

éduquer

tribune laïque n° 129 avril 2017

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



dossier
Violences
éducatives à
l'école

actualité
Un test d'entrée
pour devenir prof

**bonnes
pratiques**
La semaine de
l'art: immersion
au cœur de la
création

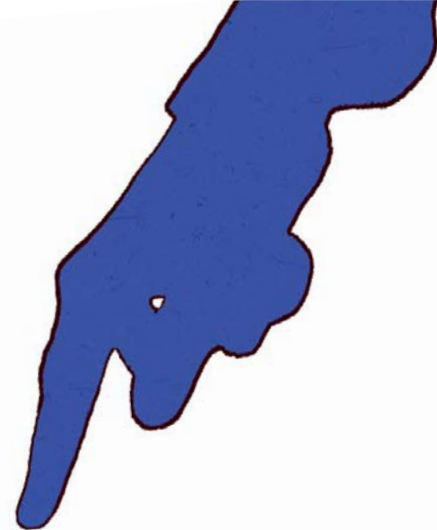
l'école ailleurs
La Tanzanie

sciences
Froid, football et
quatre fromages:
le délicat équilibre
de la distribution
d'électricité

BONHOMME

Sommaire

Éditorial	Réflexions	p 3
Focus	Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Coup de crayon	Dessin de Célia Callois	p 6
Actualités	Un test d'entrée pour devenir prof	p 7
Dossier: VIOLENCES ÉDUCATIVES À L'ÉCOLE		
	Intro	p 10
	La classe: un lieu de violence scolaire	p 12
	Blessures d'école	p 15
	«Vous m'ferez (plus) 100 lignes»	p 19
	L'évaluation, une violence éducative?	p 22
	Un point de vue sur l'évaluation: rencontre avec une institutrice primaire	p 24
Bonnes pratiques	La semaine de l'art: immersion au cœur de la création	p 26
Éducation	Repenser l'éducation aux médias	p 28
L'école ailleurs	Les systèmes éducatifs à travers le monde: la Tanzanie	p 31
Sciences	Froid, football et quatre fromages: le délicat équilibre de la distribution d'électricité	p 32
Histoire	Le Règlement-type des écoles primaires (1922)	p 35



éduquer

est édité par



de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles

Éditeur responsable
Roland Perceval

Direction
Patrick Hullebroeck

Animatrice de la revue Éduquer
Juliette Bossé

Mise en page
Eric Vandenheede
assisté par Juliette Bossé

Réalisation
mmteam sprl

Ont également collaboré
à ce numéro:

Roland Perceval
Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Pierre Merle
Philippe Vienne
Martine Vandemeulebroucke
Céline Desruelles
Fleur Alexandre
Dominique Ottavi
Valérie Silberberg
François Chamaraux
Pol Defosse

Couverture

Olivier Bonhomme est illustrateur et directeur artistique. Il travaille notamment pour la presse (Le Monde, the Washington Post, Wired Magazine...) et pour le jeu vidéo (Arte Creative) et réalise plusieurs projets d'expositions personnelles sur des carnets de voyages imaginaires («Journey to New Orleans»). Il vit à Montpellier.



Roland Perceval, président de la Ligue

Réflexions

Comment redonner l'envie de rêver à nos élèves, à nos jeunes, à nos professeurs?

Comment la Ligue peut-elle répondre à ces questions vraiment fondamentales?

Le samedi 18 mars, avant l'Assemblée générale, nous avons eu une matinée de réflexion sur l'avenir de la Ligue, sur sa capacité à poursuivre les volontés de ses fondateurs, presque 153 ans après sa fondation. Toutes les régionales étaient représentées, soit par leur président, soit par des mandataires, soit par des permanents, sur l'initiative du Conseil d'administration de la Ligue.

Est apparu de manière incontournable la volonté, outre de travailler à défendre l'enseignement public, de revendiquer un enseignement organisé en réseau unique, partant du principe, pour nous, toujours d'actualité: l'argent public pour l'enseignement public. Dans cette structure toujours revendiquée, les pouvoirs locaux auraient l'autorité sur toutes les écoles se trouvant sur leurs territoires et non sur une partie d'entre elles.

La liberté revendiquée par l'enseignement confessionnel se paie, mais pas avec l'argent de tous.

Ensuite, la volonté de travailler ensemble, Ligue Communautaire et Régionales pour défendre les valeurs qui sont propres à leurs projets.

Je le disais déjà dans mon éditorial précédent, la Ligue reste favorable à une autonomie importante des équipes éducatives et des chefs d'établissement. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de l'enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles où le (la) ministre ne peut être à la fois juge et partie, c'est-à-dire pouvoir subsidier et pouvoir organisateur. Il y a une

confusion très dommageable.

La Ligue souhaite au travers de collaborations actives, développer son empreinte dans tous les domaines qui touchent à l'enseignement, à la formation, à l'éducation permanente, à la lecture publique, domaines enfin qui ont fondé son action depuis sa création, en 1864.

Elle souhaite également rajeunir ses cadres et fait un vibrant appel pour que les jeunes s'engagent dans son action.

Enfin, elle redit, haut et fort, son attachement viscéral aux valeurs laïques et reste le plus ferme soutien du Centre d'Action Laïque dont elle est membre. A ce sujet, des contacts récents avec l'équipe dirigeante de ce dernier inaugurent des actions concertées prometteuses touchant à l'enseignement.

Je voudrais par cet éditorial, remercier tous les acteurs de la Ligue, tant au niveau communautaire que de nos régionales, qui se dépensent sans compter pour défendre nos valeurs dans des environnements parfois très difficiles et qui ne nous sont pas nécessairement favorables.

La Ligue est un organe de réflexion mais aussi de combat! Ne l'oublions pas si nous voulons que l'enseignement public soit considéré pour ce qu'il est et doit être vraiment: un enseignement d'excellence, neutre et ouvert à tous. Tout en se revendiquant de valeurs religieuses et de sa liberté, l'enseignement confessionnel se déclare «enseignement officiel fonctionnel», ce qui brouille la vision que pourraient avoir les parents, volant ainsi l'image qui a toujours été celle de l'enseignement véritablement officiel.

Retrouvez tous nos articles et l'actualité de la Ligue sur le site

ligue-enseignement.be

la ligue

Je m'abonne à Éduquer

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

Pour seulement 20 € par an, retrouvez, chaque mois, les informations sur l'actualité de l'enseignement sélectionnées pour vous par la Ligue et des analyses approfondies sur les questions éducatives!

Rendez-vous sur notre site: www.ligue-enseignement.be
Rubrique contact, «s'abonner à Éduquer».

Baptême

La Haute École pédagogique catholique Charlemagne d'Anvers plaide pour l'engagement dans l'enseignement catholique, d'enseignants non baptisés.

Dans les écoles primaires du Libre, tous les enseignants doivent être baptisés vu le caractère confessionnel du réseau. Surprise! La Haute École reçoit le soutien, non seulement d'Hilde Crevits, la Ministre de l'enseignement CD&V, le parti catholique flamand, mais aussi, de Lieven Boeve, le grand patron du réseau catholique (De Morgen, 8 et 9 mars 2017).

Comment expliquer ce paradoxe?

Les écoles catholiques flamandes sont confrontées, comme leurs consœurs francophones, à la difficulté d'éduquer un public qui, par ses origines, n'est pas catholique.

Le quotidien des écoles est devenu un délicat face à face, entre un corps enseignant exclusivement catholique et belge, et des élèves d'origines allochtones, émaillé d'incompréhensions et de maladresses, avec les élèves, mais aussi, leurs parents. D'où l'idée de «colorer» les équipes avec des enseignant-e-s d'origines étrangères, c'est-à-dire, religieusement exprimé, qui ne sont pas baptisé-e-s.

Voilà une manière de mettre fin à une discrimination à l'embauche dont je me félicite, même si certains mauvais esprits prétendent que la Haute Ecole Charlemagne s'inquiète surtout du recrutement futur de ces propres étudiants. Car à quoi bon décrocher un diplôme pédagogique dans une école catholique si le réseau qui vous forme refuse ensuite de vous engager?

Le réseau émet une condition à l'engagement des non baptisés: ils doivent respecter le caractère chrétien des écoles. De plus, n'étant pas baptisés, ils ne peuvent donner cours de religion, ce qui suppose quelques aménagements d'horaire.

Il résulte de tout cela une injonction paradoxale qui n'a d'autre fin que de sauver ce qui reste du caractère confessionnel: engager des personnes qui ne sont pas chrétiennes à la condition qu'elles se conforment à une vision chrétienne de l'éducation.

«Tout cela» est-il compatible avec un service public dans un Etat démocratique?

Patrick Hullebroeck, directeur

Un jour... en 1929

Le krach boursier de 1929

Crise mondiale, sans précédent, cet événement se déroula à la bourse de New York entre le jeudi 24 (célèbre «jeudi noir») et le mardi 29 octobre de cette année-là.

Durant la guerre mondiale de 1914-1918, l'économie américaine bat son plein, le dollar ne cesse de prendre de la valeur. Les grandes puissances alliées des USA dépensent sans compter. Dès 1918, la guerre terminée, un fossé économique se marque entre les USA, enrichis, et les pays européens, criblés de dettes. Les États-Unis se trouvent alors en situation de monopole boursier. Les marchés financiers attirent de plus en plus de monde et chaque citoyen peut devenir acteur à part entière de la richesse nationale en investissant via des achats de titres à crédit.

Pourtant, le 24 octobre 1929, les transactions boursières s'affolent! Victimes de rumeurs infondées, un nombre considérable d'investisseurs se retirent et revendent leurs titres à tout vent... entraînant alors l'effondrement du cours de la bourse de Wall Street avec une perte de -13% en un seul jour. La panique est mondiale!

Le krach boursier marqua le début de la Grande Dépression, la plus grande crise économique du XX^e siècle. Le chômage et la pauvreté explosèrent, essentiellement aux États-Unis mais ses effets se firent ressentir à travers le monde, avec une vague de récession financière qui conduira à de profondes transformations sociales et politiques.

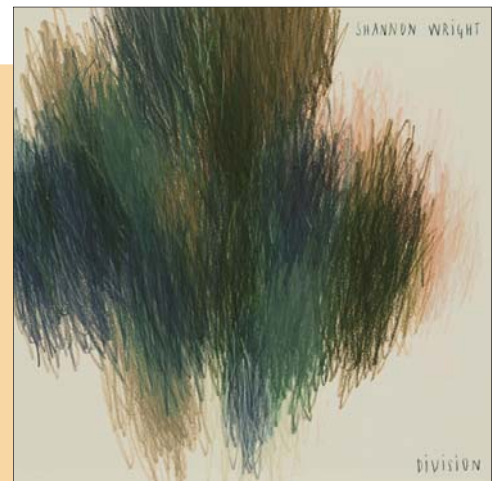


Musique

Division de Shannon Wright

Attention, personnage hors du commun! Souvent comparée à P.J Harvey, Shannon Wright est une songwriter hors pair! Musicienne au charisme éclatant et dotée d'une présence scénique rare, Shannon Wright est indéniablement une artiste à voir sur scène. Aussi insaisissable qu'un aigle, aussi troublante qu'une louve, Shannon Wright incarne un étrange mélange de douceur et de violence qui nous fascine. Son univers musical voyage dans des registres tantôt éthérés, tantôt plus compacts, nous baladant subtilement de la rage à la mélancolie. Shannon Wright est une grande dame!

Elle sera en concert le 16 mai 2017 au Botanique.



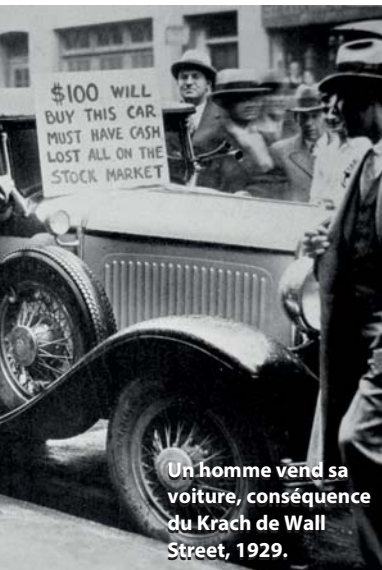
Littérature jeunesse

Grododo de Michaël

Escoffier et Kris Di Giacomo (Frimousse, 2016)

Après une journée bien remplie, César s'apprête à faire un gros dodo. Il s'adonne alors à son rituel du soir: il pose un verre d'eau sur la table de nuit, range ses pantoufles sur son tapis, vérifie qu'il n'y a pas de monstres sous son lit, serre son doudou fort contre son cœur, puis s'endort... Soudain, une série de petits bruits vient le sortir de son sommeil! Heureusement, César ne se laissera pas mener par le bout du nez et parviendra à combattre ses terreurs nocturnes pour enfin... se reposer! Grododo est un album magnifiquement illustré qui parle, avec douceur et beaucoup d'humour, de la délicate étape de l'endormissement.





Un homme vend sa voiture, conséquence du Krach de Wall Street, 1929.



Événement

Festival Hopla! 2017

Hopla! C'est le festival de cirque incontournable à Bruxelles! Une foule d'activités gratuites sont assurées par des professionnels du cirque, qui vous attendent du 10 au 16 avril. Les festivités sont, pour la plupart, organisées place Sainte-Catherine et Marché aux Poissons (au restaurant Le Vismet). Une belle occasion de (re) découvrir l'univers circassien.
Plus d'infos: www.hopla.brussels

Campagne

«Brisons l'engrenage infernal» est une campagne de sensibilisation menée par Vie Féminine, ayant pour thème les violences à l'égard des femmes. Vie Féminine souhaite ainsi mettre en lumière les réalités des violences vécues par les femmes, révéler leur mécanisme et encourager les pouvoirs publics à les combattre efficacement. En plus de son site, riche en informations, la campagne propose un dossier pédagogique comprenant des cahiers complémentaires (état de la question, méthodes d'animation et pistes pour aller plus loin).
Plus d'infos: <http://engrenageinfernal.be>



Mobilité

Émile, le serpent mobile

«Émile, le serpent mobile» est une campagne de sensibilisation qui œuvre pour une mobilité responsable aux abords des écoles. Le principe est simple: durant deux semaines, il est demandé aux élèves d'utiliser des modes de transport actifs (marche, vélo, transport en commun, covoiturage) pour se rendre à l'école! Au-delà des enjeux de pollution et de sécurité routière, la campagne promeut également une activité physique plus régulière mais aussi une plus grande convivialité aux abords des écoles.
Plus d'infos: www.emileserpentmobile.be

EMILE. LE SERPENT MOBILE



Ressources

Littérature de jeunesse et citoyenneté

«Littérature de jeunesse et citoyenneté» est une sélection d'ouvrages permettant d'aborder en classe et ailleurs, la question de la citoyenneté avec les plus jeunes. Ces 24 albums et romans ont principalement été choisis pour leur capacité à nourrir les apprentissages visés par l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté, mais également pour leur originalité et leur richesse narrative et graphique. Dans un second temps, les débats-rencontres avec les auteurs permettront le partage et l'émulation créative auprès des enfants. Cette publication est le résultat d'une collaboration entre le Service général des Lettres et du Livre et le Service général de l'Inspection.
Plus d'infos: www.litteraturedejeunesse.cfwb.be

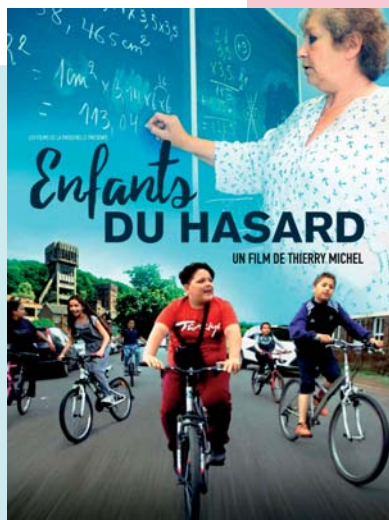


Film

Enfants du Hasard de Thierry Michel et Pascal Colson... une ode à la vie racontée par les enfants!

