaules, leur faire porter le poids de la transition écologique paraît hors sol. Néanmoins, l'école du dehors ouvre de nouveaux sentiers pédagogiques qui peuvent alléger leurs conditions de travail, leur permettant de renouer avec son essence. «*Nous ne pouvons plus nous en passer*», clamaient unanimement les instituteurs et institutrices rencontrées.

En essor depuis la pandémie, de quoi ces pratiques sortent-elles et vers où mènent-elles? Pour y répondre et saisir la richesse de l'école du dehors, différents acteurs et actrices des mondes de l'éducation, de la formation, de la recherche et de la vie associative interviennent dans ce dossier. Car, comme nous l'expliquent les géographes, philosophes et pédagogues interrogé-es, l'architecture des écoles cristallise le point de vue dualiste de la modernité. Déconstruire l'enseignement peut ici prendre une dimension littérale et figurée, si elle parvient à dépasser la translation des classes vers un dehors en opérant un changement du centre de gravité éducatif.

Alors que la destruction de l'environnement devient également néfaste à son habitabilité, les sorties ont le pouvoir d'ensemencer chez les élèves de nouvelles relations avec le vivant, selon la Docteure en didactique de l'Université du Québec Virginie Boelen, à la pointe de la recherche sur l'école du dehors, qui qualifie cet enjeu de «*pollinisation pédagogique qui alimente le champ des possibles*». Bon butinage!

1. Définition proposée par le collectif Tous Dehors: <https://tousdehors.be/?DefEcoledehors>

L'école du dehors, un enseignement déconfiné

Alors que les technologies emmurent de plus en plus les enfants dans une bulle d'insensibilité, le développement de la classe à l'extérieur, à la suite de la pandémie, ouvre de nouveaux sentiers à l'apprentissage. Quels en sont les bienfaits sur la santé mentale et physique des élèves? Pourquoi et comment enseigner dehors? Nous avons rencontré des acteurs et actrices qui emmènent les jeunes sillonner ces horripistes pédagogiques.

L'école du dehors désigne un ensemble de pratiques d'enseignement qui se font à l'extérieur, dans un lieu proche de l'établissement scolaire, en ville comme à la campagne: dans une cour, dans un parc ou un jardin. Inspirée par l'éducation nouvelle (Dewey, Montessori, Freinet, Decroly, Steiner, etc.), la pratique de l'école en plein air s'est considérablement développée en Belgique depuis le début des années 2010. La pandémie en a encore accéléré l'essor en 2020. Lors du déconfinement progressif, la ministre de l'Éducation Caroline Désir recommandait de faire classe dehors afin de respecter le maintien des consignes sanitaires. Le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et la Région Wallonne, par l'appui des ministres Désir et Tellier, ont uni leurs forces pour «permettre à davantage d'enseignant-es de donner cours à l'extérieur»¹. Cette collaboration a donné lieu à un appel à projets lancé par le gouvernement wallon en mai 2022, visant à renforcer la formation des équipes enseignantes dans ce domaine.

Élargir les limites de l'apprentissage

Organiser des cours en plein air, c'est prendre le risque d'aller bousculer des préjugés parfois profondément enracinés: «les élèves doivent être confinés dans une salle pour apprendre», «la gestion de groupe sera plus ardue», «les émotions entravent l'apprentissage cognitif», etc. L'école du

dehors s'appuie sur des arguments pédagogiques, largement étayés: alors que les cours à l'intérieur stimulent essentiellement les perceptions visuelles, tactiles et auditives, le dehors réquisitionne tous les sens et développe les attitudes psychomotrices des élèves.

Chercheuse au CERE et corédactrice de l'étude *Apprendre dehors. Enjeux des pratiques éducatives ancrées dans le milieu*, Caroline Leterme en relate les principales vertus pédagogiques: «Pour apprendre, l'enfant a besoin de faire, de sentir, de manipuler et de bouger. En mobilisant le corps et les sens, l'école du dehors permet d'ancrer les apprentissages dans un milieu de vie et de leur donner sens. Une expérience vécue s'inscrit plus durablement chez les élèves. Dans un deuxième temps, les connaissances découvertes à l'extérieur peuvent constituer un socle pour cultiver des compétences plus abstraites. Les allers-retours entre l'extérieur et la classe élargissent les limites de l'apprentissage».

Les bienfaits didactiques ne concernent pas exclusivement les élèves car ils impliquent l'ensemble de la relation éducative, comme nous l'explique Caroline Leterme à la suite de son enquête menée auprès de nombreux acteurs et actrices du dehors: «Tous les enseignants rencontrés m'expliquaient ne plus pouvoir s'en passer tant ils appréciaient le bien-être de la nature, le regard sur les élèves qui change, l'aspect disciplinaire qui devient moins

difficile à gérer, les enfants qui s'autorégulent et apprécient les sorties...»

Des propos qui résonnent avec les enseignantes contactées, comme Mélanie Guillaume, professeure de français en 2^e secondaire d'un collège situé en périphérie namuroise: «Un des avantages majeurs du dehors est l'opportunité d'alterner différents rythmes d'apprentissage avec les élèves. Nous pouvons travailler sur la cohésion de groupe et sur des moments d'introspection. La relation pédagogique est totalement différente. Les cours à l'extérieur réenchangent ma pratique.»

Même si le dehors ne pourrait être qu'une feuille de vigne sur des problèmes globaux, ce nouveau rapport à la profession est un aspect à considérer en raison de l'état de santé de l'éducation. Selon les derniers chiffres communiqués lors de la journée d'étude sur la pénurie d'enseignant-es en FWB organisée par l'Université libre de Bruxelles, 33,7% des enseignant-es ont quitté l'enseignement au cours des cinq années qui ont suivi leur entrée en fonction, alors que 86% des directions d'établissement estiment que le manque d'enseignant-es qualifié-es limite fortement ou dans une certaine mesure la capacité de leur établissement à offrir un enseignement de qualité. «À l'extérieur, avec les relations qui se modifient, certains enseignants nous disaient renouer avec le sens profond de leur métier», confie Caroline Leterme.

Le syndrome de manque de nature

La santé des élèves est également un argument qui penche en faveur de l'école du dehors. L'enquête *Comportements, bien-être et santé des élèves* réalisée par le SIPES-ULB dresse le constat d'une augmentation linéaire du stress vis-à-vis du travail scolaire durant la dernière décennie. Alors que 27% des élèves de secondaire scolarisés à Bruxelles et en Wallonie affirmaient se sentir «assez» et «beaucoup» stressés en 2010, plus de la moitié – 59% – indiquait en souffrir en 2022. La sortie en plein air pourrait amener une bulle d'oxygène pour lutter contre ce sentiment d'anxiété. En effet, le fait de passer du temps dans un espace vert est associé à une diminution du rythme cardiaque, de la pression artérielle ainsi que des niveaux d'hormones de stress tels que le cortisol et l'adrénaline, comme le démontre une étude publiée dans l'*International Journal of Environmental Research and Public Health*².

Autrice de l'ouvrage de référence sur les classes à l'extérieur *Dehors, j'apprends*, Christine Partoune souligne un autre paramètre vertueux susceptible de germer de



«La relation pédagogique est totalement différente. Les cours à l'extérieur réenchangent ma pratique.»

«L'exposition à la nature ne suffit pas à prendre soin d'elle. Faire classe dans une nature qui reste un paysage ou une ressource dans laquelle l'instituteur puise des éléments instructifs est pauvre au niveau de l'engagement climatique.»

ces conditions d'enseignement: «Les enfants ne sont pas programmés pour être assis. Le dehors leur permet d'être en mouvement, ce qui est particulièrement important quand on mesure les conséquences de la sédentarité sur leur santé. Le fait d'avoir la possibilité de se déplacer aide également les enfants souffrant de trouble de l'attention à canaliser leur hyperactivité.»

De son côté, l'essayiste américain Richard Louv a développé une notion qui cristallise ces différents problèmes de santé en les liant au rapport entre modernité et environnement: le syndrome de manque de nature. Ce diagnostic découle de trois paramètres: les peurs des proches, l'accès limité à des espaces de nature et l'augmentation des nouvelles technologies. «Nous assistons à un phénomène d'analphabétisation environnementale», évoque Christine Partoune en se référant à son expérience de professeure de géographie dans le secondaire, avant l'enseignement de la didactique à l'Université de Liège et à la Haute École Libre mosane. «La sédentarité peut générer une forme de neurasthénie renforcée par une solastalgie croissante quand il s'agit d'appréhender les mauvaises nouvelles du monde, en particulier concernant l'état de l'environnement.»

Réenraciner l'apprentissage

Les enjeux sanitaires de l'organisation des classes à l'extérieur recourent ceux du changement climatique, même s'il est important de les réfléchir à partir de ce que le professeur en éducation relative à l'environnement (ErE) de l'Université du Québec, Thomas Berryman, qualifie de «risque d'instrumentalisation du rapport à la nature». Un utilitarisme médical qui, selon le chercheur, pourrait «éclipser des questions plus larges ou plus globales de développement humain favorisant un sens de parenté et de continuité avec le monde»³.

L'école du dehors est une forme didactique qui émerge au confluent d'un certain nombre de besoins de l'enfant et de ceux de l'époque. «Le dehors amène spontanément

un questionnement écologique», nous confiait une institutrice. Cette idée a fait l'objet d'une étude chez Écotopie, un laboratoire d'écopédagogie, afin de mieux comprendre ce lien entre l'éducation par la nature et le développement de l'écocitoyenneté. Emeline De Bouver, chargée de cette recherche explique: «Cette pratique est l'opportunité d'opérer un déplacement du centre de gravité pédagogique: il n'y a pas que l'être humain qui forme, le vivant nous "écoforme". L'école du dehors offre un espace pour relier et enraciner l'apprenant à son environnement.»

L'apprentissage dans le territoire est également un apprentissage du territoire: «Par le sensible et l'expérience subjective, un lien au vivant ouvre des portes pour réancrer les apprenants dans le terrestre», développe la chercheuse associative. Une expérience de reliance qui, si elle est accompagnée, décodée, mise en mots et partagée, peut impliquer indirectement les élèves dans un rapport de protection avec le territoire. «Si la nature forme, le rôle du pédagogue n'en reste pas moins essentiel», résume Emeline De Bouver. L'exposition à la nature ne suffit pas à prendre soin d'elle. Faire classe dans une nature qui reste un paysage ou une ressource dans laquelle l'instituteur puise des éléments instructifs est pauvre au niveau de l'engagement climatique.»

En outre, déplacer une vingtaine d'élèves dans un espace vert, sans prendre soin de celui-ci, engendra plus de détérioration que de préservation. Dès lors, faire classe dehors nécessite d'articuler le bien-être de l'environnement à celui des enfants, en évitant que ce dernier devienne prédominant.

1. <https://tellier.wallonie.be/home/presse--actualites/communiqués-de-presse/presses/lecole-du-dehors--davantage-de-plein-air-dans-les-ecoles-wallonnes.html>
2. YU et al. *Effects of Short Forest Bathing Program on Autonomic Nervous System Activity and Mood States in Middle-Aged and Elderly Individuals*, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 2017.
3. BERRYMAN, T. *Identité et engagement en éducation relative à l'environnement*, in SAUVÉ L., ORELLANA I. et VILLEMAGNE C. (Dir.), *Éducation, Environnement, Écocitoyenneté. Repères contemporains* (p.14-46), Presses de l'Université du Québec, 2017.

Quelle égalité du dehors?

Un paradoxe sous-tend la concrétisation de modèles éducatifs alternatifs: bien que pensés sous le prisme de l'inclusivité, ces modèles s'inscrivent souvent dans une forme d'entre-soi. Pourtant, si un accès régulier à l'environnement était généralisé à tous les élèves du royaume, l'école du dehors participerait à corriger les inégalités.

Coordinateur du plan de transition à la Haute École Francisco Ferrer et également coordinateur du réseau Profs en Transition, le pédagogue Hubert Deplus pointe pour *Éduquer* une discordance aux effets délétères: «Plus l'indice socioéconomique est faible, moins les publics s'inquiètent des problématiques écologiques et plus ils se retrouvent déconnectés de la nature. Ils sont dans une autre forme d'urgence. Même s'ils ne sont pas les seuls à pâtir de cette coupure, ils sont les premiers à être exposés aux conséquences». Un découplage entre les causes et les impacts qui démultiplie la portée des injustices: «À l'inverse, bien que plus sensibilisés, les publics les plus aisés sont également ceux ayant la plus grande empreinte environnementale.»