Enfants du Hasard est le nouveau documentaire de Thierry Michel, réalisateur du majestueux «L'homme qui répare les femmes» - sur le Docteur Mukwege, et co-réalisé avec Pascal Colson. Le documentaire, tourné près de Liège, retrace le parcours de plusieurs élèves de 6^e primaire issus de l'immigration dans leur petite école communale d'une ancienne cité minière.

Le film permet de mettre en lumière la manière dont ces jeunes cherchent à se construire et à donner un sens à leur vie mais également leurs doutes et réflexions. Le film tisse ainsi les liens entre passé, présent et futur et dessine un sens du bonheur possible, au sein de l'école et de la société.
Sortie: le 22 mars en Wallonie et à Bruxelles





Les toilettes dans les écoles restent trop souvent insalubres.

Illustration: Célia Callois

Un test d'entrée pour devenir prof

À la rentrée 2019, les étudiants devront passer un test de maîtrise de la langue française pour accéder à la formation d'enseignant. Cela ne sera pas sans conséquences pour tous.



Coup de crayon sur l'actu

Célia Callois

Diplômée en arts graphiques et de l'École des Beaux-Arts de Paris.

Avec son outil de prédilection, le Rotring, elle crée, pour la presse et l'édition, des illustrations, dans lesquelles elle mêle le graphisme, la typographie, le dessin et les aplats de couleurs.

Site internet

celiacallois.tumblr.com



En Communauté française, 35% des enseignants, dont 20% de détenteurs d'un titre pédagogique, abandonnent la profession dans la première année d'activité. Instabilité et précarité de l'emploi, peu de soutien financier au secteur, manque de pratique durant la formation initiale... autant de freins qui font que ce formidable métier est en pénurie depuis de nombreuses années. Un besoin urgent d'améliorer la qualité du système éducatif et de revaloriser le métier d'enseignant se fait éminemment ressentir. Et depuis 2011, le ministre de l'Enseignement supérieur à la Fédération Wallonie-Bruxelles, le socialiste Jean-Claude Marcourt, prépare sa réforme de la formation initiale des enseignants. À noter qu'au moment de la rédaction de cet article, l'avant-projet de décret est dans sa phase finale, mais rien n'est encore déposé sur la table du Gouvernement.

Pour l'essentiel de ce que l'on sait, trois axes principaux sont proposés: renforcer progressivement la formation initiale des enseignants et des formateurs; redéfinir des contenus et

réorganiser la formation initiale en articulant la formation initiale et la formation continue. Pratiquement, les études pour devenir enseignant passeront de 3 à 4 ans de formation dans un premier temps. L'objectif étant de les porter à 5 ans mais, pas pour cette législature: trois années de bachelier, suivies d'une année de master de spécialisation pour celles et ceux qui désirent enseigner aux élèves âgés de 2 ans et demi à 15 ans, et de deux années de master en enseignement pour enseigner aux 15-18 ans. L'actuel master à finalité didactique disparaîtra. En revanche, l'agrégation réservée aux détenteurs d'un grade académique débouchant sur une fonction d'enseignant sera maintenue et portée à 60 crédits.

Un test contraignant ou non?

Au rayon des nouveautés qui divisent, et c'est ce qui nous intéresse ici: le test de maîtrise de la langue française. D'ici la rentrée 2019, le ministre entend soumettre l'accès à la formation à la présentation d'une épreuve de maîtrise du français. Reste

encore à préciser son caractère indicatif ou contraignant. En octobre 2016, le ministre déclarait que «les résultats de ce test, obligatoire à l'inscription, ne pourront pas empêcher un étudiant de s'engager dans le parcours de formation mais l'étudiant devra suivre des remédiations qui l'aideront à réussir le test, condition indispensable pour pouvoir poursuivre le cursus¹». Plus récemment, le 21 février 2017, le ministre fait le point, et la voie à emprunter semble plutôt formative, en tous cas pour certains. Le test sera non contraignant pour les futurs enseignants des sections 1 à 4, c'est-à-dire avant le bachelier. En revanche, un test de langue française contraignant, cette fois, verra le jour à l'entrée de l'agrégation et à l'entrée du master pour les étudiants n'ayant pas suivi le bachelier de transition en enseignement au préalable. Le master de 2 ans sera également accessible aux étudiants ayant suivi un bachelier disciplinaire (histoire, littérature, mathématiques...) à condition de réussir le test de langue française.

Les formateurs des hautes



faut adapter les contenus et selon moi, garder un certain niveau d'exigence». Pour la deuxième année consécutive à l'ISPG, un test de français est soumis aux élèves qui désirent s'inscrire à la formation. «Nous avons suivi d'autres écoles et décidé de nous aussi, tenter l'expérience du test diagnostique non contraignant», explique Pierre Smets. C'est une spin-off liée à l'Université de Liège qui a créé ce test à choix multiples, sur les connaissances en orthographe, en structure de phrases et en syntaxe mais l'institut peut alimenter la banque de questions proposées dans le test diagnostique. «Nous n'avons pas encore suffisamment de recul sur ce test mais, suite à l'épreuve, nous avons mis en place un certain nombre d'outils que les étudiants doivent gérer en autonomie. Ceux qui le désirent ont accès à un programme dénommé Voltaire. C'est

écoles et universités constatent effectivement des failles au niveau des connaissances de la langue française. Ils ont eu l'occasion de les pointer lors des rencontres organisées au cours de l'élaboration de l'Évaluation de la formation initiale des enseignants. Rappelons que cette évaluation a été commandée par le ministre Marcourt au Centre d'Études Sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis dans le cadre de la Déclaration de politique communautaire 2009-2014. On peut y lire que «pour beaucoup, c'est la qualité des entrants dans le système qui est mise en cause et le seuil d'exigence à l'entrée qui devrait être relevé. L'accès à la formation d'enseignant ne devrait pas être permis à tous les titulaires du CESS, le diplôme des sortants de la filière professionnelle n'étant pas de valeur égale à celui des sortants de la filière générale».

Inciter et récompenser

Pierre Smets, adjoint à la Direction et maître en psycho-pédagogie à l'Institut Supérieur Pédagogique Galilée de Bruxelles, confirme cette différence de niveau entre les publics et surtout, l'évolution du public entrant. «On inscrit de plus en plus de jeunes issus de l'enseignement qualifiant professionnel car, c'est un fait, être enseignant reste un ascenseur social assez puissant. Ce n'est pas un problème, mais il

un réseau qui propose des exercices en ligne. Plus ils y passent de temps, plus des bonus leur sont proposés. Cela fonctionne à l'incitation et à la récompense. Une collègue est également à disposition de ces étudiants en difficulté». Des ordinateurs équipés de correcteurs plus puissants que ceux que l'on connaît de Word notamment, ont été mis à disposition des étudiants afin de les encourager à être attentifs à leur orthographe. «Actuellement, les étudiants font bien leur job et du coup, leur petit marché pour voir où s'inscrire selon qu'il y ait des pré-requis ou non, mais c'est regrettable. Si ce test se généralise avec la réforme du ministre, il faudra engranger des moyens et dégager du temps et du personnel pour le mettre en œuvre», remarque Pierre Smets.

Le niveau de français baisse

Des examens d'entrée qui fâchent les étudiants, qu'ils soient contraignants ou non, par ailleurs. C'est le cas de Maxime Michiels, futur prof, étudiant en 2^e année en sciences humaines en haute école. Il estime que ce type de test est inutile puisque des cours de maîtrise de la langue française existent déjà dans le cursus de la formation d'enseignant. De plus, il est convaincu que «le test d'entrée décourage, il rebute et il limite l'accès à une formation qui devrait être ouverte à tous. On manque déjà d'enseignants, nul besoin d'en-

core réduire le nombre de candidats et donc la population enseignante...». Et d'ajouter: «on nous reproche d'être trop faible en français à l'entrée et à la sortie de nos études, pourtant, on a le même niveau de français qu'en faculté de médecine! C'est avant tout un constat d'évolution de la société: le niveau de langue baisse. Le fait est qu'on a accès à énormément d'outils informatiques pour vérifier l'orthographe et la grammaire. Il ne faut pas oublier que les jeunes acquièrent plein d'autres nouvelles compétences. Je trouve cela complètement conservateur de pointer la maîtrise de la langue comme étant la panacée pour être un meilleur enseignant!».

De fait, la langue évolue et le niveau d'orthographe régresse selon une étude² récente de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) en France. Il s'agit d'un organisme qui conçoit et produit des données et des indicateurs sur la situation du système éducatif français. «Sur la même dictée d'une dizaine de lignes (67 mots) proposée depuis 1987 à des élèves de CM2, le nombre d'erreurs a encore progressé et la baisse des résultats qui avait été constatée entre 1987 et 2007 n'a pas été enrayerée: en 2015, les élèves font en moyenne 17,8 erreurs contre 14,3 en 2007 et 10,6 en 1987. Parallèlement, le pourcentage d'élèves faisant moins de 6 fautes est passé de 31% en 1987 à 16% en 2007 et 8% en 2015. C'est l'orthographe grammaticale qui demeure la source principale de difficultés: les règles d'accord entre le sujet et le verbe, mais surtout celles des accords de l'adjectif et du participe passé. Les écarts entre filles et garçons se creusent, à l'avantage des premières et l'augmentation du nombre d'erreurs est plus marquée chez les élèves 'en retard'. En revanche, les écarts sociaux sont toujours d'ampleur équivalente mais à un niveau plus élevé: 19 erreurs en 2015 pour les enfants d'ouvriers contre 13 pour les enfants de cadres, alors que ces chiffres étaient respectivement de 12 et 6 en 1987». Force est de constater que ce déclin des compétences orthographiques est donc régulier et continu. Si les jeunes maîtrisent moins le français à l'écrit, c'est aussi dû à une tendance sociétale actuelle et pas, à un soi-disant désintérêt. De quoi relancer le débat sur la simplification de l'orthographe mais aussi plus symboliquement sur son rôle et sa fonction dans la société.

Enseignants sous pression

«Les plus jeunes s'identifient à leurs profs et ont besoin d'un enseignant qui sache s'exprimer, mais surtout d'un modèle à qui se raccrocher».

Les enseignants, plus que quiconque, ont de tous temps été mis sous pression de par leur mission en tant qu'acteurs sociaux, responsables et soucieux de l'avenir de «nos jeunes». Les parents, les futurs profs, mais aussi les politiques, en attendent beaucoup d'eux. Ils devraient avoir «une maîtrise très assurée et réfléchie de la langue d'enseignement (...) et être capables de transmettre des idées de façon claire et convaincante, créer un environnement pédagogique efficace pour différents types d'élèves, favoriser l'instauration de liens enrichissants entre l'enseignant et les élèves, faire preuve d'enthousiasme et d'imagination et travailler efficacement avec les collègues et les parents...» (extrait OCDE-2005). Mais ces qualités risquent de ne pas suffire: compte tenu, entre autres, des exigences accrues de la société vis-à-vis de l'école. Le métier d'enseignant devient de plus en plus complexe et nécessite des compétences de haut niveau pour faire face aux défis rencontrés³.

Selon une étude de Christian Maroy (GIRSEF, UCL), intitulée *Radioscopie du monde enseignant*, la principale motivation des futurs enseignants est «le travail et la relation avec les élèves», avant même l'intérêt pour la matière enseignée, d'où l'importance des qualités humaines. Maxime Michiels le reconnaît volontiers, ce sont des bases à acquérir tout autant qu'un bon niveau de français: «Les plus jeunes s'identifient à leurs profs et ont besoin d'un enseignant qui sache s'exprimer, mais surtout d'un modèle à qui se raccrocher».

Pour permettre aux futurs enseignants d'être de «bons profs», la réforme du ministre devra également s'attarder sur des questions importantes relevées par les professionnels du terrain, comme le financement du secteur et la revalorisation du métier d'enseignant, les contenus des cours et l'augmentation du nombre de stages pratiques.

- 25/10/2016 - Un point sur la réforme de la formation initiale des enseignants, <http://marcourt.wallonie.be/un-point-sur-la-reforme-de-la-formation-initiale/>
- Sandra Andreu et Claire Steinmetz, «Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015)», Note d'information, n° 28, novembre 2016.
- www.aeqes.be/documents/AEQES-PRESCOLAIRE-NET.pdf



Anne-Catherine

Anne-Catherine Van Santen est illustratrice indépendante, auteur de la série de bande dessinée «Les Adorables». Elle collabore au Soir Magazine et réalise des illustrations pour des publications sociales et culturelles. Elle est également graveur et lithographe et est membre du collectif «Razkas».

Violences éducatives à l'école

Généralement, lorsque l'on parle de la violence à l'école, on évoque plutôt le harcèlement entre élèves ou alors la violence à l'encontre des enseignant-e-s... plus rarement, on se penche sur la violence de l'école envers les élèves.

50 % des élèves auraient été confrontés à des humiliations de la part de l'institution scolaire¹. Ce qui fait dire au sociologue Pierre Merle qu'il y aurait aujourd'hui «une minoration, voire une occultation, des violences subies par les élèves dans la classe».

Violence des enseignant-e-s, certes, mais surtout violence structurelle.

Nous proposons, dans ce dossier, de revenir sur certains aspects de ce qu'on peut appeler la violence éducative ordinaire à l'école, celle, qui sous couvert d'éducation, blesse et surtout, s'avère contre-productive, d'un point de vue pédagogique.

Dans un premier temps, le chercheur Pierre Merle, reviendra sur les interactions en classe qui peuvent être sources de tensions, de mal-être, et de violence.

Philippe Vienne, chargé de cours à la Faculté de Philosophie et Sciences sociales de l'ULB, apportera un éclairage historique sur l'institution scolaire, du Moyen Âge à aujourd'hui, qualifiant son ADN d'«*intrinsèquement violent*».

Nous évoquerons ensuite la question de la punition, et plus particulièrement la punition collective, jugée particulièrement anti-pédagogique, tant et si bien que le Pacte pour un enseignement d'excellence propose de l'abroger.

Enfin, diablement ancrée dans le fonctionnement de l'école, nous nous interrogerons sur l'évaluation. Quels effets sur les enfants, et surtout quelles alternatives pour les enseignant-e-s?

Loin de nous l'idée de fustiger l'école et le travail de ses acteur-trice-s sur le terrain. Nous

savons pertinemment que toutes et tous, enseignant-e-s, directions, etc., font du mieux qu'ils et elles peuvent, face aux moyens accordés à l'enseignement, et aux pressions qu'ils subissent de toutes parts.

Nous espérons surtout que ce dossier apportera quelques pistes de réflexion pour que l'école mène à bien ses missions, c'est-à-dire, entre autres: promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves et assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

1. Choquet O., Héran F., 1996, Quand les élèves jugent les collèges et les lycées, *Économie et statistique*, 293, 107-124.



Pierre Merle, Professeur de sociologie à l'École Supérieure du Professorat de l'Éducation de Bretagne

La classe: un lieu de violence scolaire

S'interroger sur les violences scolaires peut sembler paradoxal. L'école est *a priori* protégée de la violence, un lieu spécifique où se construiraient des relations sereines, nécessaires à l'éducation et l'instruction des élèves. Si l'institution scolaire poursuit bien cet idéal, la réalité du quotidien de l'école, dans la classe et hors de celle-ci, est cependant une source de tensions, de mal-être, et de violence.

En France, la statistique ministérielle des violences scolaires repose sur le calcul du nombre des « incidents graves » composés notamment des atteintes aux personnes (violences physiques, verbales, sexuelles, bizutage...) et des atteintes aux biens (vol, dommages aux matériels...)¹. Si cette statistique ministérielle est tout à fait nécessaire à la connaissance du quotidien de l'école, elle est aussi incomplète. Un élève peut se plaindre de la violence d'un autre élève et du vol de matériel. Il en est de même du professeur suite à l'insulte d'un élève. Par contre, les propos éventuellement humiliants que peuvent connaître les élèves de la part de leurs professeurs font rarement l'objet de plaintes. Il en résulte une minoration, voire une occultation, des violences subies par les élèves dans la classe. Plusieurs recherches en ont mesuré l'importance.

Choquet et Hérant² ont montré que près de 50 % des lycéens déclarent avoir ressenti des sentiments d'humiliation en classe.

Ces sentiments concernent particulièrement les élèves faibles et les élèves d'origine populaire. Ces sentiments d'humiliation résultent souvent de violence verbale exercée par les professeurs. Pour connaître davantage la réalité quotidienne des sentiments d'humiliation subis par les élèves, nous avons mené une enquête auprès de 500 étudiants qui avaient à relater, de façon écrite et anonyme, une expérience personnelle d'humiliation subie au cours de leur scolarité³. Cette recherche a permis de dégager plusieurs formes d'humiliation subies par les élèves.

Des sentiments de rabaissement scolaire

L'analyse des 500 fiches recueillies permet de dégager deux grands types d'humiliation. La première concerne l'élève. Elle prend la forme d'un rabaissement scolaire. Les pratiques décrites par les enquêtés sont particulièrement nombreuses. Une forme ordinaire d'humiliation de l'élève dans la classe est sa promotion publique au rang

de mauvais exemple. Pour une faute malheureuse, l'élève fait l'objet d'une moquerie (« c'est nul », « médiocre »...). Cette situation est classiquement présente lors du passage au tableau. De nombreux étudiants racontent cette expérience scolaire, particulièrement favorable aux brimades du professeur. Dans le pire des cas, ce passage au tableau est vécu comme une mise à mort symbolique. Cette humiliation publique est aussi présente dans l'habitude consistant à rendre aux élèves leurs copies selon un ordre décroissant, de la meilleure à la plus faible, en ajoutant une appréciation allant du « très bon » au « minable ». Le bêtisier des erreurs des élèves entre dans la même catégorie. Autant il est pédagogiquement intéressant d'étudier les fautes des élèves, autant il est humiliant de nommer les élèves s'étant trompés.

Dans ce premier type d'humiliation, il faut aussi mentionner l'existence de rabaissement collectif. On se limitera à un seul exemple. Dans un établis-



Pierre Merle, sociologue, est professeur d'université à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Bretagne. Auteur de nombreux articles dans les revues spécialisées, il a également publié *L'élève humilié. L'école: un espace de non-droit?* (PUF, 2015), *Réformer le collège*, avec François Dubet (PUF, 2016), *La démocratisation de l'enseignement* (Repères, la Découverte, 2017).



Image tirée du film *Wiplash* de Damien Chazelle.

sement où les élèves sont regroupés dans quatre classes selon l'ordre alphabétique (A, B, C, D), avec les meilleurs élèves dans les classes «A» et les plus faibles dans les classes D, les élèves scolarisés dans les classes C et D s'appellent eux-mêmes et sont parfois appelés par les autres les «Cons» (pour la classe C) et les «Débiles» pour la classe D. Ces appellations témoignent du sentiment de honte et de nullité scolaire ressenti par les élèves faibles en tant que groupe scolaire particulier à l'intérieur des établissements. Le thème du «gros nul», classique dans les cours de récréation, constitue l'expression ordinaire de la dépréciation des élèves faibles.

L'humiliation de la personne: l'injure

Un second type d'humiliation concerne la personne de l'élève. Elle prend la forme de l'injure. Dans les fiches recueillies, la fréquence élevée de cette dénonciation ne peut être reliée de façon simple à la fréquence effective des injures. Les situations exceptionnelles et mots particulièrement déplacés marquent les

élèves suffisamment pour que ces infractions à la civilité ordinaire de la classe prennent une place importante dans leur vie scolaire alors même que celles-ci sont éventuellement peu nombreuses, voire rares. C'est pour cette raison que les élèves interrogés ont gardé en mémoire ces événements. C'est en ce sens que la probable rareté de ces situations n'est pas en rapport avec leurs effets scolaires. À ce titre, elles méritent analyse.

Plusieurs fiches présentent des situations d'injure sur la personne de l'élève. Au mieux, il s'agit de mots particulièrement déplacés: «pétasse», «coincée», «morveux», «bon à rien.» Les humiliations sur la personne sont aussi orientées par l'honorabilité des statuts sociaux: «Je suis une fille d'agriculteurs et mon professeur m'a dit: 'tu ferais mieux d'aller garder les vaches'.»; «Au collège, j'avais un prof d'anglais qui avait l'habitude de «casser» les élèves vivant à la campagne ou issus de milieux défavorisés (insultes...).»; «En classe de première S, un professeur d'histoire-géo, docteur ès-lettres, écrivain, nous a dit: À

vosre âge, il est trop tard pour faire des progrès en français, vous vous confondez avec la 'masse sociale'. Même votre niveau scientifique est très limité.» L'injure en classe est aussi une injure de classe. Elle a sa source dans le statut social de l'élève, ou du moins, ce statut peut être utilisé à des fins d'humiliation.

Les sentiments d'humiliation des élèves: quelle interprétation?

Comment interpréter les sentiments d'humiliation des élèves? On se limitera à deux pistes. Dans les années 1950, les sorties sans diplôme étaient fréquentes et n'empêchaient pas de trouver un emploi. L'allongement considérable des études et la transformation du marché du travail ont bouleversé les finalités de l'école. Dans cette nouvelle école, aucun élève ne peut s'émanciper d'une lutte de chacun contre tous et d'une course à la reconnaissance scolaire pour échapper à la situation infamante des derniers. Objet de toutes les espérances de consécration, l'école devient potentiellement,

Violences et inégalités à l'école

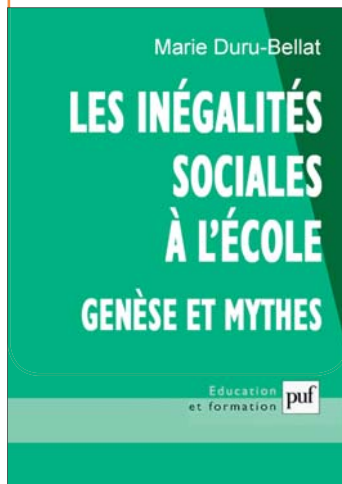
UNE FILLE = UN GARÇON ? Identifier les inégalités de genre à l'école pour mieux les combattre

Alexandra Adriaenssens, Claire Gavray, 2010

Les articles partent de la constatation d'un écart entre l'égalité formelle et réelle en matière d'orientation. L'hypothèse qui se dégage est que tous les acteurs scolaires participent à la dynamique genrée de construction des perspectives d'avenir des élèves.

Les inégalités sociales à l'école, Genèse et mythes

Marie Duru-Bellat, 2002
Ce livre démonte minutieusement, sur la base de recherches contemporaines, les rouages des inégalités sociales face à l'école et en son sein. Ce faisant, il redresse des idées reçues et questionne un certain nombre de mythes.



et souvent rapidement, l'objet d'inquiétudes, de ressentiments, d'amertume, voire même de haine, larvée ou explicite («J'ai été cassée, cassée à vie»).

Les sentiments d'humiliation des élèves doivent être analysés par rapport à cette nouvelle forme de scolarisation. Aujourd'hui, les pratiques humiliantes des professeurs sont vite perçues comme une dévalorisation personnelle et une expérience de rabaissement. La norme monolithique de la réussite à l'école débouche sur une situation paradoxale: la proportion des «vaincus» par le système d'enseignement, loin d'être réduite par l'allongement des études, semble croître. Lorsque la lutte pour la reconnaissance de soi cristallise les énergies individuelles, les sentiments d'injustice et d'humiliation sont potentiellement croissants. L'institution scolaire et la société toute entière, par leur mode de fonctionnement, la concurrence généralisée qu'elle fabrique, la mesure quasi obsessionnelle de la performance, fragilisent la perception de soi des élèves et développent les angoisses scolaires et sociales. Hier, le propos personnel vexant était sans conséquence; aujourd'hui, il est vite perçu comme une incompetence personnelle et vécu sur le mode tragique.

Une seconde interprétation des violences maître-élève dans la classe est fondée sur une modification des comportements de ces derniers, plus indisciplinés en 2017 qu'autrefois. À partir d'un certain niveau de chahut, le professeur ne peut plus exercer son activité. Assurer l'ordre dans la classe est d'autant plus problématique que, confronté à des élèves chahuteurs, le professeur ne peut plus guère compter sur une aide extérieure: les retenues pour indiscipline n'existent plus toujours et le conseiller principal en éducation est parfois réticent pour prendre en charge les problèmes de discipline scolaire

«L'institution scolaire et la société toute entière, par leur mode de fonctionnement, la concurrence généralisée qu'elle fabrique, la mesure quasi obsessionnelle de la performance, fragilisent la perception de soi des élèves et développent les angoisses scolaires et sociales.»

censés être réglés dans la classe.

Privés de certaines sanctions réglementaires, certains professeurs ont dès lors recours, pour assurer l'ordre scolaire, au mode de «domination traditionnelle» décrit par Max Weber. Ce mode de domination fonde l'ordre social sur l'arbitraire, la «disgrâce», le fait du Prince. L'humiliation par rabaissement scolaire ou par injure relève de cette logique: elle écarte symboliquement du groupe l'élève sanctionné, le désigne comme différent, le stigmatise. La sanction singulière qui définit la frontière entre ceux qui sont «dedans» et ceux qui sont «dehors», l'inclusion ou l'exclusion, est parmi les plus lourdes: elle a pour enjeu de mettre en cause le statut d'élève et sa personne toute entière.

Conclusion

Les pratiques d'humiliation des élèves ont leur source dans une organisation de l'institution éducative tentée par le modèle autoritaire plutôt que par le recours à l'arrangement et au compromis. Cette tentation du fait du Prince a ses revers. Outre qu'elle est contraire à l'apprentissage de la citoyenneté, elle est aussi contre-productive à moyen terme, source de démotivation, apathie, révoltes et décrochages scolaires. Source de violences, l'ordre scolaire autoritaire est une victoire à la Pyrrhus: elle sauve le maître, souvent momentanément, au détriment de ses élèves.

Si les propos humiliants subis par les élèves dans la classe sont des formes de violence, d'autres violences sont également présentes. Certaines pratiques d'évaluation des élèves, avec des notes parfois très basses, sont potentiellement une source de rabaissement, de découragement, de destruction de l'estime de soi sans laquelle la réussite scolaire apparaît pour l'élève un objectif inaccessible⁴.

1. Julliard M., 2015, «Les signalements d'incidents graves dans le second degré public sont stables en 2014-2015», *Note d'Information*, n° 49.
2. Choquet O., Hérin F., 1996, Quand les élèves jugent les collèges et les lycées, *Économie et statistique*, 293, 107-124.
3. Merle P., 2012, *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit?* PUF (2^e édition).
4. Merle P., 2014, «Faut-il en finir avec les notes?», *La Vie des idées* [en ligne].

Blessures d'école

La «violence» à l'école est définie comme une sorte de violence inédite et d'ampleur effrayante qui émanerait des élèves contemporains, en comparaison d'un âge d'or scolaire où l'enseignant était forcément «respecté». Le problème sociologique oblige pourtant à remonter à l'institution elle-même, à penser l'école et non la seule violence scolaire, bref, à considérer la forêt cachée par l'arbre. De fait, depuis le Moyen Âge, l'institution scolaire s'est bâtie sur la violence: autorité rigide, pensionnats-casernes, châtiments corporels, discipline étouffante, etc. et aujourd'hui, exclusion dans les filières de relégation et stigmatisation scolaire...

Comme d'autres sociologues, j'ai eu l'occasion de rappeler à plusieurs reprises, l'intérêt crucial de distinguer, à la suite du sociologue américain Peter Berger, le *problème social* du *problème sociologique*. Le problème social, c'est la façon dont le grand public, ou plutôt, de façon plus subtile, les «dominants» d'un monde social posent le problème. La «violence» à l'école est alors définie comme une sorte de violence inédite et d'ampleur effrayante qui émanerait des élèves contemporains, en comparaison d'un âge d'or scolaire où l'enseignant était forcément «respecté». Le problème sociologique oblige au contraire à remonter à l'institution elle-même, à penser l'école et non la seule *violence scolaire*, bref à considérer la forêt cachée par l'arbre, pour le poser de façon plus directe.

Si l'on décide d'appeler «violence» les incidents avec les

élèves, cette usure éprouvante que vivent de nombreux enseignants, il importe alors de donner à la «violence», un terme que je préfère garder entre des guillemets prudents, une dimension la plus large possible, qui puisse articuler la violence éventuelle émanant des élèves, dans des situations bien définies, et dans un contexte précis, à la violence institutionnelle, celle qui émane, sous différentes formes, changeantes historiquement, de l'institution scolaire elle-même. C'est l'articulation de ces deux formes qui aide à comprendre le «problème», et non une seule de ces formes prise séparément de façon artificielle.

L'école s'est bâtie sur la violence

Et pour comprendre pleinement le problème sociologique, il est nécessaire de le considérer historiquement, de saisir les transformations de longue du-

rée de ce que nous appelons la «forme scolaire», à la suite du sociologue lyonnais Guy Vincent.

Ne mâchons pas les mots. Le bilan sociohistorique est clair. Depuis les débuts de l'école chrétienne primitive, à la chute de l'Empire romain, si l'on suit ce grand sociohistorien qu'a été Émile Durkheim¹, l'institution scolaire s'est construite sous une forme violente. La forme scolaire, aux lentes et longues transformations historiques, s'est bâtie sur une violence fondamentale, aux multiples déclinaisons. L'école s'est avant tout érigée sur une longue tradition de pensionnat, qui culmine sous la forme du pensionnat-caserne qu'ont encore connu nombre de lycéens français et de collégiens et écoliers belges jusqu'au milieu du siècle passé. Ensuite, l'école a instrumentalisé sur le long terme les châtiments corporels, sans que la réflexion humaniste sur ces châ-



Philippe Vienne est sociologue, chargé de recherches du Fonds national de la recherche scientifique (Bruxelles), il effectue depuis dix ans des recherches en sociologie de l'éducation. Il est l'auteur d'un premier ouvrage (*Comprendre les violences à l'école*, de Boeck, 2003, 2^e éd. 2008). Il a également publié des articles sur les stigmatisations, la «culture de rue» et l'idéologie sécuritaire en milieu scolaire.



tements parvient à freiner, dans certains systèmes éducatifs occidentaux, la brutalité calculée des coups de règle, de baguette, de férule, ou de fouet autrefois.