L'école du dehors, en proposant à tous les élèves un accès régulier à l'environnement, pourrait devenir une manière de corriger ces inégalités. Interrogées sur la dimension sociale de leur travail, Mapi Vandebek et Valérie Vreeswijk, respectivement formatrice en école du dehors et coordinatrice au CRIE de Liège (Centre régional d'initiation à l'environnement), témoignent sur l'accessibilité au dehors de leurs partenaires: «Nous travaillons avec des écoles situées dans des quartiers moins favorisés, où l'on peut rencontrer un public multiculturel. Les écoles avec lesquelles nous collaborons ne sont pas toutes privilégiées, comme on pourrait le penser. Elles ont la possibilité de demander des subsides aux

communes. Ce ne sont pas toujours les écoles ou les parents qui financent l'école du dehors.»

Une forêt de bitume

Au-delà de l'aspect socioéconomique se pose également la question de l'accès aux espaces verts pour organiser les cours dans des lieux proches de l'école. A la lisière de certaines écoles ne fleurissent que des forêts de bitume. Géographe spécialisée en pédagogie extramuros et professeure émérite à l'ULiège, Christine Partoune cite l'exemple

«Imposer les sorties en plein air risque finalement de culpabiliser les enseignant·es qui n'en ont pas l'opportunité structurelle.»

d'une implantation basée à Seraing et insiste sur l'importance des environs de l'école pour l'organisation des sorties: «Toutes les institutions ne sont pas géographiquement à égalité, l'accès à un dehors sain et sécurisé dépasse largement les compétences des écoles. Dans certains cas, plutôt que d'amener les écoles dans la nature, il faudrait essayer d'amener les espaces verts dans la cour et aux alentours des écoles.»

En évoquant la responsabilité des pouvoirs communaux et régionaux, Christine Partoune met en garde contre la survalorisation du dehors: «Imposer les sorties en plein air risque finalement de culpabiliser les enseignants qui n'en ont pas l'opportunité structurelle.» Elle dénonce aussi l'aspect cosmétique revêtu parfois par ce type d'enseignement, tant il s'inscrit dans un effet de société: «À l'instar des classes d'immersion il y a quelques années, l'école du dehors est parfois utilisée comme un argument



marketing. Mais les classes à l'extérieur sont majoritairement organisées en maternelle, et dès qu'il s'agit d'apprendre du contenu plus concret, elles se raréfient.»

Le plus dur, c'est de se lancer

Comment, alors, organiser une sortie réussie avec sa classe? La grande majorité des personnes rencontrées nous déclarent que «le plus dur, c'est de se lancer». Nécessitant peu de matériel, la liste type, dont les us-

tensiles s'accordent avec les conditions météorologiques, se résume à quelques éléments: des vêtements, un sac à dos et une gourde. animateur nature et ancien scout, Thibaud Bayet nous rassure sur les éventuels désordres lors des sorties: «Il faut établir un cadre pour que les élèves distinguent bien le dehors de la cour de récréation. En fonction des habitudes des élèves, les premières sorties peuvent être plus compliquées. Il y a toujours un temps d'adaptation.»

Également membre de La leçon verte, une association qui propose un accompagnement à l'extérieur de la 1^{re} maternelle à la 6^e primaire, Thibaut Bayet souligne la temporalité essentielle à cette forme d'enseignement: «L'école du dehors se pense sur le long terme, avec régularité. L'ordre s'installe progressivement à partir de rituels. Lorsque ce protocole est établi, le dehors fonctionne très bien.»

Et si ce n'étaient pas les élèves qui perturbent le cours mais bien la météo qui commence à faire du chahut? «Les conditions météorologiques font entièrement partie du jeu. En amont, les professeurs peuvent néanmoins anticiper des solutions pour réagir efficacement aux perturbations, en prévoyant un terrain abrité en cas de pluie, des vêtements adaptés. L'idée, c'est que ça reste un souvenir positif. À titre personnel, ce qui m'a marqué plus jeune de mes expériences au sein d'un mouvement de jeunesse, c'est justement notre exposition à des conditions dantesques, et la cohésion de groupe qui s'instaurait.»

À L'ÉCOLE MATERNELLE DE LA MAROLLE

À deux pas de la place du Jeu de Balles, l'école maternelle de la Marolle de la Ville de Bruxelles pratique les classes dehors. À toutes les saisons, deux à trois institutrices mettent les voiles avec une trentaine d'élèves.

Madame Bénédicte nous accueille dans sa classe avec, au milieu du groupe d'enfants, une collection d'images, les traces des excursions au dehors. «Comment fait-on la classe du dehors et quelle est la première chose que nous réalisons en arrivant?», engage l'institutrice. C'est Anissa qui répond la première avec entrain: «Nous prenons le tram jusqu'à la forêt. Puis il y a l'épouvantail, les potagers. Nous disons "bonjour" à la forêt et à notre arbre. Nous lui faisons des câlins.» Fatima complète timidement: «Moi j'aime bien grimper sur la cabane.» Nina raconte ensuite que dehors, elle «adore faire de l'équilibre». L'institutrice demande si les enfants aiment sortir dans les bois: «Oui», répondent-ils unanimement! «Moi j'aime bien aller dans la forêt pour les fleurs», enchaîne Analou. «Et moi, j'aime beaucoup les chiens», ajoute Talys.

Nous poursuivons la visite de l'école en traversant la cour végétale, où un potager borde un compost et une citerne. «À la Marolle, le dehors commence déjà à l'intérieur», nous avertit Françoise Renneau, la directrice de l'établissement. Dans la classe de Madame Colette, de belles affiches illustrent la vie des plantes. «Que peut-on faire au bois qu'on ne peut pas faire à l'intérieur?», demande avec complicité l'institutrice à son groupe d'élèves âgés de 3 à 6 ans. «Nous pouvons glisser sur le talus, fabriquer des cabanes et des maisons», s'enthousiasme Noué. «Nous avons aussi construit une toile d'araignée», réagit Akita. Nous avons appris des choses sur les fleurs et sur un arbre qui redonne la vie grâce à un champignon.»

Située dans un quartier urbain, l'école de la Marolle affiche un indice socioéconomique de classe 6 sur une échelle de 20. «L'école du dehors fait partie de notre projet pédagogique, les enfants sortent au minimum une fois par mois, ils adorent!», nous dit la directrice. Les difficultés de certains enfants s'évaporent à l'extérieur. Leur comportement dans la nature se transforme par rapport aux espaces artificiels.» Après nous avoir décrit les liens entre l'épanouissement pédagogique des élèves et leur ancrage dans l'environnement, la directrice cite des lieux de sorties: «Les plus jeunes vont au parc de Halles, à la plaine de jeux de l'Escargot. Nous prônons la nature proche des élèves, pas l'exotisme polluant. Des parents d'élèves prolongent notre action certains mercredis après-midi, via une ASBL qui propose la classe du dehors.» Une initiative dont les graines se répandent jusque dans les familles donc!



La classe dehors autorise les enfants à devenir des enfants

Accompagnatrice d'élèves en situation de handicap dans une école à la station de montagne La Clusaz, Christelle Angelloz-Nicoud Goy expérimente l'école du dehors depuis de longues années. Un retour passionné sur son expérience, ponctué de conseils pratiques et de recommandations chaleureuses, applicables partout, même en ville.

Pourquoi sortir? Comment sortir? Comment donner cours à l'extérieur? C'est à partir de ces questions que nous avons rencontré Christelle Angelloz-Nicoud Goy. Très rapidement, au fil d'un échange riche en émotion, l'orientation des principales interrogations donnant lieu à l'entretien s'inversait: comment et pourquoi ne pas sortir avec ses élèves? Âgée de 52 ans, mère de quatre enfants et forte de quinze années de pratiques d'enseignement, Christelle Angelloz-Nicoud Goy accompagne des élèves en situation de handicap dans une petite école de la vallée des Aravis, en Haute-Savoie. Également maire adjointe de La Clusaz, l'accompagnatrice considère que le bien-être donné par les cours extra-muros suscite un épanouissement collectif, en vertu de l'échange développé entre les élèves, les enseignant-es et les habitant-es des pourtours de l'établissement.

Sur les sentiers de l'éducation

«Seules les pensées qui viennent en marchant valent quelque chose», écrivait Nietzsche. Appuyée sur ses bâtons de randonnée théoriques – Montessori et Freinet – Madame Christelle a parcouru des kilomètres sur les sentiers de l'éducation. Avec l'épanouissement de ses élèves pour ligne d'horizon. «Ce sont les enfants qui nous ont accompagnés dehors», confie-t-elle. Cette pratique s'est présentée comme la conclusion logique d'un chemin intellectuel qu'elle retrace ici pour *Éduquer*.

Malgré la singularité du territoire sur lequel travaille Christelle – un domaine skiable une partie de l'année – ce témoignage à l'énergie débordante a des chances de percoler, même dans les champs de bitume les plus hermétiques. Comme elle nous

l'a gentiment rappelé, «le plus difficile, c'était le premier pas». Souhaitant, pour la prospérité du plus grand nombre, que d'autres professeur-es s'aventurent dans cette pédagogie active, Christelle Angelloz-Nicoud Goy cultive les apprentissages à partir d'un propos de Maria Montessori: «La graine que nous semons est la graine de l'espérance».

Éduquer: Comment en êtes-vous venue à enseigner dehors?

Christelle Angelloz-Nicoud Goy: La formation de citoyens et citoyennes responsables d'eux-mêmes, des autres et de l'environnement est à commencer dès le plus jeune âge. En tant qu'éducatrice accompagnement des élèves en situation de handicap dans le milieu scolaire, mon travail est de faire de mon mieux pour les accompagner dans leurs apprentissages. Ceux-ci sont multiples et comprennent notamment trois aspects: le développement de leur personnalité, du vivre-ensemble et de la volonté d'apprendre. Une de nos missions fondamentales est de leur trans-

mettre le désir du savoir et de veiller à ne pas le réprimer. C'est en cherchant à construire les conditions les plus favorables à l'enseignement que nous avons commencé à sortir. Les cours à l'extérieur transforment la relation pédagogique et renforcent ces trois dimensions. Nous sommes influencés par la philosophie de Maria Montessori et par les pédagogies alternatives. Nous avons appris à observer les enfants et à nous situer à leur hauteur. C'est souvent eux qui nous montrent le chemin: en l'occurrence, c'est grâce à eux et pour eux que nous organisons des cours à l'extérieur.

«Apprendre dehors, en plus des apports intrinsèques de l'extérieur, renforce la qualité de l'enseignement à l'intérieur.»

«Le savoir le plus important que nous transmettons par ces sorties, c'est l'envie d'apprendre. Celui-là ne les quittera plus.»

Éduquer: Quelle est votre pratique du dehors?

C.A.-N.G.: Nous sortons une à deux fois par semaine, pendant toute l'année scolaire. Notre unique barrière se dresse face à des conditions météorologiques dangereuses. En général, une séance dure entre une demi-journée et une journée complète. La régularité est importante.

Éduquer: Quel est le matériel nécessaire à l'école du dehors?

C.A.-N.G.: Le matériel de base est assez rudimentaire et est majoritairement tributaire de votre localisation et de la saisonnalité. Avant la sortie, demandez aux élèves de se munir de chaussures adaptées, d'un sac à dos adéquat ainsi que d'une gourde. En fonction de la saison, proposez-leur également de s'adapter aux intempéries en prévoyant des gants, un imperméable, un bonnet ou une casquette.

Éduquer: Qu'apporte le dehors par rapport à la salle de classe?

C.A.-N.G.: Apprendre dans la nature comporte de nombreuses vertus pour les élèves, tant au niveau des capacités cognitives que des bienfaits physiques et sociaux. Dehors, ils ont la possibilité d'être actifs dans leur apprentissage: ces découvertes multiplient les points d'ancrage et sont ainsi mieux mémorisées. Cette étape peut ensuite être complétée par une activité en classe afin d'approfondir certains savoirs, en variant l'approche. Apprendre dehors, en plus des apports intrinsèques de l'extérieur, renforce la qualité de l'enseignement à l'intérieur. Les formes d'apprentissage diffèrent amplement de celles de l'intérieur: les enfants ont un espace pour découvrir les autres et eux-mêmes autrement, le dehors désaliène du regard des autres. Ils et elles y développent la coopération, la bienveillance et leur curiosité au contact du vivant. Le dehors, ce sont ces multiples allers-retours entre soi, les autres et l'environnement.

Éduquer: Comment apprendre dehors?

C.A.-N.G.: À l'extérieur, tout est en éveil chez l'enfant, les points de rencontre y sont infinis. Les élèves deviennent des éponges, réceptifs à la pluralité des informations que comporte le territoire. Leur curiosité est naturellement stimulée par les aléas du réel, notre rôle d'enseignant est d'y faire face et de rebondir à ces situations perpétuellement renouvelées. Avec un peu d'imagination, tout devient sujet à faire des mathématiques, du français, de la poésie ou de la géométrie. Au-delà des apprentissages *stricto sensu*, le dehors autorise les enfants à devenir des enfants. Cette forme d'apprentissage les relie avec la dimension charnelle du savoir. Les verbes *comprendre* ou *apprendre* ont des racines étymologiques avec la préhension. Originellement, les mains sont un des premiers liens avec l'environnement, elles permettent de toucher, sentir, enregistrer et modeler le réel.