Du Moyen Âge à mai 68

Prenons quelques jalons de cette violence-là. Les historiens du haut moyen-âge rapportent l'exemple éclairant d'une école monastique, celle de St-Gall, où les élèves excédés, en l'an 937, finissent par mettre le feu au grenier où l'on conserve les fouets². Dans le collège jésuite, sous l'Ancien régime, l'aversion personnelle des pères jésuites pour l'usage du fouet ne les empêche pas de déléguer cette tâche

à un garde-chiourme spécialisé, comme le portier du collège³. Plus généralement, au-delà de l'aspect choquant actuellement, en termes de civilisation des mœurs, pour suivre Norbert Elias, de la brutalité physique employée par les maîtres, il faut noter que la forme scolaire, dans le traitement des enfants en particulier, se construit sur une autorité rigide qui se calcifie et s'érige en norme indéboulonnable et indiscutable au point de devenir insupportable pour les lycéens français du XIX^e siècle. Ces derniers se rebellent, en particulier sous la Troisième République, de façon spectaculaire. Internats dévastés, barricades, combats à coups de barre-de-fer contre



les forces de police qu'on lance à leur assaut, les lycéens se rebellent face à une forme scolaire rigide et carcérale, devenue complètement irrespirable. On leur interdit de se parler (consigne du silence absolu, monacal), de jouer entre eux, de sortir de ces écoles-casernes étouffantes. Ils veulent de la liberté, un relâchement de la discipline. Ils l'auront progressivement, à partir de la toute fin du XIX^e siècle⁴.

Nos écoliers et «lycéens» belges ne sont pas, historique-

ment, dans une situation bien différente de celle des Français. L'école, de la petite école des prolétaires à l'athénée des enfants de la bourgeoisie, se construit au fil du XIX^e siècle comme le même espace rigide et carcéral, basé sur une discipline étouffante. L'univers du pensionnat belge n'est guère différent de celui vécu par les petits Français. Plusieurs témoignages bien connus de la Ligue de l'Enseignement éclairent sur l'amertume et le ressentiment des anciens élèves: un Alexis

Sluys en particulier a bien décrit les conditions infâmes et ahurissantes qu'il a connues dans les petites écoles de Bruxelles et des faubourgs, puis en tant que futur instituteur⁵. Le désir d'une rénovation, d'une modernisation scolaire, porté par la Ligue, incluait celui d'une révision profonde de la forme scolaire autoritaire et cloisonnée dont nous héritons un peu partout en Europe⁶. Un autre prolongement, en direction de l'éducation nouvelle, viendra d'un déçu notoire de l'école du XIX^e siècle, Ovide Decroly.

S'il fallait poser de façon un peu arbitraire, mais très symbolique, une date dans le XX^e siècle où l'affrontement a été emblématique entre les partisans d'une forme scolaire disciplinaire, autoritaire, et les déçus ou opposants de cette méthode, je dirais sans surprendre beaucoup qu'il faut prendre Mai 68 comme balise. Mai 68 n'est, il est vrai, que le produit localisé d'une séquence d'expression et d'émancipation de la jeunesse, notamment universitaire, au courant des années 1960. Mais partout où la contestation se met en place, elle fait chanceler la forme scolaire traditionnelle, à l'université en particulier. D'une certaine manière, plutôt que de poser l'affrontement en Belgique entre le «traditionnel» et le «rénové» comme méthodes pédagogiques, il faudrait poser la confrontation entre une forme scolaire vieillie et ankylosée et une jeunesse en quête d'émancipation qui la voue aux gémonies.

Violence structurelle actuelle

Quasi cinquante ans après, les termes du débat ont changé. Un discours allergique à Mai 68, et sensible aux formes anciennes, conventionnelles autrefois, de «l'autorité» d'airain au recours à «l'internat» comme solution pédagogique, a refait surface, peu importe l'obédience politique d'ailleurs

(je me rappelle d'un ministre socialiste français vantant il y a une vingtaine d'années le grand retour de l'internat pour «resocialiser» et «rescolariser» les élèves jugés problématiques). On vante à la télévision française ces mêmes internats, ou un encasernement et un encadrement militaire pour prendre en charge les jeunes des banlieues. L'époque donne ainsi dans le *déjà vu*, avec des nostalgies politiques ou médiatiques pour des déclinaisons très anciennes de la forme scolaire.

Or l'école n'a pas cessé d'être violente, mais sa violence s'exprime autrement aujourd'hui. Elle se situe surtout, sous une forme terrible, dans les processus d'exclusion et d'orientation qui amènent les enfants des classes dominées à se retrouver dans des filières de relégation, en Belgique comme en France. Elle culmine, en tant que violence, dans le *rangement* de ces enfants et adolescents dans des établissements homogènes du point de vue social, parfois ethnique, parfois même de genre dans les filières professionnelles. À cette violence structurelle, celle que Bourdieu appelait *l'exclusion de l'intérieur* (le système ne rejette plus de la scolarité à longue durée les enfants des classes populaires, il les «range» simplement dans des filières dominées)⁷, s'ajoutent les stigmatisations scolaires diverses subies par les élèves au fil de leur carrière scolaire disqualifiées. La souffrance du «cancer», vécue par l'écrivain Daniel Pennac au fil des stigmatisations scolaires subies, est toujours d'actualité. Les élèves répondent à ces stigmatisations et à ce qu'ils perçoivent malaisément de la violence de l'exclusion de l'intérieur, par des conduites de défi, ces incidents dont je parlais plus haut. L'engrenage se noue entre des enseignants en doute sur leur statut, leur rôle, leur «autorité», et des élèves

que leur carrière scolaire a préparés à détester cordialement l'école.

L'école, on l'a vu, est violente. Son ADN, si je puis dire, était intrinsèquement violent. Mais de façon ambivalente, l'école porte en elle également des siècles d'histoires de rencontres enchantées entre des enseignants et des élèves, de découverte des savoirs, d'initiation, d'écoute et d'intercompréhension. Cet ADN a muté au fil des siècles, il porte aujourd'hui des visages pédagogiques divergents, qui ont permis, par leur confrontation, par le débat entre ces formes rivales, de ne pas réserver au seul modèle froid, austère, autoritaire d'autrefois l'action éducative. L'école pourrait évoquer le plaisir et l'enrichissement intellectuel, et non l'ennui et le dégoût, voire la phobie, ressentis actuellement par certains élèves. Reste que si cette école clivée, in-

juste socialement inégalitaire, celle qui produit la relégation, n'est pas prise à bras le corps, et avec les moyens nécessaires, sur cette dimension cruciale, la quête du plaisir par l'école ne sera jamais qu'une marotte envisagée du sommet des classes sociales.

1. DURKHEIM É., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, P.U.F., 2^e édition, 1969 [1^{re} édition, 1938].
2. PICARD J.-CL., «L'éducation dans le Haut Moyen-Âge», *Histoire de l'éducation*, n°6, 1980, p. 5.
3. MARCHAND P., «La violence dans les collèges au XVIII^e siècle», *Histoire de l'éducation*, n°118, 2008, pp. 67-82.
4. THIERCÉ A., «Révoltes de lycéens, révoltes d'adolescents au XIX^e siècle», *Histoire de l'éducation* [En ligne], n°89, 2001, mis en ligne le 13 janvier 2013. URL: <http://histoire-education.revues.org/842>
5. SLUYS A., *Mémoires d'un pédagogue*, Bruxelles,

Editions de la Ligue de l'Enseignement, 1939.

6. *Histoire de la Ligue de l'enseignement et de l'Éducation permanente. 1864-1989*, Bruxelles, Ligue de l'enseignement, 1990.

7. BOURDIEU P. (dir.), *La misère du monde*, Paris, Seuil, coll. «Libre Examen», 1993.

L'importance du terrain

Dans le cadre du cours de «Sociohistoire des systèmes d'enseignement» que j'assure pour les futurs agrégés, ceux-ci me remettent une petite dissertation portant sur une thématique de leur choix tirée de mon cours. J'ai été frappé de constater, aux examens de cette année, que les étudiants, pour quasi un quart d'entre eux, ont choisi, sur une quinzaine de thèmes disponibles, celui des «violences» scolaires. Mon expérience depuis quelques années avec les agrégés en sciences sociales confirme l'indice précédent: les questions de l'autorité en classe, de la discipline, des incidents éventuels avec les élèves préoccupent énormément les futurs enseignants. C'est ce que l'on range communément dans cette «boîte noire», confuse et dangereuse à mon sens, des «violences à l'école»¹.

Pour que cette angoisse des premiers pas en milieu scolaire et de l'autorité tâtonnante dans le rôle d'enseignant se résorbe, il n'y a que le «terrain», je le crois, qui fonctionne à l'heure actuelle. Un petit peu durant les stages, mais surtout en situation réelle, dès les premiers remplacements ou l'entrée en fonction, dans des conditions plus ou moins favorables. Les recherches de sociologie de l'éducation américaine des années 1940-1950 montraient déjà que les enseignants, confrontés aux «tests» en matière d'autorité menés par les élèves, «survivaient» à ce test en s'adaptant, parfois au prix de plusieurs années d'adaptation, en cherchant des «trucs et ficelles» nécessaires à leur métier dans telle école et avec tel public d'élèves. Les nombreux maîtres de stage avec qui j'ai le plaisir de travailler me confirment cette dimension de test subi, de bricolage personnel, notamment en matière d'autorité, et d'adaptation durant les premières années, qui leur a permis de rester dans le métier alors que de nombreux enseignants, comme on le sait, le quittent après quelques années usantes.

1. Violences dont j'ai eu l'occasion, en deux ouvrages, de dénoncer la construction politico-médiatique de sens commun: VIENNE Ph., *Comprendre les violences à l'école*, Bruxelles, de Boeck, coll. «Pratiques pédagogiques», deuxième édition revue et actualisée, 2008 et VIENNE Ph., *Violences à l'école: au bonheur des experts. Une analyse critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire*, Paris, Syllepse, 2009.

«Vous m'ferez (plus) 100 lignes»

Une bagarre générale en cour de récré, un objet balancé sur le dos du prof et personne ne se dénonce... c'est le scénario prévisible d'une punition collective. La pratique est fréquente mais injuste. Le Pacte d'excellence propose d'y mettre fin.

C'est une proposition qui n'a guère eu d'écho tant dans les médias, que chez les acteurs du monde scolaire: en finir avec la punition collective. L'idée émane du groupe de travail consacré à la qualité de vie à l'école et présidé par le Délégué général aux droits de l'enfant, Bernard De Vos. Pour lui, une punition collective est toujours ressentie comme une injustice et elle présuppose souvent un appel à délation. Sur le plan éducatif, elle est donc à proscrire, estime le Délégué.

Dans les textes officiels, la punition collective n'apparaît nulle part. Dans les recommandations envoyées aux écoles organisées par la Communauté française pour élaborer leur règlement d'ordre intérieur (ROI), on aborde bien la question de la punition. Le document précise qu'elle doit être «proportionnée à la transgression, adaptée à l'enfant, cohérente et appliquée dans un délai assez court». La sanction est toujours envisagée comme

individuelle. Mais rien n'interdit formellement la punition collective.

Ce n'est pas le cas de la France où la question a suscité beaucoup de débats dans le milieu scolaire. En 1999, Ségolène Royal, alors ministre de l'Éducation nationale, avait abrogé la punition collective dans une circulaire. Elle a été restaurée en 2004 par François Fillon qui a permis, à nouveau, à un enseignant de pratiquer un «châtiment groupé...pour retrouver des conditions sereines d'enseignement». Cette circulaire a été abrogée en 2011 mais le débat s'est poursuivi sur le type de sanctions qui peuvent être infligées par des enseignants. Ainsi, en 2013, un instituteur a été condamné par le tribunal de Cherbourg pour avoir collé une étiquette sur le front d'une élève particulièrement lente et considérée comme «rebelle» par l'enseignant. La punition a été considérée comme humiliante, vexatoire et attentatoire à la dignité de l'élève. En France, une circulaire précise le type de punitions qui peuvent être données dans l'enseignement primaire: réprimande, privation partielle de récréation, retenue après la classe sous la surveillance d'un

adulte. Le copiage de lignes est banni partout.

La punition collective encore très répandue

En Belgique francophone, la question de la punition suscite peu de débats, officiellement en tout cas. Ce qui ne signifie nullement que, sur le terrain, le problème ne se pose pas. En mars 2016, plusieurs parents d'une école primaire catholique à Mons avaient retiré leurs enfants pour des punitions jugées «inadaptées». Exemples? Obliger un enfant à porter, pendant trois semaines, le cartable de l'élève avec lequel il s'était disputé. Ou encore: rester à genoux sur un petit banc, les mains sur la tête pour apprendre à écrire plus vite.

«La punition est une question qui revient sans cesse au sein des associations de parents, assure Véronique de Thier, responsable de la régionale bruxelloise de la Fapeo. Les parents s'interrogent sur l'aspect peu pédagogique et disproportionné de certaines punitions et beaucoup nous demandent qu'une réflexion soit menée à ce sujet auprès des directions d'écoles, qui souvent n'apprécient guère ce genre d'intervention extérieure. La punition collective est

«Lorsque l'enseignant réagit, il est courant que les transgressions de l'élève soient suivies d'une punition.»



en tout cas encore très répandue. Trop de bruit dans la cantine? Tout le monde est puni. Sans que l'on s'interroge sur les aménagements possibles du local pour diminuer le vacarme». Souvent les enseignants sont démunis, précise Véronique de Thier, et ils reproduisent certaines pratiques qu'ils ont eux-mêmes connues. «Mais on sent chez beaucoup d'entre eux une ouverture, un questionnement. Ils sollicitent des acteurs extérieurs pour les aider dans ce travail sur la conduite de classe».

C'est dans les écoles socialement les plus défavorisées qu'on trouve le plus de punitions disproportionnées et jugées même violentes par la responsable de la Fapeo. Des enfants sont punis parce qu'ils parlent en mangeant. Ils font le «piquet» dans la cour de récréation même quand il gèle. Des enfants de 5^e ou 6^e primaire sont envoyés en 1^e pour les humilier. «Le pacte d'excellence prévoit que les ROI soient élaborés avec les élèves. Cela pourrait changer positivement les choses».

Un risque de surenchère

Pour Benoît Galand, professeur et chercheur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation à l'UCL, les enseignants sont peu formés à la conduite de classe et donc la plupart d'entre eux ne savent pas trop comment réagir face aux élèves qui ne respectent pas les consignes. «Lorsque l'enseignant réagit, il est courant que les transgressions de l'élève soient suivies d'une punition, écrit-il sur le site de ChanGement pour l'égalité. Si cette dernière permet parfois d'interrompre un comportement jugé problématique, elle a rarement l'effet préventif espéré sur la réapparition de ce comportement, notamment parce qu'elle n'apprend pas à faire autrement. En outre, plus on use d'une punition, moins elle s'avère efficace, ce qui peut conduire à une surenchère». Sans compter la détérioration de la relation avec l'adulte, le risque de voir valorisé l'élève visé aux yeux de la classe. «D'un point de vue strictement pragmatique, l'usage de la punition est d'une efficacité limitée», conclut le chercheur. Pour Benoît Galand, il ne faut bien sûr pas renoncer à fixer des limites aux élèves ni à sanctionner mais il faut réfléchir à rendre les sanctions plus éducatives. Et de suggérer d'expliquer mieux les règles aux élèves, d'en limiter le nombre éventuellement. Il faut, dit-il, concevoir des punitions qui vont dans le sens de la réparation et du dialogue.

Claire (prénom d'emprunt) été longtemps institutrice dans une école dite «difficile» à Bruxelles. Elle enseigne aujourd'hui dans une école rurale en Wallonie. Deux

mondes socialement et culturellement très différents mais où la question de la discipline et du respect des règles se pose de la même manière. Pour Claire, les règles doivent avoir du sens pour l'élève: *«elles sont là aussi pour les protéger. Si un élève chahute et empêche les autres de travailler, je vais d'abord essayer de comprendre les raisons de son comportement. L'agressivité peut être le résultat d'un problème qui s'est passé à la maison. Je cherche aussi à lui faire reprendre son calme et donc, s'il reste agressif, je lui demande de sortir de la classe et de rentrer quand il se sentira mieux. Je ne présente jamais cette «sortie» comme une exclusion, juste comme un moment pour l'enfant de refaire le point. Généralement, il revient vite en classe...et calmé.»*

Méditer pour (se) calmer

La méthode de Claire n'est pas très éloignée d'une pratique déjà largement répandue dans les écoles du nord de l'Europe: la méditation en lieu et place de la punition, et proposée de manière individuelle ou collective. Un professeur de français au Collège De Gaulle de Jeumont (dans le Nord-Pas-de Calais) a mis en place depuis novembre dernier des séances de méditation aux élèves envoyés en retenue. Cette méthode, explique l'enseignante, permet aux plus turbulents de se calmer et elle-même commence, depuis deux ans, chacun de ses cours par cinq minutes de méditation.

L'idée a aussi séduit un député PS du parlement wallon, Anthony Dufrane qui défend l'introduction de séances de méditation dans les écoles. *«Elle peut être utilisée de manière préventive pour aider l'enfant à se relaxer en classe et améliorer sa concentration, dit-il, mais elle peut aussi être utilisée de manière curative à la place des punitions»*. Il existera toujours des situations où une punition doit être prononcée, ajoute le député, mais bien des fois la méditation va permettre

à l'enfant de se détendre et surtout de comprendre sa «bêtise». Anthony Dufrane a demandé à la ministre de l'Enseignement Marie-Martine Schyns de propager cette initiative dans les écoles. La ministre CDH se dit très «favorable» à l'idée. Mais on s'en doute, entre la punition collective, infligée sans réflexion pédagogique et les séances de méditation ou de massage, il y aura encore un long chemin à parcourir. Dans le calme et la réflexion.

Sages, trop sages enfants sous Rilatine

On ne va, bien sûr, pas comparer la consommation de Rilatine chez les enfants à de la violence éducative mais dans certains cas cela s'en rapproche tout de même. La Rilatine est un dérivé d'amphétamine, prescrit pour les élèves souffrant de troubles de l'attention mais aussi d'agitation et d'hyperactivité. En dix ans, la vente de la Rilatine a été multipliée par sept. Aujourd'hui, plus de 60.000 enfants belges en reçoivent mais le Conseil Supérieur de la Santé estime que pour la moitié d'entre eux, il s'agit d'un traitement inadapté.

Comment en est-on arrivé là? La Rilatine est aussi appelée la «kiddy coke», la cocaïne des enfants. Elle améliore les performances en matière de mémoire tout en rendant les enfants beaucoup plus calmes, deux résultats appréciés tant dans les écoles que chez certains parents vivant eux-mêmes dans un grand stress. Au point d'être prescrite abusivement? Le fait qu'elle soit, depuis 2004, remboursée par la mutuelle en fait en tout cas un traitement banalisé. Dans certaines écoles, surtout parmi les plus socialement favorisées, on estime qu'un élève sur six est sous Rilatine.

Depuis trois, quatre ans, des voix se font entendre, notamment dans les centres PMS, pour dénoncer des enfants «dopés» et reprocher l'intolérance de plus en plus évidente du système scolaire à l'égard des enfants jugés trop «turbulents». À partir de quand un enfant doit-il être considéré comme hyperactif? Où est la norme? Selon certains PMS, la demande de mettre un élève sous Rilatine émane le plus souvent de l'école. Les parents, eux, veulent répondre aux attentes des enseignants et éviter la stigmatisation de leur enfant. Le phénomène commence parfois très tôt. Des médecins ont reçu des demandes de prescription pour des petits de maternelle alors que ce médicament ne peut pas être administré aux moins de six ans. Infor-Drogues a constaté qu'il n'est pas facile de se passer de la Rilatine en grandissant. La pression des études se renforce. Consommer de la Rilatine devient une forme de dopage et ce médicament fait désormais l'objet d'un véritable trafic sur les campus.



L'évaluation, une violence éducative?

Le temps des châtiments corporels semble révolu dans les écoles! Pourtant une forme de violence, plus insidieuse, et parfois aussi dévastatrice, persiste à l'école: la cotation hâtive des élèves! Aujourd'hui, certains s'interrogent sur sa pertinence et son efficacité. Quelle place a-t-elle dans notre système éducatif? Quels sont les projets novateurs qui émergent?

Le système éducatif en Communauté française est régi par le décret du 24 juillet 1997, définissant les missions de l'École¹. Ce décret met essentiellement l'accent sur l'approche par compétences. Dès lors, un référentiel de compétences a été établi pour chaque degré d'enseignement et des programmes d'études ont été élaborés par les Pouvoirs organisateurs. Dans ce cadre, les outils d'évaluation sont soit internes, soit externes à l'établissement scolaire.

Concernant les évaluations internes, des outils d'évaluation ont été mis en place afin de permettre aux enseignants d'évaluer les compétences des élèves, lors des différentes étapes de leur apprentissage. Dans le décret mission, le système d'évaluation interne des écoles est proposé aux établissements scolaires à titre indicatif et est non contraignant. Ces outils de mesure ne sondent donc qu'un canevas de compétences à acquérir suivant les socles de compétences préétablis. Il revient alors à chaque enseignant, suivant le règlement des

études ou le règlement d'ordre intérieur de son établissement, d'élaborer son propre système d'évaluation. Dès lors, l'objectivité et la partialité des enseignants peuvent être mises à rude épreuve dans cet exercice.

À ce système d'évaluation interne s'ajoute une série d'évaluations externes via des épreuves communes liées à l'octroi d'un certificat, telles que le CEB (primaire), le CE1D (1^{er} degré du secondaire), le CESS (secondaire supérieur). La Fédération Wallonie-Bruxelles participe également à des évaluations internationales telles que les tests PISA, PIRL et ESCL².

L'évaluation: miroir d'une société?

Comment mettre sur pied un système d'évaluation des élèves impartial? Là se situe toute la difficulté du décret missions et du métier d'enseignant. Aux premiers abords, l'évaluation semble objectivement impossible mais pédagogiquement nécessaire.

Sur le terrain, le système de cotation suscite tant un senti-

ment d'amour que de haine. La vision optimiste, la plus largement partagée, conçoit le système d'évaluation par points comme le plus juste et répondant à un certain pragmatisme. La vision pessimiste, considère le système de cotation comme le miroir d'un système capitaliste, qui conçoit l'enseignement comme un terrain de compétitivité où les élèves doivent se fondre dans un moule préétabli, sous peine d'être socialement et professionnellement exclus de la société. Dans cette conception, la cote devient un instrument de compétition et l'école, en sélectionnant, un instrument au service du marché de l'emploi, une logique qui va à l'encontre des fondamentaux de l'école, c'est-à-dire: l'émancipation de l'élève via l'autoréalisation mais également via la coopération³.

Diagnostic vs sélection

Selon Charles Hadji⁴, spécialiste de l'évaluation scolaire, l'évaluation sert essentiellement à «formuler un jugement d'acceptabilité». Il ne faut donc jamais oublier son usage principal: le

«L'évaluation peut être la meilleure ou la pire des choses. Elle peut être un facteur aggravant pour l'échec, et un facteur encourageant pour la réussite.»



diagnostic, c'est-à-dire *faire le point dans une démarche d'action pour essayer d'optimiser cette démarche*⁵.

Selon Hadji, l'erreur est de considérer les systèmes d'évaluation comme un outil de sélection dans une société où la compétitivité est une exigence sociale majeure. Dans ce contexte, *«l'évaluation peut contribuer à la réussite ou à l'échec des élèves»*⁶. L'évaluation prend une double forme, soit positive à travers une valorisation de l'élève en réussite scolaire, soit négative à travers la stigmatisation de l'élève en échec. Dès lors *«l'évaluation peut être la meilleure ou la pire des choses. Elle peut être un facteur aggravant pour l'échec, et un facteur encourageant pour la réussite.»*⁷

Que faire?

Comment faire lorsque l'évaluation semble inévitable? Comment envisager une approche d'appréciation au service d'un enseignement valorisant, bienveillant et plus représentatif des capacités réelles des enfants? Si l'évaluation scolaire paraît inévitable afin de faire un bilan des compétences acquises, de nouvelles pratiques émergent ici et là.

Divers mouvements pédagogiques, souvent empruntés à la pédagogie active, se basent sur la question de l'évaluation à travers une démarche bienveillante et empathique des enseignants tout en développant une meilleure estime de soi de l'élève, comme clé de sa réussite.

Vers d'autres méthodes

Diverses pistes pédagogiques peuvent alors être envisagées pour progresser vers un système d'évaluation pertinent pour tous⁸:

- favoriser une démarche positive de l'éducation;
- travailler sur les conditions d'évaluation: favoriser l'observation et l'interrogation des élèves dans un climat serein afin de faire émerger leurs réelles aptitudes, la peur inhibant fortement les compétences des enfants;
- instaurer un climat de confiance entre les élèves et les professeurs afin de jouir d'une sérénité bénéfique à l'acquisition des savoirs;
- laisser place aux intelligences multiples pour valoriser les talents et les savoir-faire: il n'existe pas qu'une seule forme d'intelligence, les savoirs académiques ne représentent qu'une seule forme de savoirs.

Tous les enfants sont doués, il est primordial de laisser s'épanouir tous les talents;

- valoriser l'autoévaluation comme forme d'apprentissage. Il est important que l'élève puisse sonder son évolution dans l'acquisition des savoirs, qu'il puisse se situer: une démarche qui offre l'avantage d'une responsabilisation de l'élève, toujours fertile.

1. Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, 24/07/1997.
2. www.enseignement.be/index.php?page=24345
3. L'école en question» de Torsten Husén, 1979, page 159.
4. «L'évaluation à l'école», Charles Hadji, Nathan.
5. Ibidem.
6. Ibidem.
7. Ibidem.
8. Les différentes suggestions d'améliorations sont issues des divers mouvements liés à la pédagogie active avec de grands auteurs tels que Charles Hadji, Torsten Husén... ainsi que du site www.apprendreaeducer.fr, site très riche en réflexions pédagogiques.

Un point de vue sur l'évaluation:

rencontre avec une institutrice primaire

Quoi de plus parlant que d'aller sur le terrain? Pour l'occasion, nous avons rencontré Céline Desruelles, institutrice primaire à l'école Émile André à Bruxelles. Cette dernière nous fait part de sa vision du système d'évaluation des élèves, de ses inquiétudes et de son approche pour valoriser les élèves.

Éduquer: Considérez-vous le système traditionnel de cotation pertinent?

Céline Desruelles: Je pense que le système traditionnel de cotation n'est pas suffisamment précis pour être pertinent. Un 5/10 en grammaire ne dit pas si l'enfant a des difficultés à trouver le verbe ou le sujet dans une phrase, alors que l'une des deux tâches peut très bien être acquise. En plus de ce manque de pertinence, le système de cotation sert à classer les enfants et à les comparer, au lieu de les considérer comme des êtres à part entière avec leurs difficultés propres.

Éduquer: Le système classique d'évaluation est-il épanouissant pour les élèves ou, au contraire, est-il discriminant et néfaste pour l'estime de soi des enfants?

C.D.: En général, dans les écoles qui fonctionnent avec le système de cotation traditionnel, on met en rouge les mauvaises notes et en bleu les notes au-dessus de la moyenne. Dans

ce système, c'est l'échec qui est mis en avant alors que ce qu'il faudrait faire apparaître, c'est ce que l'enfant sait faire, car il y a plus de choses qu'il sait faire que de choses qu'il ne sait pas faire! À mon sens, ces notes en rouge sont mauvaises pour l'estime de soi. Imaginons, qu'en tant qu'adultes, on écrive sur une feuille tout ce que l'on ne sait pas faire en rouge... cela ne nous permettrait pas de nous épanouir, d'avancer, de nous développer. Je pense que c'est la même chose, si pas pire, pour des enfants. Il ne faut pas oublier que les enfants sont en train de se construire, tant au niveau de leurs apprentissages qu'au niveau personnel.

Éduquer: Quel système d'appréciation appliquez-vous dans votre classe et quels en sont les bénéfices?

C.D.: Au sein de l'école Émile André, nous utilisons des appréciations: A pour acquis, B pour en cours d'acquisition, et C pour non acquis. Ces appréciations portent sur des compétences

(lecture fluide, compréhension de vocabulaire...) et non sur des aptitudes (orthographe, algèbre...). Cette particularité permet de mieux cibler où sont les difficultés d'apprentissage des enfants. Selon moi, le point le plus positif de ce système d'évaluation est qu'il est impossible de classer les enfants par ordre de réussite et ainsi d'avoir un premier et un dernier de classe. En effet, il ne faut pas oublier que les apprentissages restent personnels, l'évolution propre à chacun.

Au-delà des notes utilisées, le portfolio qui est mis en place dans toute l'école permet de favoriser l'estime de soi. Le but de celui-ci est de permettre à l'enfant de trouver ses points forts, ses qualités mais aussi de mettre le doigt sur ses difficultés, sur les aspects à travailler et sur lesquels il faut peut-être un petit peu plus insister.

Éduquer: Quelle est votre approche et votre cheminement personnel quant à la question du système de cotation des élèves?

C.D: Je pense qu'il faudrait simplement arrêter de mettre des cotes aux élèves, peu importe la forme que celles-ci peuvent avoir (points, lettres...). Dans cette logique, la seule chose qui est importante pour les enfants est de voir combien de «A» ils ont obtenus, alors que l'objectif principal de ces points est pourtant de savoir s'ils sont capables de faire ce qu'on leur a demandé.

Éduquer: À votre connaissance, y a-t-il une réflexion sur le système d'évaluation dans les écoles ou reste-t-on dans un schéma traditionnel de notation?

C.D: Les choses semblent bouger au sein des établissements et des différents pouvoirs organisateurs. La demande de terrain est de plus en plus grande et l'intérêt pour les systèmes de portfolio est grandissant. Il reste, malgré tout, des écoles qui sont encore très traditionnelles, et qui ne changeront peut-être pas avant longtemps... Nous verrons aussi ce que nous imposera le Pacte pour un enseignement d'excellence...