Éduquer: Au-delà des vertus pédagogiques, pourquoi sortir?

C.A.-N.G.: L'école du dehors peut également s'appliquer en vertu de récentes questions de santé publique. En effet, en zone rurale et en milieu urbain, la sédentarité est une problématique qui peut être prise en charge par les institutions scolaires. Selon une récente étude française, 39% des enfants ne jouent jamais à l'extérieur pendant les jours d'école¹. Les enfants ont peu de temps libre en dehors des écrans. Nous faisons face à ce que certains experts qualifient de «syndrome du manque de nature». Il entraîne de multiples conséquences morbides, notamment l'obésité. En France, 17% des enfants âgés entre 6 et 17 ans sont en situation de surpoids². La pratique de l'école du dehors peut être appréhendée par le prisme de cette nécessité sanitaire.

Éduquer: L'école du dehors peut-elle être un vecteur d'inclusivité?

C.A.-N.G.: Nous avons récemment réalisé un diagnostic sur le bien-être au sein de notre établissement. Depuis, nous proposons du matériel adapté aux différents besoins des enfants afin de les aider à suivre les cours. Ces dispositifs sont à portée de main de tous les élèves qui le désirent, sans stigmatisation des enfants porteurs de handicap, comprenant par exemple des stylos avec des structures triangulaires pour la prise en main, des casques antibruit, etc. Ces outils sont à entendre comme des médiateurs entre les apprenants et le savoir,



des corridors pédagogiques ajustés aux différentes démarches éducatives requises par nos apprenants. A ce titre, la nature est également un outil, en tant qu'elle vectorise pour tous et toutes des formes de savoirs. En leur offrant un environnement favorable pour apprendre, qui laisse la place aux sens, le dehors libère certains élèves des difficultés qu'ils pouvaient rencontrer à l'intérieur. Être à l'extérieur peut ainsi s'avérer déstigmatisant pour les enfants porteurs de troubles de l'apprentissage.

Éduquer: Arrivez-vous à respecter le programme?

C.A.-N.G.: Quand on pratique l'école du dehors, tout est sujet à la mise en avant des apprentissages fondamentaux. Dans la forêt,



L'extérieur est un levier pour décharger ses émotions, une soupape à la nervosité. Il faut se mettre à hauteur d'enfant: si vous les respectez et vous adaptez à chacun d'entre eux, ils vous le rendent en retour. En les observant, nous apprenons beaucoup d'eux. Nous sommes les garants de la sécurité de l'enseignement en évitant la simplicité du modèle disciplinaire. Néanmoins, il est important de préciser que notre pédagogie «active» ne consiste nullement à laisser faire tout et n'importe quoi aux élèves. Notre axiome à partir duquel se déploie le respect mutuel, c'est l'égalité entre les élèves et le corps enseignant.

Éduquer: Qu'apporte l'école du dehors aux enseignant·es?

C.A.-N.G.: Un bien-être essentiel. Il existe une grande souffrance dans le métier d'enseigner, dont les pénuries contemporaines sont un des stigmates les plus tangibles. A titre personnel, sans l'école du dehors, j'aurais sans doute abandonné la profession. Découvrir la possibilité de sortir avec les enfants a eu un aspect profondément salutaire pour ma carrière. Je me suis ensuite sentie missionnée: devant les bénéfices perceptibles pour les enfants, j'ai reçu la responsabilité morale et intellectuelle de propager cette forme d'enseignement, pas encore suffisamment répandue. En plus, la classe dehors nous a permis de développer un esprit critique sur l'enseignement, en questionnant nos pratiques. Enseigner à l'extérieur, c'est fructueux pour la santé mentale, physique, relationnelle et émotionnelle. Il n'est pas rare qu'on ait la larme à l'œil en observant les enfants.

Éduquer: L'école du dehors est-elle possible en milieu urbain?

C.A.-N.G.: Même en ville, la nature est omniprésente. La question du regard est ici centrale, il faut apprendre à percevoir le vivant: chaque parcelle de nature est importante. Au milieu du goudron germent aussi des graines.

Éduquer: Quels sont les liens entre votre pratique du dehors et les enjeux écologiques?

C.A.-N.G.: La problématique de l'écologie en milieu scolaire peut se poser dans les deux sens: quels enfants laissons-nous à notre planète et quelle planète laissons-nous à nos enfants? En proposant des sorties régulières, la classe du dehors apprend aux élèves à prendre soin du vivant qui les en-

tourne. Littéralement, l'école du dehors sensibilise à la compréhension de la transition écologique. Les élèves en deviennent eux-mêmes des acteurs, ils apprennent à y faire face depuis l'intérieur. C'est parce que les enfants le vivent qu'ils en prennent soin. Ils prennent conscience de la fragilité de l'environnement tout en évoluant en son sein. Enfermés dans la salle de cours, ils peuvent théoriser la problématique mais les marges d'action sont plus restreintes qu'à l'extérieur. C'est courir le risque de les sidérer et d'annihiler leur puissance d'agir.

1. SALANAVE B., VERDOT C., DESCHAMPS V., VERNAY M., HERCBERG S. et CASTETBON K. «La pratique de jeux en plein air chez les enfants de 3 à 10 ans», *Bulletin épidémiologique hebdomadaire* n°30-31, 2015, p. 561-570.
www.santepubliquefrance.fr/determinants-de-sante/nutrition-et-activite-physique/documents/article/la-pratique-de-jeux-en-plein-air-chez-les-enfants-de-3-a-10-ans-dans-l-etude-nationale-nutrition-sante-enns-2006-2007
2. www.has-sante.fr/jcms/p_3498042/fr/surpoids-et-obesite-chez-l-enfant-et-l-adulte-quel-parcours-de-soins#_ftn2

on fait beaucoup de mathématiques. Nous réalisons toutes les séances de lecture et de poésie à l'extérieur, sous forme théâtrale. L'apprentissage de la fable Le Corbeau et le Renard de Jean de La Fontaine prend une dimension particulière quand il se déroule à l'extérieur. Non seulement les enseignements fondamentaux sont appris, mais les élèves y développent également leur esprit critique et se forment à être autonomes. Le savoir le plus important que nous transmettons par ces sorties, c'est l'envie d'apprendre. Celui-là ne les quittera plus.

Éduquer: Qu'en est-il de la discipline à l'extérieur?

C.A.-N.G.: Avant nos sorties, il y avait plus de disputes dans la cour de récréation.

LES CONSEILS DE CHRISTELLE ANGELLOZ-NICOUD GOY

Livres

- ESPINASSOUS L. et TITWANE. *Pistes. Pour découvrir la nature avec les enfants*, Ed. Plume de Carotte, 2018, 336 p.
- CHAPELLE C., LAGOEYTE E. et TITWANE. *Passeur de nature*, Ed. Plume de Carotte, 2019, 176p.
- FERJOU C. et FAUCHIER-DELAVIGNE M. *Emmenez les enfants dehors*, Robert Laffont, 2020, 174 p.

Films documentaires

- *Les enfants du dehors*, réalisé par Mariette Feltin, Ana Films, 2015.
- *L'Autre Connexion. Une école dans la nature sauvage*, réalisé par Cécile Faulhaber, 2018.
- *Tous dehors!*, réalisé par Anne Jochum, 2023.
- *La Forêt, c'est la classe!*, réalisé par Daniel Schlosser, 2023.

L'écoformation renverse les manières d'apprendre

Comment enseigner dans l'effondrement écologique? C'est à partir de cette question qu'*Éduquer* a rencontré un panel d'experts internationaux, qualifiés sur la transition écologique en milieu scolaire. L'histoire des salles de classe étant intimement liée à la pédagogie qui s'y exerce, l'école du dehors se présente comme une porte de sortie du «grand paradigme d'Occident», celui de la distance entre les individus et le monde.

«La construction doit avoir un aspect en rapport avec sa destination. On doit s'attacher à lui donner une physionomie austère et sévère. Façades nues, point d'ornementation. Intérieurs simples. Point de corniches, des surfaces planes»¹. Issues des *Recommandations sur des plans d'école en 1873*, ces prescriptions architecturales illustrent les liens qui peuvent cimenter les murs des écoles et la pédagogie qui s'y exerce. Un siècle avant ces recommandations, avec sa méthode de «rangement des écoliers», l'ecclésiastique Jean-Baptiste de la Salle théorisait le rassemblement des élèves d'un même niveau au sein des salles de classe.

Enseignant en géographie à CY Cergy Paris Université, spécialiste de la question des espaces d'apprentissage, Pascal Clerc nous rappelle le contexte: «À partir de Jean-Baptiste de La Salle, une partie des salles de classe sont conçues pour une approche pédagogique dite "simultanée", où des élèves du même âge sont regroupés dans un ensemble considéré comme homogène. Cette méthode vise à transmettre à tous les élèves les mêmes connaissances. C'est à partir de cette période que sont créés des lieux spécifiques pour l'éducation.»

La forme scolaire

La généralisation de ce nouveau modèle, fortement inspiré des collèges jésuites, engendre des classes coupées de la société, que le sociologue de

l'éducation Guy Vincent appréhende avec la notion de *forme scolaire*. Ce concept pense la singularité des pratiques éducatives comme un ensemble cohérent de traits, réunissant «la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles»². Avant cette rupture, écrit le sociologue de l'éducation, «apprendre se faisait par voir-faire et ouï-dire: que ce soit chez les laboureurs, les artisans ou les nobles, celui qui apprenait, c'est-à-dire en premier lieu l'enfant, le faisait en participant aux activités d'une famille, d'une maison»³.

L'institutionnalisation de l'école est étroitement liée aux processus d'industrialisation et d'urbanisation du XIX^e siècle. Le Docteur en Sciences de l'environnement de l'Université de Lausanne et enseignant de géographie Daniel Curnier, auteur de *Vers une école éco-logique*, situe cette constitution dans les bouleversements techniques de la révolution industrielle: «Ce n'est qu'avec la constitution d'États-nations dotés de pouvoirs administratifs que l'institution scolaire telle qu'elle existe aujourd'hui va émerger. C'est un phénomène complexe, en lien avec l'industrialisation et l'urbanisation. D'une part, l'arrivée des machines thermiques, le développement de la chimie et de la sidérurgie au XIX^e siècle laissent

les enfants livrés à eux-mêmes, et d'autre part, l'essor des villes voit s'accroître des problèmes de sécurité et de petite délinquance. En tant qu'institution disciplinaire, l'école vient juguler ces illégalismes.»

Pour appréhender le nouveau mode de gouvernementalité qui se met en place à l'époque moderne, le philosophe Michel Foucault forge le concept de *société disciplinaire*. Une vision du monde et un projet politique se cristallisent à travers la forme scolaire qui «fait fonctionner l'espace scolaire comme une machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser», comme l'écrit le philosophe dans son ouvrage *Surveiller et Punir*. Le géographe Pascal Clerc, dont l'ouvrage *Émanciper ou contrôler? Les élèves et leurs écoles au XXI^e siècle* sortira en septembre 2024, synthétise: «Une partie du projet éducatif est fondé sur la discipline et non sur l'émancipation: l'école a pour vocation de reproduire des hiérarchies sociales. La salle de classe est un lieu de contrôle.»

Le grand paradigme d'Occident

L'Europe moderne évolue à partir d'une représentation du monde et des êtres qui le peuplent, que l'anthropologue Philippe Descola qualifie de *naturaliste*. Ce prisme consiste en la distinction nette entre les humains et les non-humains, entre la culture et la nature, où l'être humain occuperait une position de surplomb. Dans sa note rédigée pour l'UNESCO, le sociologue de la pensée Edgar Morin mobilise les propos de Descartes, père spirituel de la modernité, pour définir cette compréhension du réel comme «le grand paradigme d'Occident». Ce cadre de pensée, dominant depuis le XVII^e siècle, élabore le savoir à partir du schème de la disjonction⁴.

Enseignant-chercheur en philosophie de l'éducation à l'Université de Bordeaux, auteur de l'essai *L'école des communs*, Jean-François Dupeyron établit une continuité entre le gouvernement de la population et celui de l'environnement: «À l'instar des enfants turbulents, la nature devient un objet à gouverner. L'enjeu commun de gouvernementalité de ces deux sphères est de pérenniser un ordre social. La marque de cette gouvernementalité donne une conception générale du savoir, que nous qualifions d'intelligence des objets. Dans les classes, les choses sont pensées selon le prisme de la mise à distance. Cette dimension rationalisante et objectivante coupe l'enfant de l'expérience empirique. Le monde est étudié pour pouvoir être exploité.»