L'éducation positive

L'éducation positive trouve ses fondements dans la psychologie positive et la neuroscience¹. Globalement, la psychologie positive défend l'idée que la forme conditionne le fond et que le cerveau perçoit plus facilement et plus sereinement les messages formulés positivement que négativement. Ainsi, il serait plus efficace de dire «*parle doucement*» plutôt que «*arrête de crier*». L'impact des messages négatifs enfermerait l'enfant dans un rôle stigmatisant duquel il est difficile de sortir. Il s'agit donc de sanctionner l'action elle-même et non l'enfant, en disant: «*Tu t'es trompé de réponse. Ce n'est pas grave, recommence, tu vas y parvenir*» plutôt que: «*Tu es bête*».

Par ailleurs, la psychologie positive part du postulat que la confiance naît de l'estime de soi. De facto, il est primordial de veiller à la valorisation de l'enfant afin de l'encourager dans l'acquisition de ses nouvelles compétences.

1. Les informations suivantes sont issues de l'ouvrage «Apprendre autrement avec la Pédagogie Positive - A la maison et à l'école, (re)donnez à vos enfants le goût d'apprendre» d'Audrey Akoun et Isabelle Pailleau.



Ouvrage: «Les 50 règles d'or de l'éducation positive»

Petit par son format mais conséquent par son contenu, «*Les 50 règles d'or de l'éducation positive*» est une mine d'or d'informations et de conseils pour pratiquer l'éducation positive avec les enfants ou élèves au quotidien.

Les 50 règles d'or de l'éducation positive

Bénédicte Périère
Solenne Roland-Riché



Fleur Alexandre, coordinatrice de la section artistique de l'Athénée Royal de Ganshoren

La semaine de l'art: immersion au cœur de la création

Chaque année, le temps d'une semaine, se déroule à l'Athénée Royal de Ganshoren, un fourmillement inhabituel. Des élèves, pinceaux ou caméra à la main, sont embusqués dans l'école et quelque chose se trame derrière les portes des locaux d'arts plastiques... C'est la semaine de l'art!

La Section Artistique de l'Athénée Royale de Ganshoren a instauré la semaine de l'art, comme une tradition, depuis 2013.

Genèse

L'idée de mettre en place une semaine entièrement consacrée aux arts plastiques est née d'une envie de renforcer l'intérêt et le dynamisme de la section artistique en rassemblant les élèves dans un projet commun de grande envergure. À l'école, le domaine artistique est souvent considéré comme futile et récréatif, c'est pourquoi cette semaine est aussi un formidable moyen de valoriser les élèves, de montrer aux enseignants et aux parents tout le potentiel et la richesse de la création artistique.

Les objectifs

À travers différents médiums, les élèves sont amenés à poser un regard critique sur le monde et à prendre position sur des sujets variés et engagés. Ils apprennent l'entraide et développent l'esprit de groupe en prenant la mesure d'un projet commun. De plus, le mélange de toutes les années d'études permet de responsabiliser les élèves (les plus vieux aidant les plus jeunes) et renforce l'unité de la section. Cette semaine est aussi un moyen de décroquer

les cadres rigides de l'école et d'avoir un autre rapport au lieu. Enfin, c'est l'occasion d'attiser la curiosité des élèves et l'ouverture à d'autres pratiques et cultures.

En pratique

Chaque année, un thème général est défini et sert d'acrocroche pour toutes les activités (par exemple, les médias, les droits des femmes, l'alimentation...). Ces thèmes sont choisis en fonction des appels à projet, en réaction à l'actualité, et aux questionnements d'aujourd'hui.

Dans un premier temps, les élèves sont engagés à réfléchir et à se positionner sur le thème abordé à travers des vidéos, des conférences et une sélection d'œuvres artistiques présentées en cours.

Dans un second temps, tous les élèves de la section sont divisés en groupes et participent tout au long de la journée, à plusieurs ateliers artistiques liés au thème. Les cours étant suspendus, les professeurs des autres matières peuvent venir découvrir les différents ateliers et y prendre part en collaborant avec les élèves.

C'est l'occasion d'aborder de nouvelles techniques spécifiques, plus difficiles à mettre en place durant l'année (comme la vidéo, la sculpture, la teinture...),

de se lancer dans des projets plus ambitieux (fresques, spectacles...) et d'aborder d'autres domaines artistiques comme le théâtre, la danse ou la musique en invitant des intervenants extérieurs.

Le jeudi, les élèves passent la nuit à l'école après une soirée d'échanges, de spectacles, de performances, défilés, projections... et préparent une exposition finale reprenant tous les travaux réalisés durant la semaine.

Celle-ci se clôture le lendemain par un vernissage ouvert à tous, organisé dans l'après-midi. C'est l'opportunité pour les parents et toute l'équipe pédagogique de découvrir une autre facette de la section artistique à travers un projet abouti et collectif.

Pour les curieux

Cette année le thème tournera autour de l'alimentation et sera accessible lors des portes ouvertes de l'école, le samedi 6 mai 2017.

Contact

Coordinatrice de la section artistique de l'ARG:
Fleur Alexandre
alexandre.f@arg.be

bonnes pratiques

« C'est l'occasion d'aborder de nouvelles techniques spécifiques, plus difficiles à mettre en place durant l'année (comme la vidéo, la sculpture, la teinture...), de se lancer dans des projets plus ambitieux (fresques, spectacles...) et d'aborder d'autres domaines artistiques comme le théâtre, la danse ou la musique en invitant des intervenants extérieurs. »



Repenser l'éducation aux médias

L'éducation aux médias est aujourd'hui un sujet de préoccupation pour les familles, pour l'école, pour les pouvoirs publics. Omniprésent, le sujet se trouve en même temps marqué d'un certain flou: comment hiérarchiser les objectifs de cette éducation? Par qui doit-elle être assumée?

Il faut préciser les enjeux des différentes acceptions du terme d'«éducation aux médias», pour comprendre que les médias modifient l'éducation tout court, en profondeur, hors des modes traditionnels de l'éducation, et qu'ils interpellent la réflexion à un niveau plus général qu'une simple adaptation aux nouvelles technologies.

Une «éducation à»?

C'est justement, selon nous, l'un des défauts de l'éducation aux médias de se présenter comme une partie isolable de l'éducation: elle fait partie des «éducations à»¹. Les «éducations à» sont inspirées, même implicitement, par une conception pragmatiste de l'éducation. Sans chercher à poser des questions générales ou philosophiques, elles s'appuient sur le constat d'une carence, ou de nouvelles données dans l'environnement, pour compléter en quelque sorte l'éducation déjà existante.

Faisons le détour par un exemple. Il peut y avoir ainsi, pour améliorer les rapports entre les sexes et lutter contre les stéréotypes, une éducation sexuelle. Cette dernière peut avoir aussi des objectifs de santé publique, comme de lutter contre la contamination par les MST. Cet exemple montre déjà ce que le concept d'«éducation

à» comporte de fragilité: des problèmes reconnus comme importants dans la société sont d'abord reconnus comme traitables par l'éducation, ce qui peut être discuté. Ensuite, du problème posé découle un besoin dont l'éducation est supposée s'emparer pour combler le manque.

Au terme du processus, on risque d'avoir un émiettement des initiatives non articulées entre elles, un recouvrement d'objectifs sans travail de mise en cohérence, et un «besoin» de la société qui finalement ne correspond pas à ce que le public des jeunes et des enfants est à même de recevoir.

Pour être plus explicite, disons que ce cheminement peut conduire à délivrer des connaissances que les enfants ne peuvent assimiler à cause de leur âge et de leur degré de maturité. Il peut y avoir, pour cet exemple, une réduction des problèmes éthiques complexes liés aux représentations à l'aspect physiologique de la sexualité, ou, pour ce qui concerne l'éducation aux médias, l'évocation de sujets et de contenus dont on souhaiterait justement protéger les enfants...²

Il en est de même de l'éducation aux médias en tant qu'«éducation à». L'omniprésence des médias dans la société sollicite l'ensemble des acteurs de l'éducation, mais la réponse se perd

dans les méandres de questions non articulées. Elle peut aboutir à des actions non coordonnées, et menées dans l'urgence. En dépit d'indéniables réussites, l'horizon de l'«éducation à» recule sans cesse.

Il faut donc procéder à un survol de ce qui se pratique ou de ce qui est préconisé aujourd'hui sous ce nom.

Une éducation familiale?

L'éducation aux médias est souvent associée à l'éducation familiale. Elle concerne alors en premier lieu les parents, et l'environnement domestique de l'enfant. Les parents peuvent alors être invités à s'informer sur le flux médiatique auquel les enfants sont exposés, qu'il s'agisse des programmes télévisuels, des jeux vidéo, des échanges sur réseaux sociaux, etc. Leur responsabilité est engagée, comme elle peut l'être sur d'autres aspects du quotidien. Notamment, la famille est supposée pouvoir limiter l'exposition aux différents messages susceptibles de nuire au bon développement psychique et affectif de l'enfant. Cette notion d'exposition, forgée pour prendre en compte le rapport aux médias et le temps qui y est consacré, en prenant des distances avec leur contenu proprement dit, a été utilisée d'abord pour penser les effets de la télévision mais elle



Dominique Ottavi est philosophe et professeur en Sciences de l'éducation à l'Université de Caen. Chercheur associé au Groupe Paidéia de l'université de Paris 8, elle poursuit des recherches sur les philosophies modernes et contemporaines dans leur rapport à l'éducation.

s'applique aisément aux autres modes de communication. La famille est aussi sollicitée pour accompagner l'enfant dans la réception des messages, pour l'aider, par exemple, à faire la différence entre information et fiction.

Mais, comme l'a montré Georges Gerbner³ dans ses recherches sur la violence, cet accompagnement ne suffit pas à contrer les effets de l'exposition, un spectacle violent de fiction et un témoignage d'événement réel pouvant, du point de vue affectif, avoir le même effet. Sur ce point le constat auquel il faut aboutir est que l'on demande beaucoup aux familles, qui se sentent pour une part dépassées, ou qui renoncent tout simplement à cet accompagnement. Comment contrôler le flux médiatique si l'on n'est pas présent de manière constante? Comment savoir ce qui se passe sur les réseaux sociaux si l'on n'en fait pas partie? À quel moment le souci éducatif rejoint-il l'intrusion dans la vie de l'enfant ou de l'adolescent? Justement, Serge Tisseron a montré quel les effets les plus pernicioseux des messages s'expriment quand les enfants sont en groupe, par exemple devant une vidéo⁴. Un autre constat vient assombrir encore ce tableau: les médias, c'est évident, ont abandonné le terrain éducatif, alors que depuis au moins l'après seconde Guerre mondiale, des espoirs avaient pu naître dans ce domaine. Après le cinéma, la télévision pouvait être et demeurer un vecteur d'éducation populaire. Cependant, une logique de développement purement commerciale et la dérégulation ont rendu caduc cet espoir.

Ainsi, des programmes comme «jeune téléspectateur actif»⁵ ont tourné court, à partir du moment où l'éducation à la responsabilité, au choix, se heurtait au recul des programmes télévisés en direction de la jeunesse et conjointement, à la baisse de qualités des programmes restants.

Une éducation scolaire?

Ces considérations conduisent naturellement à penser que l'école doit prendre sa part d'une éducation que les familles peinent à assurer. Mais, outre le fait que l'école n'organise pas la vie privée de l'élève, et n'assume pas la totalité de l'éducation, elle se heurte à la pluralité des objectifs poursuivis par l'éducation scolaire aux médias. On peut observer qu'une incitation à développer l'usage pédagogique des nouvelles technologies devient de plus en plus pressante, sans que les finalités de cet usage soient interrogées de manière approfondie.

L'éducation aux médias signifie alors que l'école se fait le relais de la modernisation:



«Après le cinéma, la télévision pouvait être et demeurer un vecteur d'éducation populaire. Cependant, une logique de développement purement commerciale et la dérégulation ont rendu caduc cet espoir.»

la place des médias dans la société, au premier rang desquels l'Internet, justifierait que l'école assure l'adaptation des élèves au monde présent et futur. Le bon usage supposé de ces technologies peut alors se décliner selon trois axes: d'une part, la responsabilité et l'autonomie dans la recherche d'information apparaissent comme une aide à l'insertion professionnelle; d'autre part, cet objectif d'autonomie rejoint la formation du citoyen. Sélectionner les sources d'information, s'orienter dans la masse de données disponibles, utiliser ces données de manière pertinente, apparaît comme un prolongement d'activités pratiquées antérieurement comme la lecture de journaux, l'analyse de documents, l'exploration de sources imprimées, d'encyclopédies, etc. Enfin, dans le prolongement de ces finalités mais de manière distincte, l'éducation aux médias peut être conçue comme une aide pédagogique aux apprentissages. L'usage de l'écran, réputé plus proche du quotidien des élèves, ou d'instruments tels que les Powerpoint ou l'usage des tableaux numériques, réputés plus attractifs et plus ludiques, renouvellerait le quotidien de la classe et le travail scolaire. Le manque de formation des enseignants est souvent évoqué pour expliquer les résultats limités de l'introduction des technologies de la communication à l'école. En réalité, encore une fois, la réponse dans l'urgence, sans approfondissement, suffit à en expliquer les limites. Quant au manque de «formation», il mène sans doute au problème essentiel: l'éducation aux médias concerne aussi les adultes; peut-elle être réduite à

une forme d'«éducation à» dans le domaine professionnel?

Les enseignants d'aujourd'hui participent, comme les élèves et leurs parents, de ce monde saturé de télévision (encore), de réseaux sociaux, de l'Internet. Tous reçoivent, à différents titres, une éducation par les médias, modifiant leur culture. Cet environnement change les méthodes de travail, la hiérarchie du contenu des informations, le rapport au savoir. Nul procédé consistant simplement à utiliser les médias ne peut suffire à intégrer cet environnement dans une vision éducative à long terme.

Au bout du compte, c'est l'éducation toute entière qui se heurte à l'emprise des médias sur l'éducation des jeunes générations. Les recherches les plus récentes s'orientent d'ailleurs vers une reconfiguration de la question éducative, et s'interrogent sur la subversion de la transmission, et de nos habitudes de pensée qui en résultent⁶. Nous venons d'un monde, celui des XIX^e et XX^e siècles, où l'éducation est devenue l'affaire des États, où l'idéal familial s'est construit autour de l'éducation des enfants, et où le souci éducatif n'a cessé de croître.

Les enfants nous échappent

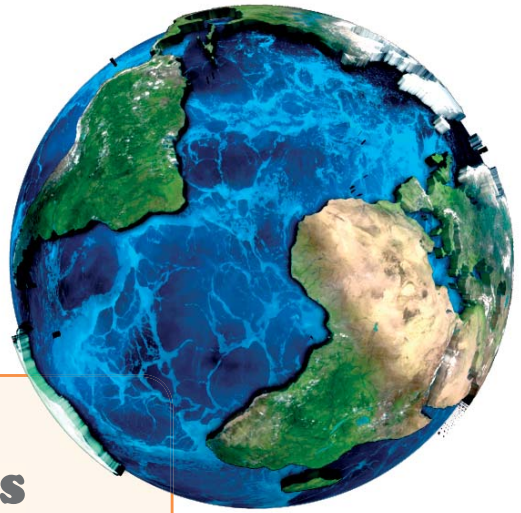
Nous nous trouvons brutalement dans un monde où les médias, sous une forme foisonnante et inappréhensible, éduquent, en amont des familles et de l'école, ou au moins en parallèle, souvent en concurrence, avec eux. Comme le dit la sociologue italienne Marina d'Amato, les enfants nous échappent. Au point où nous en sommes, faute d'une solution définitive, il faut peut-

être se contenter d'un principe: renoncer à la maîtrise de l'éducation que nous avons perdue; l'admettre ne revient pas à renoncer à soutenir les générations futures. En effet, les jeunes n'ont nul besoin des adultes pour s'immerger dans la communication. Mais ils continuent à avoir besoin d'une éducation qui permette de l'utiliser et de la dominer. Les adultes doivent d'abord eux-mêmes s'orienter dans la pensée⁷ en présence de ce nouvel environnement, exercer leur habileté et leur esprit critique, loin d'une formation centrée sur des compétences parcellisées. À cette condition, ils pourront favoriser la prise de distance qui permet de les considérer comme des moyens, et de se défier de leur formidable puissance.

1. Michel Fabre, «Les «Éducatifs à»: problématisation et prudence», *Éducation et socialisation*, 36/2014; URL: <http://edso.revues.org/875>; DOI: 10.4000/edso.875.
2. Voir par exemple, Laurence Corroy, Sophie Jehel, *Stéréotypes, discriminations et éducation aux médias*, L'Harmattan, 2016.
3. Georges Gerbner, *Violence et terreur dans les médias*, Études et documents d'information, n°102, UNESCO, 1989.
4. Serge Tisseron, avec Isabelle Gravillon, *Qui a peur des jeux vidéos?*, Paris, Albin Michel, 2008.
5. Le dispositif Jeune Téléspectateur Actif (1979-82), réunit des ministères: Éducation Nationale, Culture, Santé et les chaînes de télévision, pour éduquer les élèves aux médias, par l'école, les familles, les bibliothèques, les associations...
6. Voir par exemple Divina Frau-Meigs, *Socialisation des jeunes et éducation aux médias: Du bon usage des contenus et comportements à risque*, Toulouse, Erès, 2011; Marina d'Amato, *Ci siamo persi i bambini*, Rome, Bari, Laterza, 2014.
7. Nous faisons allusion à Kant, *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée?*, 1786.

Valérie Silberberg, secteur Communication

LA TANZANIE



Bilinguisme

L'une des particularités du système éducatif tanzanien est son bilinguisme, kiswahili (langue bantoue) et anglais. Le kiswahili constitue la langue d'instruction dans l'enseignement primaire, tandis que l'anglais, qui est enseigné comme langue étrangère dès la 3^e année du primaire, devient la langue d'instruction à partir du niveau secondaire; affecté d'un coefficient important aux examens de cycle secondaire, le kiswahili continue d'être enseigné en tant que matière obligatoire.

Formation des enseignants

Depuis quelques années, le gouvernement tanzanien a réformé la formation des enseignants dans les instituts de formation des maîtres pour les amener à l'équivalent du grade A, soit par un programme de formation de deux ans destiné aux élèves sortant du premier cycle du secondaire, soit par un programme de formation interne, In-Service programme, mis en place à la fin des années 1990 pour les enseignants du primaire déjà en poste qui ne disposent, pour tout bagage scolaire, que du certificat de fin d'études primaires.

Accès à l'école

L'école est obligatoire. Les garçons comme les filles ont accès à l'école. Cependant, 85,9% des hommes sont alphabétisés, pour 70,7% des femmes.

Matières enseignées

Les matières enseignées sont les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'anglais, le kiswahili, l'agriculture. Les élèves ont également cours de gymnastique. Il n'y a pas de cours de religion à l'école.

Maintenir les adolescent(e)s à l'école

Selon un rapport de Human Rights Watch¹, plus de 40 pour cent des adolescent(e)s tanzanien(ne)s ne bénéficient pas d'un enseignement secondaire de premier cycle de qualité, et ce malgré la décision du gouvernement de rendre la scolarité gratuite à ce niveau.

Publié le 14 février dernier, le rapport passe en revue les obstacles, dont certains sont dus à des politiques gouvernementales dépassées, empêchant la scolarisation de plus de 1,5 millions d'adolescent(e)s dans un établissement d'enseignement secondaire et entraînant le décrochage scolaire de nombreux étudiant(e)s en raison de la piètre qualité de l'enseignement.

L'un des principaux obstacles est la pauvreté. La Tanzanie est, en effet, un pays très marqué par les inégalités. Les gens sont souvent trop pauvres pour pouvoir envoyer leurs enfants à l'école. Le problème du travail des enfants (4,1 millions d'entre eux travaillent) se pose également, en particulier dans les régions minières où ceux-ci sont contraints de travailler et abandonnent l'école. Beaucoup de filles restent à la maison pour s'occuper du ménage et de la famille.

Au rang des obstacles rencontrés figurent aussi le manque d'établissements d'enseignement secondaire en milieu rural, l'existence d'un examen qui limite l'accès au secondaire, ou encore une politique gouvernementale discriminatoire consistant à renvoyer les filles enceintes ou mariées.

Le gouvernement tanzanien a mis en place une nouvelle politique qui rend l'enseignement secondaire gratuit pour tou(te)s, supprimant ainsi tous les frais d'inscription à l'école. Cette politique vise à faire en sorte que «toutes les filles et tous les garçons suivent un cycle complet d'enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité, qui leur donne des acquis pertinents et effectifs».

1. «I Had a Dream to Finish School: Barriers to Secondary Education in Tanzania» («J'ai rêvé de finir l'école: obstacles à l'enseignement secondaire en Tanzanie»)

Discrimination raciale et colonialisme

L'arrivée de l'éducation en Tanzanie remonte à l'époque coloniale. Sous la colonisation allemande, la scolarisation dans le pays se base sur le modèle occidental et est calquée sur ce qu'on appelle l'assimilationnisme. Avec la Grande-Bretagne, le système éducatif est basé sur le différentialisme. Ces façons d'enseigner ont profondément marqué le modèle éducatif tanzanien. Peu avant l'Indépendance, le système scolaire est caractérisé par une forte ségrégation des Européens, des Asiatiques (principalement venus d'Inde) et des Africains, au détriment de ces derniers. Avec l'arrivée de l'Indépendance, le problème de la discrimination raciale au sein de l'éducation devient une priorité absolue.

Sources:

- www.ei-ie.org/fr/news/news_details/4283
- <https://ries.revues.org/2654>
- http://fr.wikimini.org/wiki/Système_éducatif_tanzanien#Enseignement_d.27une_religion.C2.A0h
- <https://fr.wikipedia.org/wiki/Tanzanie#.C3.89ducation>

Froid, football et quatre fromages: le délicat équilibre de la distribution d'électricité

Des pannes cet hiver en Belgique (Schaerbeek en février, Malines en mars), les problèmes de Doel 3 et Doel 4, ces dernières années, ainsi que quelques jours froids en janvier, ont réactivé la peur du «black-out», la grande panne d'électricité de longue durée sur tout le pays et même l'Europe...

Un tel événement deviendrait très vite une crise majeure, tant notre dépendance à l'électricité est forte. Pas d'écran, pas de lumière artificielle, ni de chauffage (même les chaudières au gaz ont généralement un allumage électrique, sans allumage manuel possible!), plus d'électroménager, d'éclairage public, de tram, de train, de métro. Les hôpitaux possèdent en principe des groupes électrogènes pour les tâches les plus urgentes, mais les administrations, commerces, banques, etc., ne fonctionneraient plus. Resterait alors tout de même voitures et bus, et, dans la maison, bougies, peut-être lampe de poche, GSM et ordinateur portable, qu'on ne pourra pas recharger si la panne persiste, la cuisinière à gaz pour se chauffer dans la cuisine (encore faut-il le briquet, car l'allumage est bien souvent électrique). Un nombre impres-

sionnant d'activités devenant tout simplement impossible¹, la paralysie du pays serait presque immédiate.

Je propose de réfléchir sur la problématique de l'électricité. Quels sont les chiffres pertinents pour ce qui est de la consommation et de la production? Quel mécanisme mène au «black-out»? Comment l'éviter?

Watt et kilowattheures

L'unité de puissance s'appelle le watt (W). La puissance d'un appareil ou d'un animal est une quantité d'autant plus grande que celui-ci est capable de produire (ou de consommer) de l'énergie (mouvement, chaleur, lumière) en peu de temps. Par exemple, un grille-pain de 2000 W grillera la même tartine qu'un grille-pain de 1000 W, mais deux fois plus vite.

Le kilowatt-heure (kWh) correspond à l'énergie (consom-

mée ou produite) par un appareil de 1000 W pendant une heure, ou toute combinaison telle que le produit de la puissance en W et du temps en heures donne 1000. Par exemple: 10 heures d'un réfrigérateur de 100 W, ou mille heures d'une petite lampe de 1 W, correspondent à une énergie de 1 kWh.

Consommation du Belge moyen

Quels sont les ordres de grandeur de la consommation et de la production d'électricité en Belgique?

Pour répondre à cette question, reprenons notre dernière facture. Une facture d'électricité varie certes beaucoup d'une personne à l'autre, car elle dépend énormément du mode de vie et de chauffage. Un chauffage au gaz et une vie de famille assurent une consommation



Bruxelles

relativement faible (celle de ma famille fait état d'une consommation annuelle de 2000 kWh pour 4 personnes, soit 500 kWh par personne). En revanche, seul dans un grand appartement avec un chauffage entièrement électrique, on risque vite de se retrouver avec 5000 kWh par an.

La moyenne s'élève à 2000 kWh par an. Ceci donne 0,2 kWh par heure, ce qui signifie que chaque Belge a, en moyenne, un appareil de 200 W à son service dans sa maison.

Attention, il s'agit ici de la consommation domestique... qui ne compte que pour le quart dans la consommation totale! Le secteur tertiaire consomme à peu près autant, et l'industrie deux fois plus. Cette consommation est évidemment répercutée sur tous les Belges. En effet, nous utilisons cette énergie électrique lorsque nous recourons à un service (banque, ONSS, école...) ou acquérons un objet manufacturé (ciment, savon, meuble, etc.). Ainsi, tous calculs faits², chaque Belge consomme en moyenne quatre fois plus que sa consommation domestique, soit en tout une puissance moyenne d'environ 900 W³.

100 employés par Belge!

900 W: que représente cette valeur, un peu abstraite? Le plus éclairant reste de comparer ce nombre à la puissance déve-

loppée par un animal au travail, homme ou cheval. Un cheval fournit 500 W, un humain environ 70 W. Ceci signifie donc que l'électricité, avec ses 900 W par personne, procure au Belge moyen, et ce en permanence, la puissance d'une quinzaine d'hommes au travail, ou deux chevaux. Compte tenu du temps de repos nécessaire à la reconstitution de la force animale, et en supposant une alternance entre équipe de jour et équipe de nuit, on parvient à la conclusion suivante: l'énergie électrique achetée par chaque Belge remplace le travail d'une centaine d'employés à 38h/semaine, ou si l'on préfère, dix chevaux! Ceci relativise le prix de la facture: pour quelques centaines d'euros par an, utiliser l'électricité revient incroyablement moins cher⁴ que d'engager cent employés (un million d'euros par an) ou 10 chevaux (au moins 20.000 euros). Comparer ces services pharaoniques aux quelques esclaves que s'offraient les Romains fortunés permet d'appréhender pleinement la prodigieuse augmentation des besoins d'énergie en deux mille ans.

Finalement, pour obtenir les besoins électriques du royaume, il suffit de multiplier ces 900 W par la population belge, et on obtient environ 9 millions de kW, soit 9000 mégawatts ou 9 gigawatts⁵, c'est-à-dire la puissance fournie par une dizaine de réacteurs nucléaires.

Où est le problème?

En laissant de côté la question cruciale du choix des sources d'énergie, concentrons-nous sur le problème de la distribution. Supposons que nous ayons nos dix centrales thermiques ou nucléaires: suffit-il de brancher la Belgique sur ces dix sources et de laisser faire les choses? Nous allons voir que tout est bien plus compliqué.

Une particularité énervante de l'électricité est la suivante: contrairement au pétrole dans les réservoirs ou au blé dans les silos, il n'y a pas moyen de la stocker à grande échelle. Les batteries et piles, utiles pour fournir quelques kilowatt-heures, ne permettent pas de constituer des réserves à l'échelle du pays. Deuxième particularité, plutôt agréable cette fois: l'énergie électrique se transmet presque instantanément. Par exemple, entre l'allumage des réverbères de Malines et la production nécessaire à cet allumage dans la centrale de Tihange à 100 km de là, il s'écoule moins d'un millième de seconde.

De ces deux faits physiques, on en déduit que, à tout instant, *la production d'électricité doit exactement correspondre à la consommation*.

Or la puissance demandée par la Belgique, 9 GW *en moyenne*, varie fortement selon la saison et l'heure. Elle connaît un pic important lors de grands froids, ainsi que le

soir au moment du repas devant la télévision. En revanche, elle diminue la nuit et en milieu de journée. Voilà donc le problème: les distributeurs d'électricité doivent organiser la production pour qu'elle suive en permanence l'évolution de la consommation, et ce en veillant à la qualité de l'électricité fournie. Les foyers ont en effet besoin de tension et fréquence fixes (50 Hz⁶), sous peine de dégâts pour certains appareils.

Pour cela, il existe plusieurs stratégies: entre autres, multiplier les interconnexions (afin que, en cas de panne ou de rupture d'une ligne haute tension, une autre centrale et d'autres lignes puissent prendre la relève) et maintenir une réserve de puissance (des centrales prêtes à être mises en route en cas de forte demande). Il s'agit en effet d'éviter le scénario-catastrophe d'une panne générale.

Froid, football et quatre fromages

Imaginons un soir d'hiver rigoureux sur toute l'Europe de l'Ouest, où se dispute un match de football international. Une bonne partie du continent regarde la télévision. Froid et football: la Belgique ne produit pas assez pour faire face à cette situation, et importe de l'électricité d'Allemagne. Cela signifie par exemple que, grâce aux nombreuses interconnexions entre les sites de production et de consommation, des dizaines de milliers de foyers liégeois reçoivent de l'énergie d'une centrale près de Karlsruhe, ce qui permet de soulager la centrale de Tihange, qui alimente déjà le centre de la Belgique.

Nous voici à la mi-temps. En France comme ailleurs, des millions de personnes se lèvent et vont se préparer une pizza ou une boisson chaude. Des centaines de milliers de fours à micro-ondes, de bouilloires et cafetières de 1 à 2 kW chacun fonctionnent simultanément, demandant une énorme puissance supplémentaire. Très sollicitée par les Alsaciens, l'alternateur de la centrale de Fessenheim peine et ralentit légèrement (exactement comme, dans une montée à bicyclette, on ralentit la cadence de pédalage). Le courant produit n'a plus la fréquence de 50 hertz, mais baisse à 49 hertz, ce qui le rend non utilisable: la centrale est automatiquement mise hors-circuit. L'Alsace est-elle plongée dans le noir? Pas encore, car les réseaux électriques, largement interconnectés, permettent à leur région de recevoir directement de l'énergie d'une autre

centrale, celle de Karlsruhe. Celle-ci, déjà très chargée par les cuisines allemandes et liégeoises, doit tout à coup ravitailler des cafetières alsaciennes! Elle peine et, à son tour, est mise hors-circuit. Liège est-elle sans courant? Pas encore, mais presque, car les Liégeois sont encore alimentés par Tihange, qui, déjà épuisée par les mangeurs de pizza bruxellois, va lâcher à son tour... En quelques secondes, cet «effet domino» (centrale surchargée qui ralentit, mise hors-circuit, sursollicitation d'une autre centrale qui ralentit à son tour) se répand dans tout un pan du continent. Cette fois, c'est le black-out.