Des propos qui résonnent avec ceux du Docteur en Sciences de l'environnement Daniel Curnier, qui pense la forme scolaire comme un relai de ce cadre de pensée: «Comme toute institution, l'école est à la fois le produit et le lieu de la reproduction de la société à laquelle elle appartient. L'organisation des cursus scolaires en niveaux et en filières est soumise aux impératifs de l'industrie. À travers les disciplines instrumentales véhiculées par la forme scolaire, un rapport au monde s'inscrit dans l'école et dans le savoir qu'elle reproduit: la distanciation entre sujet et objet, un matérialisme physique et le découpage hermétique entre les matières. Un paradigme de la distance entre les individus et le monde, sectorialisé, découpé.»

La constitution des écoles et leur fermeture relative par rapport à l'extérieur est autant à appréhender comme une forme d'urbanisation de ce rapport au vivant que comme l'un de ses véhicules pédagogiques auprès des citoyens et citoyennes en de-

«Une éducation relative à l'environnement sans l'aide du corps en immersion réflexive dans les milieux n'est qu'un enseignement sur l'objet "environnement".»

«L'écoformation renverse les manières d'apprendre. C'est un changement de paradigme qui va au-delà d'un simple objectif d'apprentissage et qui donne de la place aux non-humains dans la formation.»



venir. La situation écologique contemporaine invite notamment à développer de nouveaux rapports aux savoirs, tant ceux-ci peuvent s'avérer nocifs pour l'habitabilité de la Terre. Philippe Descola l'écrivait dans le journal *Le Monde*: «Nous mesurons aussi de mieux en mieux combien la position en surplomb que l'humanité dominante – européenne, coloniale, capitaliste – a peu à peu usurpée vis-à-vis des autres qu'humains a conduit le monde vers l'impasse dans laquelle nous nous trouvons.⁵»

Une autre relation avec le vivant

Pour tenter de sortir de ce modèle de pensée aux effets délétères, la Docteure en Sciences de l'éducation Dominique Cottureau, professeure associée à l'université François Rabelais de Tours, préconise de recourir à la notion d'écoformation: «Il s'agit d'un concept forgé par le chercheur en éducation Gaston Pineau. Il renvoie littéralement à la formation reçue par l'oïkos, qui en

grec ancien signifiait le lieu de vie. Au cours de ses recherches, Pineau s'est rendu compte que l'identité d'une personne, la forme de son être et la constitution des savoirs n'étaient pas exclusivement tributaires des maîtres, des parents, de la société, de l'école ou des élèves eux-mêmes mais que le monde bio-géo-physique y intervenait également».

Un concept qui prend racine dans la philosophie de Jean-Jacques Rousseau qui, déjà avec l'*Émile*, formule l'idée que l'homme est formé par trois maîtres: soi-même, autrui et les choses. Dominique Cottureau insiste sur l'élargissement que recèle cette dimension de l'éducation tout au long de la vie, consistant «à être écoformé sur un double versant: nos émotions et notre rationalité. La subjectivité et l'objectivité. Cette formation développe un autre regard et une nouvelle manière d'agir dans le monde».

Pour nous faire ressentir la puissance du concept, elle revient sur son expérience en tant qu'animatrice en classe de mer sur le lit-



toral breton: «Lorsque nous échangeons avec les élèves sur les classes de mer, nous étions surpris par les rares souvenirs liés directement à la mer, au milieu et à ses habitants. Ce manque provenait de la pédagogie que nous utilisons, qui était exclusivement rationalisante. Malgré le fait qu'elle se déroulait essentiellement à l'extérieur, nous n'alimentions qu'une seule modalité de la relation, celle distanciée de l'objectivité: c'était la carte, pas le territoire.»

Dominique Cottureau témoigne de l'ampleur de la découverte de la théorie de l'écoformation sur sa propre pratique: «Nous avons intégré la dimension expérientielle à nos notre pédagogie, un pan qui généralement s'opérait sur le versant nocturne de l'apprentissage. Dès lors, nous avons cherché à équilibrer une éducation scientifique avec une éducation esthétique, une éducation par l'activité physique et une éducation par le temps libéré. Nous avons rapidement constaté le changement de rapport à l'environnement qu'activait chez nos élèves cette nouvelle approche.»

La spécialiste de l'éducation environnementale généralise cette modalité d'enseignement, qu'elle estime essentielle pour organiser la transition écologique: «Toute personne est écoformée par les milieux dans lesquels elle vit ou qu'elle investit. Le problème, c'est qu'elle n'est pas reliée à l'environnement et aux problématiques environnementales. L'écoformation, en tant qu'éducation de la reliance, répare les liens avec le vivant, effilochés par plusieurs siècles de dualisme.»

Cette nouvelle approche de l'éducation implique une redéfinition de la notion de savoir et de la façon d'éduquer: «L'écoformation renverse les manières d'apprendre. C'est un changement de paradigme qui va au-delà d'un simple objectif d'apprentissage et qui donne de la place aux non-humains dans la formation. Elle mène à l'intelligence sensible. Une éducation relative à l'environnement sans l'aide du corps en immersion réflexive dans les milieux n'est qu'un enseignement sur l'objet "environnement".»

Les classes à l'extérieur sont considérées comme un lieu propice à l'écoformation par l'autrice de *Formation entre terre et mer*, ouvrage de référence dans le domaine de l'apprentissage au-delà des enceintes scolaires: «Une école du dehors, qui combine les approches du corps, du cœur et de l'esprit, qui articule la beauté du monde et les problèmes écologiques, qui intègre cette autre relation avec le vivant, peut produire une nouvelle forme de sensibilité écologique chez les élèves. Néanmoins, il ne suffit pas d'aller donner cours dehors pour faire advenir cette manière d'être vivant, prévient Dominique Cottureau. L'école du dehors a besoin d'une épistémologie, d'un ancrage de recherche pour être entendue par les plus hautes sphères.»

Se laisser habiter par le territoire

C'est précisément la mission de Virginie Boelen, mandatée par le ministère québécois de l'Éducation afin de définir un cadre épistémologique à l'école du dehors. Elle nous éclaire sur les dernières avancées académiques: «La majorité des pratiques de l'école du dehors sont encore fortement ancrées dans une perspective utilitariste qui témoigne de leur inscription dans l'anthropocentrisme», souligne cette Docteure en Éducation de l'Université du Québec à Montréal, chargée de former les enseignants à l'école du dehors selon une approche écoformatrice, dans la lignée énoncée plus haut Dominique Cottureau. «Nous cherchons à insuffler un décalage vers une posture cosmocentrique, où l'être humain fait

partie du tout, sans en être le centre. Nous devons encourager des relations de réciprocité avec le territoire, où ce dernier est appréhendé comme un partenaire d'apprentissage», poursuit la codirectrice de *L'éducation par la nature*, la synthèse la plus récente sur la problématique.

Les travaux de Virginie Boelen invitent à sortir de la représentation du monde naturaliste et à intégrer l'écoformation comme une forme d'apprentissage complémentaire à celles qui existent à l'école, considérant le fait que «le vivant nous forme et nous transforme, autant que nous le transformons. Il s'agit d'une formation informelle qui se fait implicitement et que l'on introduit en éducation formelle et non formelle. Nous parlons alors de didactique organique qui s'appuie sur le principe de l'auto-éco-réorganisation permanente du vivant.»

Cette rupture épistémologique invite à penser de nouveaux rapports avec l'environnement: «Nous ne sommes pas dans une relation distante et de subordination face au territoire, celle d'un rapport "je-cela" où le territoire est entendu comme un objet à disséquer et à exploiter, mais dans un rapport "je-tu" qui signifie une entrée en relation avec ce dernier, le fait d'entrer en dialogue avec celui-ci en intégrant le principe de la réciprocité», explique Virginie Boelen, avant de conclure avec toute la poésie qui constitue sa démarche écoformatrice et qu'elle n'oppose pas aux enjeux de l'enseignement du XXI^e siècle: «Organiser l'école du dehors ne consiste pas uniquement à aller habiter le territoire avec ses élèves, mais à apprendre à se laisser habiter par le territoire afin de créer plus de résonance et de reliance avec le reste du vivant.»

1. *Recommandations sur des plans d'école en 1873*, citées dans QUERRIEN A. *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace?*, 2005.
2. VINCENT G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon, 1994.
3. *Ibid.*
4. MORIN E. *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, 1999.
5. www.lemonde.fr/idees/article/2023/06/09/philippe-descola-et-baptiste-morizot-face-aux-bouleversements-ecologiques-il-est-temps-de-bifurquer-et-d-amenager-le-monde-pour-la-vie_6176849_3232.html

Timothé Fillon, secteur communication

Pour aller plus loin



DOCUMENTAIRE

La forêt, c'est la classe!

À travers ce documentaire, le spectateur accompagne une enseignante dans ses cours à l'extérieur. Devant la caméra de Daniel Schlosser, sa pratique questionne les méthodes pédagogiques traditionnelles. Une preuve par l'image des bienfaits de l'école du dehors et un portrait touchant d'Elise Sergent, une institutrice qui explore les périphéries de l'éducation.

SCHLOSSER D. *La forêt, c'est la classe!*, 2024, 79'.



PODCAST

Quand la nature fait école

Ce podcast de l'émission *De cause à effets*, le magazine de l'environnement de France Culture propose un échange passionnant entre trois spécialistes de l'école du dehors. L'anthropologue de l'enfance Julie Delalande discute avec la journaliste au *Monde*, Moïna Fauchier-Delavigne, par ailleurs autrice de *Dehors, les enfants*, et la Docteure en Écologie Corine Martel, autrice de *L'école dans et avec la nature*. Toutes les trois tentent de répondre au constat formulé par Michel Serres dans son livre *Petite Poucette*, point de départ à l'émission: «Ce nouvel écolier, cette jeune étudiante n'a jamais vu veau, vache, cochon ni couvée».

À écouter sur France Culture en rediffusion: <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/de-cause-a-effets-le-magazine-de-l-environnement/quand-la-nature-fait-ecole-4931977>

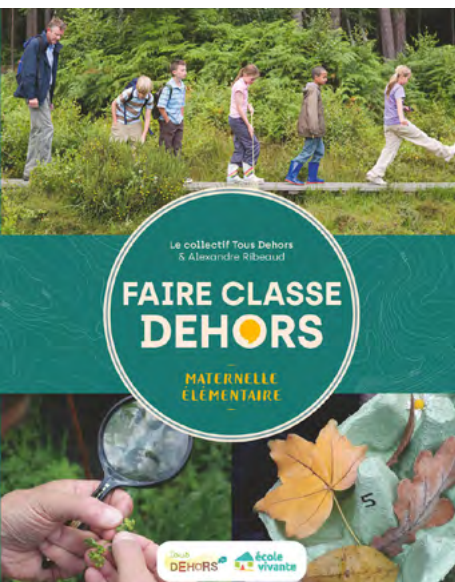


GUIDE PRATIQUE

Faire classe dehors. Maternelle et élémentaire

Qualifié «d'excellent livre, complet, pertinent, poétique, écrit par des praticien-nes pour des praticien-nes» par la pédagogue Sarah Wauquiez, ce livre est un outil à mettre entre toutes les mains intéressées par l'idée d'enseigner dehors. Une trentaine d'enseignant-es qui font classe dehors, membres du collectif belge Tous Dehors, transmettent avec enthousiasme les ficelles de leurs pratiques. Les marches à suivre sont concises et efficaces, agrémentées de photos, de témoignages et de mises en perspective scientifiques.

COLLECTIF TOUS DEHORS et RIBEAUD A. *Faire classe dehors. Maternelle et élémentaire*, Retz École Vivante, 2022, 160 p.



FILM

Radical

Un *feel-good movie* sur l'enseignement, basé sur une histoire vraie. Un jeune professeur idéaliste, adepte de l'éducation nouvelle, essaie une méthode radicale pour libérer la curiosité de ses élèves scolarisés dans une ville mexicaine en proie à la corruption et à la violence. Réalisé par Christopher Zalla, lauréat du principal prix du public du Festival de Sundance en janvier 2023, *Radical* est un film touchant qui met en scène les possibilités de bifurcation pédagogique de l'école du dehors.

ZALLA C. *Radical*, 2023, 125'.



RESSOURCES

Apprendre dehors

À l'initiative de l'asbl Hypothèse, ce site compile un ensemble de ressources clé en main pour organiser l'école du dehors. Construites en collaboration par un groupe issu de l'enseignement du fondamental, de la recherche et de la formation, les séquences proposées ont toutes été testées avec des classes. Elles ont été ensuite reliées aux apprentissages qu'elles déploient, sur base du nouveau référentiel Sciences tronc commun du Pacte d'Excellence. Outils consultables en ligne sur https://apprendredehors.be/?page_id=41

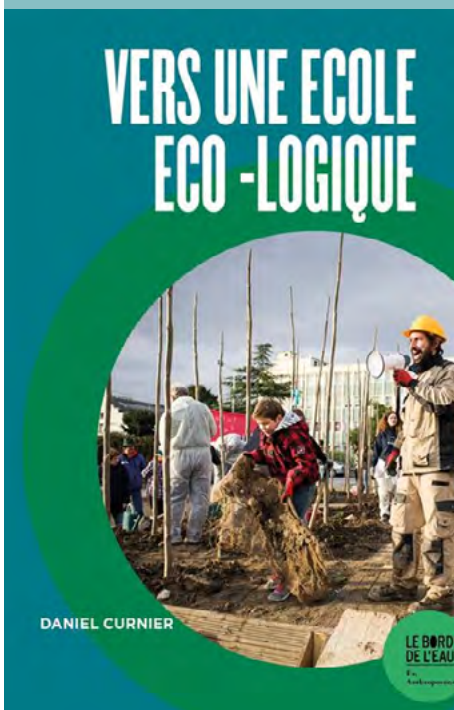


ESSAI

Vers une école éco-logique

Faut-il changer l'école pour changer de modèle de société ou changer de modèle de société pour changer l'école? Cette question sert de fil rouge à l'ouvrage de Daniel Curnier qui, pour y répondre, réfléchit à la constitution de l'institution scolaire ainsi qu'à ses liens avec la société dont elle émane. Après avoir défini le paradigme de la modernité, l'auteur analyse l'école comme un moteur de cette modernité. Il clôture son essai en imaginant un curriculum scolaire alternatif, qui engagerait l'école sur la voie d'une transition écologique fondée sur les principes de la durabilité forte, afin de permettre aux futurs citoyens de développer les savoirs, les compétences et les attitudes nécessaires pour faire face aux défis de l'Anthropocène. À condition que le modèle social évolue en parallèle, un projet éducatif adapté aux enjeux du XXI^e siècle pourrait voir le jour.

CURNIER D. *Vers une école éco-logique*, Éditions Le Bord de l'eau, 2021, 188 p.



OUVRAGE COLLECTIF

L'éducation par la nature

L'ouvrage se présente comme le livre de référence sur la question de l'école du dehors. Il emmêle des réflexions didactiques à des analyses de pratiques venant d'univers variés avec, comme cheville ouvrière, l'interdisciplinarité. Situé à mi-chemin entre héritage et innovation, ce livre s'adresse à toutes personnes s'intéressant de près ou de loin aux questions liées à la formation. Ce plaidoyer pour une révolution verte dans les pratiques éducatives rassemble de nombreuses voix, orchestrées par Virginie Boelen et Laura Nicolas.

BOELEN V. et NICOLAS L. *L'éducation par la nature. Théories, pratiques, formations*, Éditions Le Manuscrit, 2024, 364 p.



Le conte, un art de la parole au service de l'animation

«Il était une fois...» Ainsi commencent les histoires et les contes. Avec ces quatre mots surgissent immédiatement des souvenirs liés à l'enfance, à des moments de proximité relationnelle, de détente, de divertissement. Surgissent également les clichés: un vieil homme ou une grand-mère à lunettes, devant des enfants un soir d'hiver, un livre sur les genoux, près d'une cheminée... Le conte est une parole d'hier, dite aujourd'hui, pour regarder demain. Et il se révèle un formidable outil d'éducation permanente!

Les contes ne seraient-ils destinés qu'aux enfants, en famille ou à l'école? Ne seraient-ils opportuns qu'aux moments de délassement, de fin de journée ou d'année? «Il était une fois...» Ces quatre mots, derrière leur aspect de «formule magique», portent tout le symbole du pouvoir des contes. Quatre mots qui entraînent tout un chacun, petit comme grand, dans des voyages imprévus, dans des rêves lointains, mais aussi dans des réalités bien concrètes, accessibles et contemporaines.

Stéphane Van Hoecke est conteur et formateur à la Ligue depuis plus de vingt ans. Dans ses modules de formation sur le conte, il cherche à sensibiliser aux nombreux attraits et utilités que cet art de la parole peut avoir dans un groupe ou une collectivité. Il présente le conte comme un incroyable outil d'éducation permanente, permettant de libérer la parole, d'aborder tous les sujets, de susciter la créativité et le changement. Ensemble, nous avons discuté de son approche et de sa méthodologie en formation.

Définir le conte

Comment envisager le conte comme parole au service de l'animation? Est-ce une pratique, une technique, un outil? Un point de départ, un aboutissement? Un moyen, un chemin? Une démarche? Une argumentation? Une explication? Il est normal de se demander, en premier lieu, ce qu'est vraiment un conte et quelle définition lui donner. Si tout le monde semble savoir ce qu'est un conte, rares sont celles et ceux qui parviennent à le définir de manière assurée. Il est comme une évidence non discutée, non examinée, non débattue.

Ainsi, aux participant·es des formations de Stéphane, la question est d'emblée posée. «Vous venez pour utiliser le conte comme un outil d'éducation permanente, mais savez-vous ce qu'est le conte?» Pour tenter de répondre à cette question, mais aussi pour savoir ce que les individus du groupe portent en eux, un rapide tour de parole est intéressant. Chacun·e est invité·e à compléter

la phrase «Pour moi, le conte, c'est...», en un ou deux mots, sans explication. Au premier tour, les réponses sont hésitantes, évidentes, conventionnelles. Parce que la demande se fait directement, sans autre référence sinon ce que chaque personne apporte avec soi, ses souvenirs, son vécu.

Lorsque le premier tour est terminé, on continue. Des indications sont alors données pour faire face aux protestations et résistances: «Tu peux toujours répéter ce que tu as entendu. Tu as le droit de ne rien dire. Tu peux être concret ou concrète. Tu peux donner un exemple. La réponse que tu donnes est intéressante, c'est la tienne! Tu peux inventer aussi...» Et le tour recommence. Les réponses se font alors plus diverses, plus personnelles, plus profondes, plus riches, plus créatives.

La démarche est répétée quatre, cinq, six fois. Le groupe essaie de donner une définition à quelque chose d'énorme; s'il n'y arrive pas, il s'en approche! Par le collectif, par les paroles de chacun et chacune, enrichies des autres, on précise, on dessine les contours, on construit une première représentation commune. Au centre de ce cercle, il y a un creux de silence qui contient et aspire tout: histoire, définition, utilité et tout ce qu'on n'a pas pu dire, su dire, osé dire ou simplement ce qu'on ne sait pas encore. Tout ce qui est dit est juste, intéressant, pertinent, sensé et utile. Tout ce qui est dit permet d'approcher ce qu'est le conte, et surtout ce qu'il représente et pourrait avoir comme utilité. Cette démarche collective donne un plus et permet de poser les bases de l'apprentissage comme méthode et comme contenu.

Rassembler la matière puis la questionner

Il est donc important de commencer par faire «remonter» le conte chez chacun·e: sa représentation personnelle, sa connaissance, la place qu'il ou elle lui donne sur le plan social et individuel. Les groupes de Stéphane sont ensuite invités à se demander pourquoi ces histoires désuètes, apparemment inadaptées à notre époque, nous parlent autant, et pourquoi elles ont une importance insoupçonnée dans notre monde d'aujourd'hui.



© Afif Kusuma - Unsplash.com

Le conte est un «récit d'aventures imaginaires, destiné à amuser, à instruire en amusant». Voilà ce qu'en dit le dictionnaire. Un regard est jeté dans le rétroviseur: d'où viennent ces récits? Comment sont-ils apparus et pourquoi sont-ils là, encore vivants et utiles? Ces histoires vagabondes, sans origine ni auteur identifiable, ont traversé les siècles et les frontières, les épidémies et les guerres, par la seule force de la parole humaine, comme l'a exprimé et défendu tout au long de sa vie Henri Gougaud¹: «Ne confondez pas l'importance des choses avec le bruit qu'elles font!»

Le conte fait partie de la littérature orale, qui regroupe tout ce qui est issu de la mémoire collective. Cet immense patrimoine, né du folklore et de l'inconscient collectif, a été transmis oralement, puis retranscrit au fil du temps. Cette littérature orale est populaire: née dans un peuple sans écriture, elle a directement servi de mode de transmission, de communication, d'expression. L'être humain ne supporte pas le vide, l'angoisse, la peur: il tente d'émettre des hypothèses et il crée des récits. Ces récits vont participer au système général d'organisation de la pensée d'un groupe.

Pourtant, le conte a aussi été perçu très

tôt comme un genre inférieur. Pendant des millénaires, le conte a été la littérature des personnes qui ne savaient ni lire ni écrire, considérées comme inférieures aux lettrées. Le langage symbolique, le langage poétique, le rêve, auxquels le conte participe, semblent en outre peu sérieux aux yeux des personnes les plus rationnelles. Quand les hommes, bien avant les femmes, ont appris à lire et à écrire et ont acquis des savoirs scientifiques, les contes sont devenus «des histoires de femmes». Puis ils sont devenus des histoires pour enfants...

On comprend donc mieux les clichés réducteurs qu'on entend encore aujourd'hui: «Ah, tu es conteur, tu t'occupes des enfants!» On le voit, le conte est un petit genre, un délaissé culturel, un déclassé, un laissé-pour-compte! Lui qui fait pourtant partie de la culture, cet ensemble de structures sociales, de manifestations artistiques qui définissent une société, une civilisation.

Mais alors, qu'ont les contes à nous dire aujourd'hui? Que peut-on en faire? Pourquoi et comment les utiliser? Les contes ne vivent que si on les raconte. C'est en les plaçant dans nos activités et dans nos interactions qu'ils prennent sens. C'est en les racontant qu'ils existent et qu'ils

LE CONTE ET LA METAPHORE EN ANIMATION

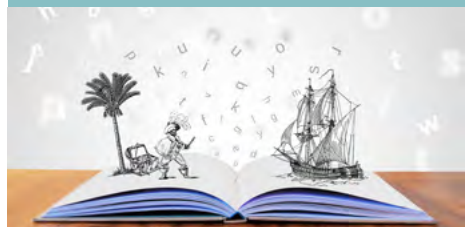
- Le conte, c'est un outil de transmission, de mise en relation des générations et des cultures.
- Une façon de dénoncer, sous le couvert d'une histoire, de faire passer des messages.
- Il est utile pour «penser à autre chose», pour s'extraire de la réalité, pas pour la fuir mais pour mieux l'appréhender, la comprendre, la réfléchir.
- Il est intéressant pour se poser des questions, déconstruire des «vérités».
- Pour amorcer une réflexion sur le monde, en avoir une prise de conscience.
- Pour éveiller les consciences.
- Il permet de soutenir l'intelligence collective, c'est une façon de porter des projets.
- C'est un moyen pour libérer son imaginaire.
- Pour animer un groupe.
- Pour s'exprimer, communiquer, écouter.
- C'est une méthode pour ouvrir son esprit.
- Pour faire reculer les a priori, les préjugés.
- Pour dénoncer les injustices sociales.
- Pour pointer en douceur des sujets dont on ne parle pas facilement.
- Pour appréhender d'autres façons de penser, d'autres cultures, d'autres valeurs, et les confronter aux nôtres.
- Pour réenchanter le monde, donner de la magie, du merveilleux.

Réponses de participant-es, formation à la Ligue, novembre 2022.

POUR MOI LE CONTE, C'EST...

«...une histoire, un émerveillement, imaginaire, voyager, un récit, Disney, un changement de regard, un temps hors du temps, une morale, une lumière du soir, vaste, transmettre, une histoire pour enfants, une évasion, une rencontre, la mémoire de l'humanité, la vie, chouette, de la musique de mots, un apprentissage, un partage d'émotions, une leçon de vie, les trois petits cochons, un héritage, il était une fois, un mensonge, un rêve éveillé, une quête, une découverte, magique, émerveiller, mon père, un cadeau, faire réfléchir, symbolique, des yeux écarquillés, oral, l'éveil des sens...»

Réponses de participant-es, formation à la Ligue en avril 2024.



QUE PEUT-ON FAIRE DU CONTE?

- Récits de vie en tant que passeur de mémoire et de sens
- Carnets de voyage de migrants
- Récits de personnes âgées
- Balades contées (patrimoine, nature)
- Aborder l'histoire d'un village
- Travail sur la mort, l'exil, l'exclusion
- Apprendre le français, une autre culture
- Travail sur soi, sur le groupe (émotions, expressions, projets)
- Le passé, le présent: métiers, recettes, liens sociaux, apprentissages
- La ville, la campagne
- Images: livres, dessins, films
- Musique: voix, instruments, rythme, ambiance
- Thèmes: loup, sorcière, guerre, famine

Réponses de participant-es, formation chez Présence et Action Culturelles, novembre 2022.



donnent du sens aux relations vécues en groupe, en collectivité, en société.

Le conte pour susciter le changement

Le conte est une métaphore, c'est-à-dire «une forme de discours imagé qui permet de traduire analogiquement une idée ou une situation par une autre». Il permet une nouvelle représentation d'une chose. Ce pas de côté, cette mise à distance de la chose dont on parle l'éclaire autrement. On la voit et la considère différemment. La métaphore est utile pour prendre distance avec la réalité, pour mieux en parler.

Ainsi, le conte et la métaphore sont des outils qui permettent d'appréhender nos croyances d'une manière différente. Des outils puissants qui ont le pouvoir de faire bouger nos résistances au changement. Ce «petit conte» qui, dans une première approche, n'avait l'air de rien, sinon d'être réservé aux enfants, se révèle d'une incroyable, précieuse et importante présence aujourd'hui!

Le conte est aussi une suite structurée d'images: un début, une fin, une intrigue, des personnages, des situations. C'est ce qui en fait un récit. Une mise en récit de situations vécues permet aussi des questionnements inédits. Voilà une ouverture magnifique pour utiliser le conte en animation, dans une perspective de changement de ce qui peut se vivre dans les groupes!

Stéphane encourage ses participant-es à considérer et à appliquer cette piste solide avec leurs propres publics bénéficiaires: à l'instar de contes traditionnels, il est possible de créer collectivement des contes à partir de situations vécues aujourd'hui, dans un lieu bien concret, autour d'une problématique qui fait sens pour le groupe. Parler un langage de conte pour parler d'aujourd'hui à des oreilles d'aujourd'hui. Amener les personnes à regarder autrement ce qu'elles vivent, et leur donner la force, le chemin et la perspective d'un changement possible dans lequel elles sont actrices. Chacun-e peut ainsi être le moteur de son savoir et de son action!

Raconter, c'est prendre la parole

Se retrouver face à un groupe, s'exprimer, développer des idées, se faire comprendre. Voilà un exercice difficile pour nombre d'entre nous. Le conte aide les personnes qui éprouvent des difficultés avec la prise de parole en public à prendre conscience de leur capacité et de leurs forces, qu'elles ne veulent bien souvent pas reconnaître.

Le conte est une quête d'authenticité dans le moment présent: il n'existe qu'en direct, dans le partage «en vrai» d'un récit entre le conteur et l'auditeur. Il est donc intéressant de s'interroger sur les techniques à acquérir pour raconter. Que faut-il expérimenter, mettre au point, ajuster pour que le récit soit reçu et touche là où il doit toucher? Le conte permet ainsi un travail sur la voix, un travail sur le corps et la gestuelle. Il demande également un travail sur le récit: bien le structurer et réfléchir à son oralisation.

Un outil d'éducation permanente

Pour Stéphane, l'utilisation du conte en éducation permanente offre bien d'autres avantages. Premièrement, l'engagement et la motivation: les contes captivent l'attention des apprenant-es, les incitant à participer activement et à s'investir dans le processus d'apprentissage. Ils favorisent ensuite la transmission de valeurs et de savoirs: les contes véhiculent des messages, des normes sociales et des enseignements. Ils permettent de transmettre des connaissances de manière vivante et marquante.

Les contes permettent aussi le développement du langage et de la créativité: raconter des histoires encourage l'expression orale, favorise l'apprentissage d'une langue, l'enrichissement du vocabulaire et la créativité linguistique. Ils renforcent également les compétences sociales et interculturelles: les contes abordent des thèmes universels et favorisent la compréhension mutuelle entre les individus de différentes origines culturelles.

Enfin, les contes stimulent l'imaginaire et la réflexion: les contes invitent au questionnement, à l'interprétation et à la discussion. Ils ouvrent des portes vers l'imaginaire et la pensée critique. On le comprend mieux maintenant: quel formidable outil pour l'animation socioculturelle et les acteurs et actrices de l'éducation permanente, favorisant l'apprentissage, la communication et l'épanouissement collectif et personnel!

1. Henri Gougaud (7 juillet 1936 - 6 mai 2024) était un écrivain, poète, conteur et chanteur français et occitan.

POURQUOI RACONTER?

- Pour réapprendre à prendre le temps, développer un espace critique et un esprit critique. Tout ne doit pas être dit tout de suite, la réponse n'est pas là immédiate, le cheminement est intéressant, le questionnement en lui-même est important.
- Relier le passé et le présent.
- La recherche de sens.
- Aider à traverser des périodes difficiles et reprendre la course.
- Création de liens, convivialité.
- Muscler son imagination.
- Mettre les adultes et les enfants sur un pied d'égalité devant la magie des rêves.
- Réveiller l'enfant dans les adultes.
- Introspection, répondre à des questions.
- Moteur de créativité, de curiosité.
- Pour le plaisir.

Réponses de participant-es, formation à la Ligue, mai 2023.

POUR ALLER PLUS LOIN

- *Il était une fois...? Formes, enjeux et détournement du conte contemporain*, colloque organisé par Figura, le Centre de recherche sur le texte et l'imaginaire (UQAM), Montréal, 2017.
- BLAVIER Annick. «Conte et société. Côté images», *Le Journal de Culture & Démocratie* n°51, avril 2020.
- BLÉSIN Laurence. «Enjeux et défis de l'éducation permanente», *Démocratie* n°4, avril 2022.
- BRÉBANT Émilie. *Le conte-action, un nouvel outil au service de la résilience en éducation permanente*, ARC, 2017.
- BIGOT Gigi. *Marchandes d'étoiles, Le rêve d'une conteuse d'aujourd'hui*, Quart Monde, La Grande Oreille, 2018.
- BRICOUT Bernadette. *La Clé des contes*, Seuil, 2005.
- HUSTON Nancy. *L'Espèce Fabulatrice*, Acte Sud, Coll. Babel, 2008.
- LOUP Hélène et FERDINAND Chantal. *Conter aux adolescents*, Edisud, Coll. L'espace du conte, 2005.
- COLLECTIF LITTORALE (sous la direction du). *L'art du conte en dix leçons*, Planète rebelle, Coll. Regard, Montréal, 2003.
- COLLECTIF LITTORALE (sous la direction du). *Le conte, témoin du temps, observateur du présent*, Planète rebelle, Montréal, 2011.
- *Pourquoi faut-il raconter des histoires?*, Paroles de conteurs Tome 3, Paroles recueillies par Bruno de la Salle, Michel Jolivet, Henri Touati, Maël Le Goff et Francis Cransac, Éd. Mondoral Transmettre, 2012.
- ZARCATE Catherine. *Clartés, Variation sur l'art de conter*, D'une Parole à l'Autre/La Grande Oreille, 2022.
- GOUGAUD Henri et DE LA SALLE Bruno. *Le Murmure des contes*, Propos recueillis par Isabelle Sauvage, Desclée de Brouwer, Coll. Texte et voix 2002.

« Ces histoires vagabondes, sans origine ni auteur identifiable, ont traversé les siècles et les frontières, les épidémies et les guerres, par la seule force de la parole humaine. »

Le dialogue interculturel, outil de développement social

Le secteur interculturel de la Ligue a pour mission principale le développement de la cohésion sociale bruxelloise, et cela au travers de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) et d'activités culturelles¹. Mais au-delà de ces actions, qu'entend-on vraiment par dialogue interculturel?

Pour tenter une définition de l'interculturalité, penchons-nous d'abord sur sa dimension étymologique. Selon Le Robert, l'adjectif interculturel renvoie à ce «qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes». Il s'agit donc d'une communication, le plus souvent verbale, entre groupes ethniques, convictionnels, sociologiques différents.

Le Conseil de l'Europe va plus loin en ce qu'il introduit des valeurs fortes: «Le dialogue interculturel désigne un processus d'échange de vues ouvert et respectueux entre des personnes et des groupes de différentes origines et traditions ethniques, culturelles, religieuses et linguistiques, dans un esprit de compréhension et de respect mutuels. La liberté et la capacité de s'exprimer, mais aussi la volonté et la faculté d'écouter ce que les autres ont à dire, en sont des éléments indispensables.²»

Vivre ensemble dans l'égalité dignité

Il en fait également un outil de développement social et politique ambitieux: «Le dialogue interculturel contribue à l'intégration politique, sociale, culturelle et économique, ainsi qu'à la cohésion

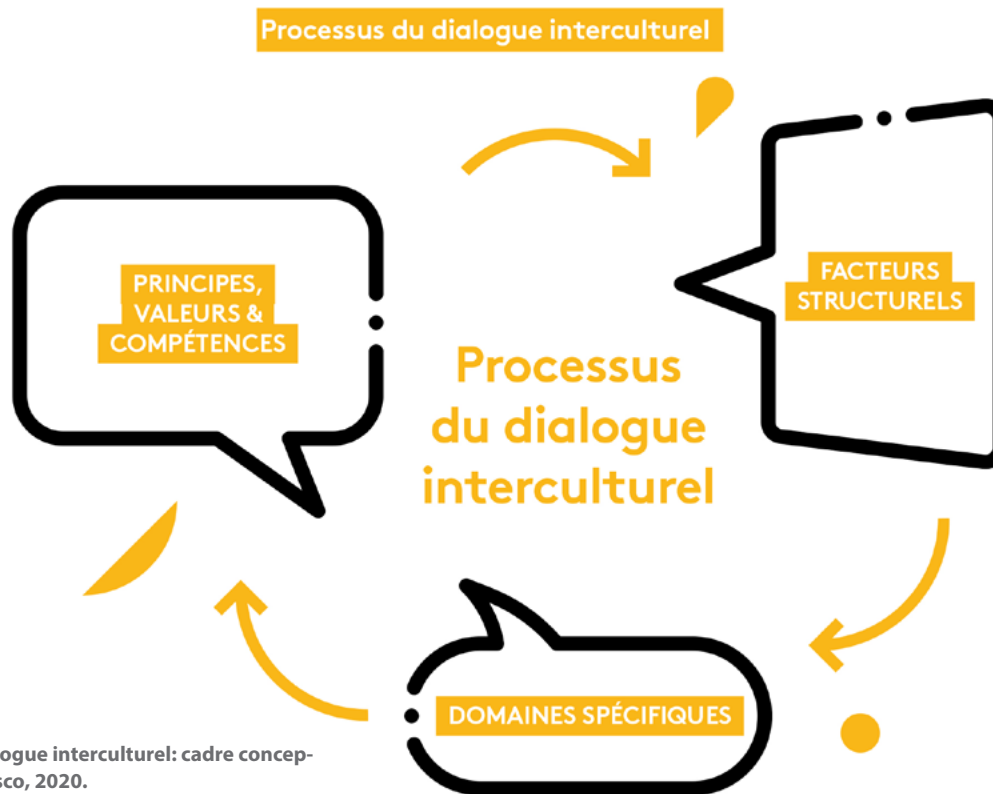
de sociétés culturellement diverses. Il favorise l'égalité, la dignité humaine et le sentiment d'objectifs communs. Le dialogue interculturel vise à mieux faire comprendre les diverses pratiques et visions du monde, à renforcer la coopération et la participation (ou la liberté de faire des choix), à

permettre aux personnes de se développer et de se transformer, et à promouvoir la tolérance et le respect de l'autre.»

Le Livre blanc poursuit: «Le dialogue interculturel peut servir plusieurs objectifs, dans le cadre de l'objectif primordial qui est de promouvoir le respect des droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. Le dialogue interculturel est une caractéristique essentielle des sociétés inclusives

dans lesquelles aucun individu n'est marginalisé ni exclu. Il est un puissant instrument de médiation et de réconciliation: par un engagement essentiel et constructif au-delà des clivages culturels, il répond aux préoccupations relatives à la fragmentation sociale et à l'insécurité, tout en favorisant l'intégration et la cohésion sociale. Dans ce contexte, la liberté de choix, la liberté d'expression, l'égalité, la tolérance et le respect mutuel de la dignité humaine sont des principes fondamentaux.»

«Les récits collectifs qui se tissent et parviennent à construire des ponts, surtout là où c'est devenu inhabituel, sont porteurs d'un grand potentiel de développement humain.»



Source: Mesurer le dialogue interculturel: cadre conceptuel et technique, Unesco, 2020.

Enfin, cette définition propose aussi un cadre quasi méthodologique: «La réussite du dialogue interculturel exige un grand nombre des comportements qui sont favorisés par une culture démocratique, à savoir l'ouverture d'esprit, la volonté d'engager le dialogue et de laisser les autres exprimer leur point de vue, la capacité de résoudre les conflits par des moyens pacifiques et l'aptitude à reconnaître le bien-fondé des arguments de l'autre. Il contribue au développement de la stabilité démocratique et à la lutte contre les préjugés et les stéréotypes dans la vie publique et le discours politique et à faciliter le développement d'alliances entre communautés culturelles et religieuses, et peut ainsi aider à prévenir ou atténuer les conflits – y compris dans les situations de post-conflits et les "conflits gelés".»

Et l'interculturalité à la Ligue?

En Région de Bruxelles-Capitale, notre cadre d'intervention en tant que secteur interculturel de la Ligue est régi par le décret relatif à la Cohésion sociale qui circonscrit l'interculturalité comme un des quatre axes prioritaires: l'accompagnement à la scolarité et à la citoyenneté des enfants et des jeunes; l'apprentissage du français et l'al-

phabétisation; l'inclusion par la citoyenneté interculturelle; et le vivre et faire ensemble³. Soulignons que le dialogue a ici été remplacé par le terme «citoyenneté», peut-être pour insister sur une vision plus active de ce processus...

Quoi qu'il en soit, si nous nous en référons aux prescrits européens et de la Cocof, la Ligue est sollicitée pour développer l'interculturalité par des actions très concrètes et c'est exactement ce que nous faisons! À ce titre, nous rencontrons trois des quatre axes cités ci-dessus. Nous dispensons des cours de français langue étrangère (FLE), à travers huit implantations bruxelloises, pour permettre aux personnes vivant sur notre territoire de s'approprier une des langues nationales. Nous soutenons la réflexion et les échanges entre apprenant-es de ces cours par des thématiques spécifiques et fondamentales (éducation, droits des femmes et des minorités, égalité des genres, santé, etc.). Nous stimulons la créativité par des activités et des sorties culturelles: spectacles, expos, musées ou encore cinéma. Ce faisant, nous sortons nos apprenant-es de leurs habitudes et du repli sur soi par des activités originales, des rencontres d'associations citoyennes, des sorties hors de leur quartier, par exemple.

«Le dialogue interculturel peut servir plusieurs objectifs, dans le cadre de l'objectif primordial qui est de promouvoir le respect des droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit.»

Si nous déployons des activités en ce sens à la Ligue et ce depuis presque trente ans d'une part, et si nous sommes soumis à des évaluations annuelles bien légitimes d'autre part, nous pouvons néanmoins faire face à des difficultés d'ordre stratégique. En effet, quelles thématiques précises développer dans nos programmes pour être en phase avec les nombreux changements contextuels (COVID, crise économique et migratoire, guerre en Ukraine, conflit israélo-palestinien explosif, etc.)? Comment aller à la rencontre de publics invisibilisés (femmes migrantes avec enfants, MENA, personnes victimes de violences diverses, notamment)? Comment ne pas favoriser certaines cultures d'origine qui font bien partie de notre histoire sociale au détriment d'autres cultures que nous connaissons moins?

Or le dialogue interculturel n'est plus une option, contrairement à ce que certains mouvements d'extrême droite laissent entendre... Cette question représente un enjeu démocratique de taille qu'il ne faudrait surtout pas reléguer au second plan, sous prétexte que l'économique est «plus urgent et plus important»!

Car, comme l'explique Valentina Crispi, maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation, «notre modernité se caractérise par la pluralité des formes de socialisation, d'enculturation, d'éducation,

par la diversité des langues et des modes de communication. La rencontre entre les cultures et les différences culturelles s'impose dans les faits: l'autre, l'étranger, l'altérité font partie du rapport au monde quotidien. Il en résulte une nouvelle série de questions et de problématiques qui interroge surtout notre capacité à vivre ensemble. Les sociologues, les philosophes et les pédagogues s'accordent sur l'idée que la différence culturelle lance un défi important à la démocratie à l'intérieur d'un processus où nos sociétés doivent s'ouvrir au dialogue entre peuples et cultures.⁴»

Tirer le meilleur parti de la diversité

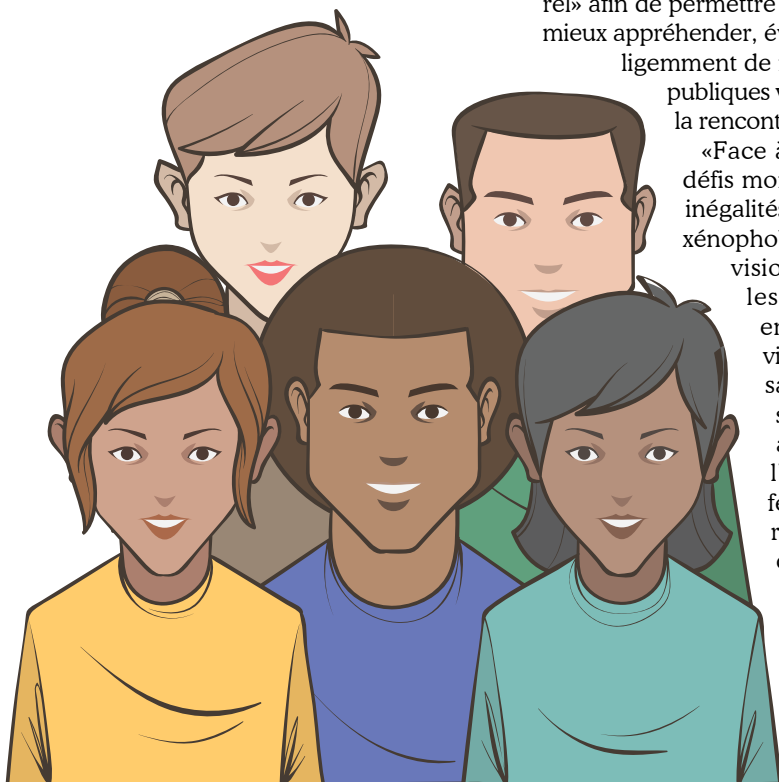
Par ailleurs, comment, au sein de notre association, incarner au mieux nos valeurs de laïcité, d'égalité, d'universalisme et de justice sociale dans un monde où les communautarismes s'expriment à grands cris et où les plus agités s'expriment inopinément sur les réseaux sociaux, à tout propos et, parfois, sans aucun fondement critique? Une initiative de l'Unesco vient peut-être nous soutenir au moment opportun, au moment où ces préoccupations du vivre-ensemble concernent tous les continents! En effet, en partenariat avec l'Institut pour l'Économie et la Paix (IEP), cette agence onusienne⁵ a créé en 2020 un «cadre conceptuel et technique pour mesurer le dialogue interculturel» afin de permettre aux gouvernements de mieux appréhender, évaluer et cibler intelligemment de nouvelles politiques publiques valorisant l'altérité et la rencontre mutuelles.

«Face à la persistance des défis mondiaux que sont les inégalités, le populisme et la xénophobie – facteurs de divisions –, la migration, les déplacements ou encore l'extrémisme violent, il est indispensable de considérer selon une nouvelle approche ce que l'on appelle les «différences culturelles» relatives aux capacités culturelles et sociales qui conditionnent l'efficacité des réponses. Il est de plus en plus évident que la réussite de nos systèmes de gou-

vernement, de nos écoles et de notre économie dépendra de notre capacité à tirer le meilleur parti possible de la diversité grandissante des origines et des opinions au sein de nos sociétés et à améliorer la communication au sein de cette pluralité.⁶»

Car si nos sociétés sont de plus en plus métissées, nous vivons paradoxalement en vases clos, la plupart du temps. Or les récits collectifs qui se tissent et parviennent à construire des ponts, surtout là où c'est devenu inhabituel, sont porteurs d'un grand potentiel de développement humain. Ainsi, la méthodologie de l'Unesco propose cinq grands domaines d'intervention où puiser de l'inspiration pour booster le dialogue interculturel: l'éducation, les médias et les TIC, les arts et la culture, la gouvernance locale et l'urbanisme, et la négociation politique.

Outre l'intérêt de se structurer autour de ces domaines clés, on peut aussi y apprendre que le processus du dialogue interculturel représente un système composé de facteurs structurels (stabilité et non-violence, gouvernance et citoyenneté, liberté d'expression, égalité horizontale, et cohésion sociale) et de facteurs propices (principes, valeurs et compétences). Gageons que ce cadre de réflexion et d'intervention nourrira notre soif de sens et d'action concrète et nous aidera à déployer notre intelligence collective au service d'une plus grande cohésion sociale!



1. Voir notre article sur le secteur interculturel de la Ligue dans *Éduquer* n°184, mars 2024, p. 37-39.
2. *Livre blanc sur le dialogue interculturel «Vivre ensemble dans l'égalité de dignité»*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 7 mai 2008.
3. Décret relatif à la Cohésion sociale du 30 novembre 2018.
4. CRISPI Valentina. «L'interculturalité», *Le Télémaque* 2015/1 n°47, p. 17-30: www.cairn.info/revue-le-telemaque-2015-1-page-17.htm
5. L'Unesco est l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. Elle contribue à la paix et à la sécurité en promouvant la coopération internationale dans les domaines de l'éducation, des sciences, de la culture, de la communication et de l'information: www.unesco.org/fr/bref
6. *Mesurer le dialogue interculturel: cadre conceptuel et technique*, Unesco, 2020: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000373803/PDF/373803fre.pdf.multi>

Empathie: le propre de l'être humain?

On appelle *empathie* la capacité à reconnaître, ressentir, comprendre les sentiments et les émotions d'un autre individu. Cette capacité qui nous fait dire que quelqu'un est «profondément humain» est-elle, justement, le propre de notre espèce? Nous allons nous poser ici quelques-unes de ces questions, importantes en éthologie: les humains, parmi les animaux, ont-ils le monopole de l'empathie? Si non, quels animaux en sont pourvus? Comment expliquer ces comportements?

Malgré une étymologie presque identique (l'une en grec, l'autre en latin!), l'empathie se distingue de la *compassion* dans la mesure où la compassion porte à partager les souffrances d'autrui et à désirer les soulager. Nous voyons donc deux différences importantes entre empathie et compassion. D'une part, l'empathie peut concerner des émotions positives, quand la compassion ne concerne que les souffrances: «Te voir heureuse me fait plaisir» est empathique, et non compassionnel. D'autre part, la compassion s'accompagne d'un désir d'action, ce qui n'est pas nécessairement le cas de l'empathie. Lorsqu'on assiste à un spectacle de funambulisme, on ressent physiquement de la peur à la place de la personne sur la corde raide (empathie), mais on n'intervient pas: pas de compassion pour l'artiste!

Le grand éthologue Frans de Waal² a proposé plusieurs degrés dans l'empathie. Le stade le plus simple est appelé *contagion émotionnelle*. Comme le terme l'indique bien, il consiste à avoir, par exemple, peur ou mal pour les autres. C'est à cause de la contagion émotionnelle que nous avons peur en voyant le funambule, que nous ressentons une aversion pour la douleur des autres, même s'ils nous sont inconnus.

Un degré supplémentaire est atteint avec le *souci empathique*. Là, il s'agit d'identifier consciemment les états émotionnels de l'autre, ce qui, souvent, entraîne la compassion, donc une action d'aide. Par exemple, on identifie le chagrin chez un ami, et on le réconforte.

Enfin, on atteint le degré le plus complexe d'empathie avec la *prise de perspective*, autrement

dit la faculté de «se mettre à la place de l'autre». La personne en empathie, bien que n'étant pas dans la même situation que la personne en difficulté, procure une aide personnalisée et ajustée au besoin: donc plus qu'un réconfort «standard» comme dans le stade précédent.

Quels animaux pour quelle empathie?

De nombreuses expériences, menées sur différentes espèces animales, montrent une diversité de comportements empathiques chez les non-humains³. La contagion émotionnelle, par exemple, semble partagée par la plupart des mammifères, mais aussi par certains oiseaux. Chez le rat par exemple, l'aversion à la douleur a été prouvée par une expérience où on observe que, placé face à un choix, le rat préfère ne pas infliger de douleur à ses congénères.

On a observé du souci empathique (le deuxième degré de l'empathie) chez les campagnols, au moyen de l'expérience suivante. On sépare un couple de ces petits rongeurs trente minutes, et on impose à l'un des deux un stress. Au moment des retrouvailles, le conjoint identifie le stress chez l'autre et lui manifeste du réconfort sous forme de toilettage, et ce de façon plus fréquente que chez les couples sans stress.

Enfin, les grands singes semblent capables du degré le plus complexe d'empathie, la prise de perspective, comme le montre l'expérience suivante: le chimpanzé A a besoin d'un outil pour atteindre de la nourriture. Le chimpanzé B possède une boîte à outils, dont un seul est adapté au besoin de A. On observe alors que B choisit l'outil

«L'empathie, loin d'être limitée aux mammifères, est présente – du moins sous sa forme la plus simple de contagion émotionnelle – chez une espèce de poisson et mobilise chez tous ces animaux une même hormone, l'ocytocine.»

adéquat et le donne à A. Ce singe sait donc déchiffrer le besoin et ajuster l'aide, en se mettant à la place de l'autre.

Un cas fascinant concerne l'empathie entre espèces différentes. La situation des chiens et humains est bien documentée. Le chien discrimine les émotions humaines, les expressions du visage, les odeurs. Des expériences de sauvetage ont été menées, où les chiens libèrent les maîtres plus souvent si le maître est sous stress. Le livre d'Anny Duperey, *Complicités animales*⁴, rapporte des cas de sauvetage d'humains par des chiens, singes ou même un cochon, ainsi que des amitiés (comment le dire autrement?) entre animaux non humains d'espèces différentes.

L'étonnante expérience des poissons-zèbres

Des mammifères et des oiseaux empathiques, pourquoi pas, mais qu'en est-il des poissons? Une étonnante expérience⁵ montre que le poisson-zèbre (un petit poisson fréquemment utilisé pour les expérimentations en biologie) est également capable de contagion émotionnelle. Voici en deux mots le protocole: un poisson observateur est placé devant un banc de poissons dans un aquarium voisin (donc sans communication chimique), auquel les scientifiques ont administré soit de l'eau (groupe contrôle), soit une substance stressante. Lorsque le banc de poisson est soumis à cet environnement alarmant, il montre un comportement de peur (notamment le fait de se figer). Le poisson observateur montre alors un comportement analogue: il s'agit bien de contagion émotionnelle! De plus, les auteurs montrent que cette contagion nécessite de l'ocytocine, une hormone en jeu dans les mécanismes d'empathie chez les mammifères. Un examen plus approfondi montre même que chez le poisson et le mammifère, la même région du cerveau est impliquée.

Origines évolutives

L'empathie, loin d'être limitée aux mammifères, est donc présente – du moins sous sa forme la plus simple de contagion émotionnelle – chez une espèce de poisson et



mobilise chez tous ces animaux une même hormone, l'ocytocine. Que conclure de cette observation? Il serait tentant d'affirmer que, si on retrouve cette capacité chez deux groupes aussi éloignés que les poissons et les mammifères, impliquant de plus la même hormone dans la même région du cerveau, alors cette capacité est présente depuis, au moins, l'époque de l'ancêtre commun aux poissons et aux mammifères. Pour faire une analogie: si Mme Dutertre croise une autre Mme Dutertre inconnue d'elle, elle aura tendance à conclure qu'elles ont un ancêtre commun.



Mais les auteurs restent prudents: en effet, lorsqu'on constate un même trait dans deux familles éloignées, cela peut aussi provenir d'un phénomène de *convergence évolutive*, c'est-à-dire un scénario où ces traits sont arrivés séparément chez les deux groupes. Par exemple, le fait que les hirondelles et les chauves-souris volent ne prouve pas que leur ancêtre commun (un poisson) volait! De même, les deux Mmes Dutertre peuvent très bien n'avoir aucun ancêtre commun portant ce nom, et descendre chacune d'une personne habitant à proximité d'un

tertre vers 1150, l'une en Ardenne et l'autre en Poitou. Peut-être même que la deuxième Mme Dutertre descend d'un Monsieur *Duterte* changé en Dutertre par une erreur d'état civil au XIX^e siècle.

On peut donc tout à fait imaginer un schéma où la contagion émotionnelle, absente il y a 400 millions d'années, soit arrivée tout récemment (il y a quelques dizaines de millions d'années par exemple) et indépendamment, chez les poissons et chez les mammifères.

L'empathie, à quoi ça sert?

Mais finalement, pourquoi une capacité aussi étrange que la contagion émotionnelle serait-elle arrivée chez les animaux? Autrement dit: dans une perspective darwinienne de «survie du plus apte», en quoi «avoir peur ou mal pour les autres» permet-il à l'animal concerné de mieux survivre ou d'avoir une descendance plus nombreuse? *A priori*, on pourrait voir le fait d'avoir mal pour les autres comme un handicap: cela empêche, par exemple, de porter des coups à un prédateur ou un concurrent, et donc de se défendre.

Première raison, assez claire chez les poissons ou les oiseaux vivant en groupe: la peur qui se propage rapidement dans un groupe permet une meilleure survie. En effet, il suffit qu'un *seul individu* ait vu un prédateur pour que le réflexe de survie (l'immobilité, la fuite, etc.) se propage de proche en proche par observation du voisin. L'information du danger percole alors très rapidement dans le groupe, sans que les animaux aient tous besoin de surveiller les alentours. La contagion émotionnelle est donc un moyen

d'avoir des «informations valables sur des menaces environnementales sans directement les percevoir»⁶. En somme, elle est un moyen de communication sans bruit, parfaitement adaptée aux poissons.

Ce raisonnement est bien sûr valable pour les humains, où le déclenchement de réflexes de survie peut être amorcé par la vision d'une manifestation de peur chez le voisin, plutôt qu'à la vision directe du danger. Il suffit d'observer comme un vent de panique se répand rapidement sur une place bondée, alors que seules quelques

personnes ont vu directement le danger, pour constater la puissance de la contagion émotionnelle⁷.

Ensuite, l'empathie favorise la cohésion sociale. Elle permet de restaurer le lien après une dispute, de réduire le stress. En ce sens, elle favorise grandement la survie du groupe. Chez des espèces sociales, si l'entraide semble à court terme de la perte de temps et de moyens d'un point de vue individuel, elle est payante à long terme, du point de vue du groupe, et donc de l'espèce.

Enfin, *last but not least*, le soin des parents à la progéniture vient finalement de la capacité des parents à être affectés par les expressions émotionnelles des petits. Sans contagion émotionnelle, sans souci empathique, sans prise de perspective, l'élevage des jeunes serait probablement moins efficace, chez les humains comme chez d'autres espèces.

De l'empathie à la morale

Comme souvent en éthologie, les découvertes étendent sans cesse le nombre d'espèces animales capables de comportements qu'on pensait réservés à l'humain ou, à la rigueur, aux primates. Singes, chiens, petits mammifères, oiseaux, poissons... l'empathie semble fort répandue chez les vertébrés, et l'avenir montrera peut-être que les invertébrés en font preuve également (on pense notamment aux étonnantes pieuvres mais, pourquoi pas, aux guêpes ou aux crabes). Une fois de plus, *Homo sapiens*, notre chère espèce certes affectueuse et sympathique, doit être replacée dans un cadre plus large où elle perd le statut spécial qu'on a naturellement tendance à lui assigner. Dans ce cadre, ce que nous appelons *morale* ou *éthique* n'est peut-être qu'un raffinement de son précurseur biologique, l'empathie.

1. Dans les deux cas, il s'agit de «souffrir avec».
2. Rendons hommage à cet immense scientifique néerlandais, décédé tout récemment.
3. www.uved.fr/fiche/ressource/lempathie-animale
4. DUPÉREY A. et NOËL J.-P. *Complicités Animales*, Points, Paris, 2021, 288 p.
5. AKINRIDADE *et al.* «Evolutionarily conserved role of oxytocin in social fear contagion in zebrafish», *Science* n°379, 2023, p. 1232-1237.
6. PEREZ-MANRIQUE *et al.* «Emotional contagion in nonhuman animals: A review», *WIREs Cognitive Sciences* n°13, 2022.
7. Notons, hélas, que ces mouvements de foule peuvent devenir à leur tour plus meurtriers que le danger originel.

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

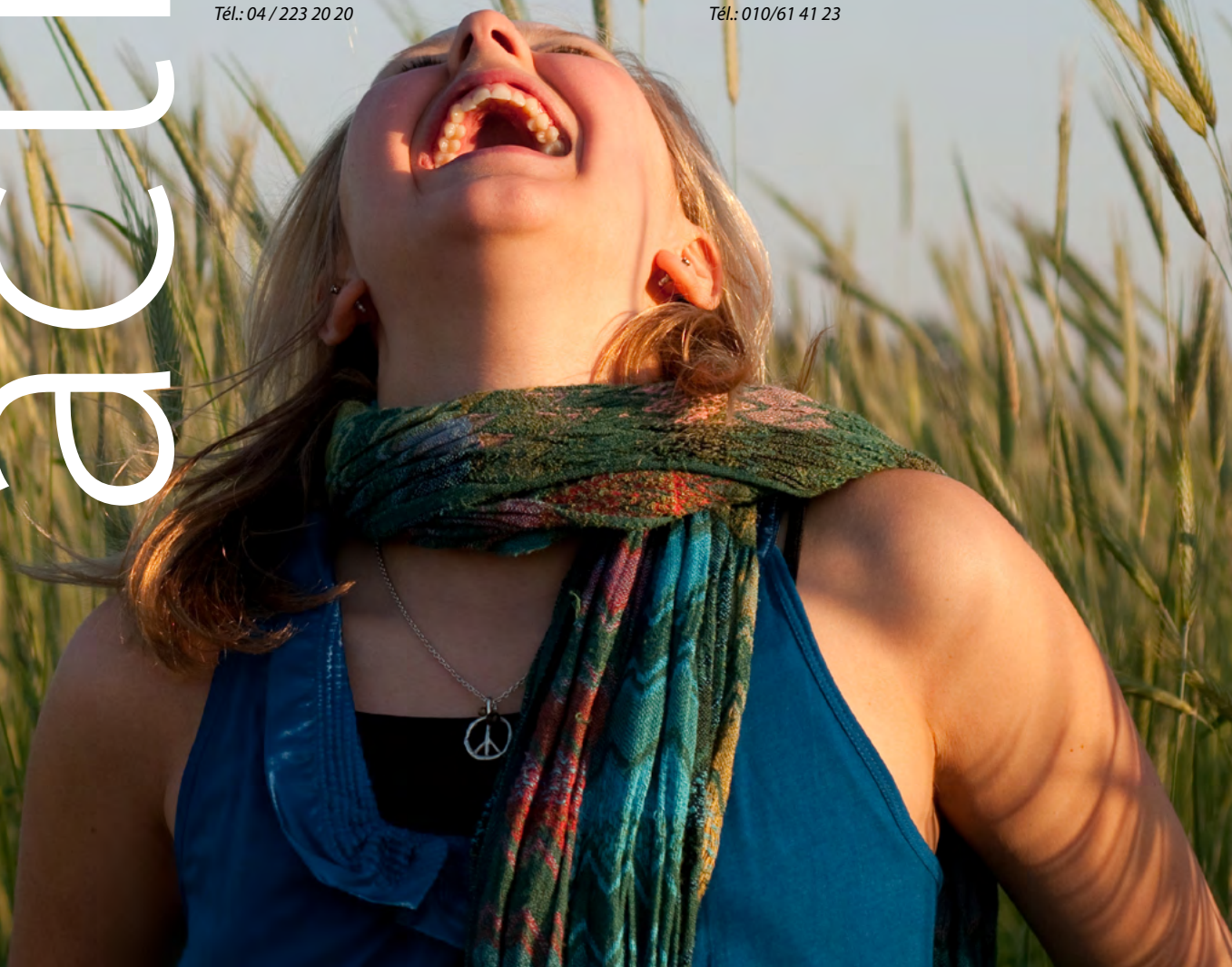
Régionale du Brabant wallon

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 Roberto Galluccio
Trésorier général Renaud Loridan
Directeur Patrick Hullebroeck

Assistante
Cécile Van Ouytsel
Responsable du personnel
Julie Legait
Assistante
Mariève Tétart

Comptable
Jonathan Declercq

Permanent-es du secteur Communication - Internet
Marie Versele
Valérie Silberberg
Marie-Françoise Holemans
Timothé Fillon

Mise en page Éric Vandenheede

Permanent-es du secteur Formation
Audrey Dion
Clara Philippe
Éric Vandenheede
Amina Rafia
Adélaïde Dupuis
Loïc Pannequin

Responsables du secteur Interculturel
Julie Legait
Sophie Fétu

Formateur-rices du secteur Interculturel
Hanane Cheraoui Fassi
Véronique Léonard
Françoise Santos
Pauline Laurent
Hossein Malekian

Projet européen
Timothé Fillon

Responsable de la revue *Éduquer*
Marie-Françoise Holemans

Secrétariats des sections régionales

Régionale du Brabant wallon
Présidente Yolande Mendes da Costa

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 Stéphane Huez
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
Tél.: 04 / 223 20 20

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



Éduquer

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

Abonnez-vous à notre revue

Rendez-vous sur notre site:

www.ligue-enseignement.be

Cotisation et don 2024

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2024** merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2024** est de **25€** minimum.
À verser sur le compte: **BE19 0000 1276 64 12** de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, rue de la Fontaine, 2 - 1000 Bruxelles. Communication: cotisation ou don 2024.
Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter au **02/512.97.81** ou info@ligue-enseignement.be

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be



éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 187
juin 2024
2,5 €

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

Bureau de dépôt: **Bruxelles X**

La Ligue de l'Enseignement et de
l'Éducation permanente, asbl
Siège social:
Place Rouppe, 29
1000 Bruxelles
BCE 0403519010 / RPM de Bruxelles
BE19 0000 1276 64 12
Tél: +32 (0)2/512.97.81
info@ligue-enseignement.be
www.ligue-enseignement.be

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

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be