L'interconnexion européenne, qui est une force pour ajuster l'offre et la demande, devient une faiblesse dans la mesure où un petit incident (mi-temps, mais aussi rupture de ligne due à une tempête ou un hélicoptère, avarie dans une centrale, etc.) peut avoir des conséquences globales.

Délestage n'est pas black-out

Ce scénario, ici très schématisé mais parfaitement réaliste, s'appelle «écroulement en fréquence», et fait partie des incidents redoutés par les distributeurs. Pour éviter ce genre d'événements, ceux-ci investissent dans des moyens électromécaniques et informatiques très poussés. Une des solutions est appelée «délestage»: lorsqu'une centrale commence à montrer des signes d'épuisement, on coupe le plus vite possible (pour devancer l'«effet domino») le courant dans plusieurs communes du pays, ceci pour soulager la centrale débordée. Une panne à l'échelle de plusieurs petites villes n'est donc pas un «black-out». Cela peut au contraire signifier que votre localité a été momentanément sacrifiée pour protéger le fragile équilibre électrique de l'Europe.



1. Mais pas toutes, bien sûr. Le fameux épisode du baby-boom neuf mois après la grande panne de 65 à New York, histoire plutôt plaisante, semble malheureusement faire partie des mythes urbains non fondés, voir www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_1970_num_18_1_2019
2. Notons que les besoins en électricité de l'agriculture sont négligeables.
3. Données de 2014 sur www.febeg.be/fr/statistiques-electricite
4. Il est très important de noter que ce faible prix apparent est compensé par un coût écologique global difficile à estimer. Le prix de la catastrophe de Fukushima se chiffre par exemple en *centaines de milliards* d'euros, que les Japonais devront payer d'une façon ou d'une autre.
5. méga = million; giga = milliard.
6. La tension délivrée est alternative, de fréquence 50 Hz: elle oscille 50 fois par seconde entre -320 et +320 V, un tempo donné par la rotation des alternateurs des centrales.

Le Règlement-type des écoles primaires (1922)¹

La guerre est terminée depuis trois bonnes années. La loi instituant l'obligation scolaire, votée en juillet 1914, quelques semaines avant le déclenchement des hostilités, a pu être mise en pratique et entrer peu à peu dans les habitudes². Afin de faciliter la tâche des communes, en ce qui concerne l'organisation de leurs écoles, le ministre des Arts et des Sciences, le libéral Eugène Hubert³, a publié le 20 août 1922 un *Règlement-type* que les communes étaient libres d'accepter ou de modifier en fonction des circonstances. En voici quelques points principaux.

Le ministre ne faisait pas de distinction entre éducation physique qui «s'adresse à la volonté et au cœur» et l'éducation intellectuelle qui «s'adresse à l'intelligence». L'une et l'autre étaient considérées comme complémentaires et indispensables selon l'adage *L'éducation et l'instruction marchent du même pas, comme deux chevaux attelés à un même timon* (Montaigne). L'éducation intellectuelle comprenait le développement de plusieurs facultés: la perception, l'attention, le raisonnement, l'imagination, la mémoire mais, conseil avant-gardiste, il était recommandé «de ne pas perdre de vue qu'il importait moins d'acquérir des connaissances que de mettre l'intelligence en état d'en acquérir par elle-même». Qu'entendait-on par éducation physique? Si il était recommandé de laisser une place à la gymnastique et au jeu, on comprenait surtout par éducation physique, enseigner l'hygiène corporelle (soins dentaires, des oreilles, etc.) et développer les organes des sens par l'exercice, le

raisonnement et la discipline (vue, ouïe, odorat, goût). Le règlement mettait notamment l'accent sur «les instructions relatives aux maladies vénériennes», sur la lutte contre «l'habitude de mâcher du tabac», l'abus des boissons alcoolisées⁴. Les enseignants devaient également attirer l'attention sur les problèmes de l'alimentation. La gymnastique, proprement dite, se résumait à laisser les enfants jouer sous surveillance et à pratiquer des exercices pour dégourdir les membres et développer les muscles; il était précisé qu'en cas de mauvais temps, on pouvait faire la gymnastique en classe!

L'éducation morale

Un volet important des instructions données aux instituteurs(trices), et aux étudiants, futurs instituteurs, s'intitulait «l'éducation morale». Par morale, il fallait entendre *le sentiment du devoir, l'amour de la patrie, le respect des institutions nationales, des autorités publiques et des supérieurs, l'attachement aux libertés*

constitutionnelles, l'apprentissage des règles de bienséance en société, la politesse, la déférence envers les personnes, la bonté envers les animaux, le respect de la nature, etc. Ces recommandations étaient en fait la mise en application du «Cours de morale et d'éducation civique», instauré par Jules Destrée en 1921⁵. Ce cours, qui s'adressait à tous les élèves de la classe, ne constituait nullement une alternative au cours obligatoire de religion catholique instauré par le ministre catholique François Schollaert en 1895⁶. Selon le programme du «Cours de morale et d'éducation civique», l'instituteur était tenu de consacrer une demi-heure par semaine à des thèmes moraux et de savoir-vivre qui devaient se retrouver en application dans diverses leçons de la semaine. Le cours ne pouvait être, en aucun cas, un cours didactique autonome à part entière. Il devait imprégner les autres cours et être plus ou moins occasionnel. Les matières enseignées, citées dans le *Règlement type* de 1922, étaient donc dis-



«La fréquentation obligatoire de l'école ne pouvait, selon la loi, impliquer des frais pour les familles pauvres qui pouvaient être tentées de faire travailler les enfants plutôt que de les envoyer à l'école.»

sociées d'une morale dont les principes, selon le législateur, étaient basés sur des sanctions religieuses et ne pouvaient être séparés du cours de religion auquel il était étroitement uni. Selon cette interprétation, morale et religion étaient en quelque sorte des synonymes. Le mot «morale» selon Jules Destrée avait donc une autre définition non religieuse.

L'amour de la Patrie

Dans les mois, les années qui ont suivi la fin du conflit, ce thème était fortement mis en exergue dans le *Règlement*. Le sujet devait être abordé plus particulièrement au cours de géographie (montrer les beautés du sol belge), au cours de français par des lectures édifiantes et bien entendu au cours d'histoire, qui, dans la tradition de *L'Histoire de Belgique* de Henri Pirenne, devait mettre l'accent sur les «grands hommes déclarés gloires nationales de la Belgique». Parmi elles, figuraient entre autres Boduognat, Clovis, Charlemagne, Godefroid de Bouillon, Philippe le Bon et bien entendu le roi Albert⁷. Le *Règlement* précisait d'ailleurs qu'une place particulière devait être réservée au Roi Soldat et à «notre Auguste dynastie», au respect du drapeau, à l'apprentissage de la *Brabançonne*⁸, qui devait être chantée à chaque occasion (fête nationale, armistice, distribution des prix en fin d'année scolaire, etc.). On rappelait que l'amour de la Patrie était comparable à l'amour filial⁹. Plus l'enfant connaissait son pays, son histoire, son passé, affirmaient les pédagogues, plus se développait son patriotisme et plus il devenait «Belge de cœur et d'âme»¹⁰.

La discipline

Le but principal était d'habituer l'élève à user de sa liberté tout en respectant les droits des autres. Il était recommandé de pratiquer une saine émulation, l'encouragement, la stimulation, la compréhension et le dialogue. Le législateur interdisait les punitions corporelles dégradantes pour l'élève (ceci suppose qu'elles étaient pratiquées); elles exposaient, dit le *Règlement*, l'instituteur à des plaintes. De même, il était recommandé d'éviter les punitions ridicules du genre copier cent fois une phrase, les mises debout ou à genoux sur l'estrade. Si le renvoi était admis, il devait être exceptionnel, motivé et contrôlé par les parents.

Des compositions étaient prévues chaque trimestre (y compris pour le cours de religion) sanctionnées par un contrôle global en fin d'année. Une distribution solennelle des prix était organisée avec distribution de livres en fonction des mérites, en présence des parents et des autorités communales.

Les congés, les vacances, les absences

Étant donné l'application récente de la loi instituant l'obligation scolaire, la question des absences était primordiale, surtout à la campagne. On priait les instituteurs de tenir avec rigueur des registres de contrôle de la fréquentation scolaire. À la fin de chaque mois, les chefs d'école devaient transmettre à l'inspecteur cantonal la liste des élèves qui s'étaient absentés sans excuse valable. La circulaire du 5 novembre 1921 imposait aux enseignants de tenir ces registres avec sincérité et sans aucune négligence sous peine de sanction, notamment celle d'être privé d'une augmentation de salaire. Le législateur désirait ainsi empêcher toute forme de complaisance des instituteurs. Si cette rigueur n'était pas observée, expliquait-on, «l'instruction obligatoire était condamnée à rester lettre morte».

La semaine scolaire comportait vingt-huit périodes étalées sur tous les jours de la semaine sauf les jeudis et samedis après-midis. Au total, l'année comptait 460 demi-journées de classe. Des congés saisonniers pouvaient être accordés aux élèves plus âgés des 3^e et 4^e degrés des écoles rurales (donc à partir de 11-12 ans) mais sous certaines conditions: par travail saisonnier, il fallait comprendre des travaux sains. C'était surtout les travaux dans les champs au moment des moissons qui étaient visés. En outre, il fallait que la présence des enfants fût indispensable. Il n'était pas question d'accorder ces congés exceptionnels pour des travaux dans une usine, un

charbonnage ou à domicile. Il n'était pas question non plus de suspendre les cours pour les élèves non dispensés sous prétexte que le plus grand nombre étaient occupés aux travaux saisonniers. Des mesures de rattrapage devaient être prévues pour les élèves bénéficiant de cette faveur. Toujours afin de favoriser les agriculteurs, les vacances d'été pouvaient être modulées en fonction de la tradition d'employer les enfants aux travaux des champs. La loi permettait également à certains enfants de s'absenter à des moments de la journée pour porter le dîner dans les fabriques. La fréquentation obligatoire de l'école ne pouvait, selon la loi, impliquer des frais pour les familles pauvres qui pouvaient être tentées de faire travailler les enfants plutôt que de les envoyer à l'école. Aussi, on insistait beaucoup sur la gratuité des fournitures scolaires qui devaient être prises en charge par l'administration; le choix des livres, sauf ceux pour l'enseignement de la religion, revenait au chef d'école qui les sélectionnait dans les catalogues établis par le conseil de perfectionnement.

L'instituteur

L'instituteur se devait bien entendu d'être un exemple et un modèle pour ses élèves. Il devait répondre de ses écarts de conduite éventuels devant les autorités communales et avait le devoir moral de collaborer à l'organisation des œuvres d'éducation parascolaire et postscolaire (bibliothèque, réunions d'éducation familiale, cours pour adultes, conférences, associations d'anciens élèves, etc.). Bien entendu, on exigeait qu'il se tînt au courant des progrès scientifiques, des progrès de la pédagogie et de la méthodologie. On lui conseillait diverses lectures: Montaigne, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel etc. mais aussi Decroly, Sluys, Ferrière. On sera surpris de voir parmi cette liste le nom d'Elsländer, militant anarchiste, disciple et ami de Francisco Ferrer¹¹. L'instituteur devait aussi être un psychologue attentif aux comportements de chacun de ses élèves. Il devait contribuer au développement de leur personnalité. Enfin, il devait entretenir un jardin qui devait «servir à l'enseignement pratique des notions d'agriculture, d'horticulture et d'arboriculture». Ce conseil était directement inspiré par la méthodologie decrolyenne.

Conclusion

Ce petit manuel, qui contient aussi des conseils d'ordre administratif (la manière de tenir les registres, l'énoncé des directives concernant l'organisation des classes, la dé-

signation des enseignants) est à la fois un regard sur le passé et le reflet des changements qui interviennent avec l'application de la loi de 1914 instaurant l'obligation scolaire. Le ministre Eugène Hubert tenait compte des traditions en ce qui concerne le travail des enfants («les vacances scolaires dans les régions agricoles sont fixées aux époques où c'est la coutume d'employer les enfants aux travaux des champs») mais il exigeait des instituteurs d'observer strictement la loi sur l'obligation scolaire. On insistait également beaucoup sur l'hygiène corporelle qui devait être l'objet d'une attention de tous les instants de la part de l'instituteur. Cette exigence répondait à une prise de conscience antérieure à la guerre¹² et aux théories sur l'eugénisme. Dans le domaine de la pédagogie et de la méthodologie, le *Règlement* faisait référence à des pédagogues anciens (avec de nombreuses citations tirées de leurs œuvres) mais on n'ignorait pas les pédagogues contemporains comme Alexis Sluys, Ovide Decroly. Enfin, le *Règlement* bannissait les punitions corporelles, une pratique sans doute courante, et insistait aussi sur l'équipement de l'école (la nécessité d'avoir du matériel didactique, une bibliothèque scolaire, des locaux convenables, c'est-à-dire bien chauffés, parfaitement éclairés et propres, des toilettes bien entretenues). Ces recommandations, qui s'adressaient davantage aux administrations communales et provinciales, avaient déjà été exprimées dans plusieurs circulaires ministérielles antérieures à la guerre mais la phrase «le gouvernement a maintes fois appelé l'attention des communes et des députations permanentes sur la nécessité qu'il y a de porter une somme suffisante aux budgets scolaires pour assurer le nettoyage et le chauffage des classes¹³», laisse supposer que les administrations étaient souvent négligentes. Enfin, ce *Règlement* laisse apparaître une préoccupation constante: faire respecter la loi de 1914 sur l'obligation scolaire. À la fin du fascicule, il est bien précisé que, pour obtenir son carnet de travail délivré par la Commune, l'adolescent devait obligatoirement fournir une déclaration de fin de scolarité établie par le chef d'école ou par l'inspecteur cantonal lorsqu'il s'agissait d'élèves ayant fait leurs études dans une école entièrement libre. Les signatures devaient être légalisées et précisait-on, «la délivrance de certificats de complaisance, exposait à des sanctions administratives».

1. J. BASTIN (Inspecteur de l'enseignement primaire à Ixelles), *Commentaires du Règlement-type des écoles primaires à l'usage des instituteurs*,

institutrices et des normalistes, Tamines, 1922, 126 p.

2. Voir tout récemment, à propos de l'obligation scolaire, G. GAUTIER, P. HULLEBROECK, J. BOSSE et M. VERSELE, *L'obligation scolaire, le défi de l'émancipation*, Ligue de l'enseignement et de l'éducation permanente, décembre 2015, 110 p.
3. Eugène Hubert (1853-1931). Historien, professeur à l'Université de Liège dont il fut le recteur de 1918 à 1921, spécialiste de l'histoire du protestantisme en Belgique.
4. On note après la guerre un grand souci des autorités pour les questions d'hygiène en général et celui des maladies vénériennes en particulier. La Ligue a organisé en 1923 une session consacrée à ces questions (Cf. P. DEFOSSÉ dans *Éduquer*, n° 75, juin 2010, p. 39-41).
5. Le parti catholique avait obtenu en échange le vote des lois de 1919 et 1920 accordant d'énormes avantages à l'enseignement primaire et normal confessionnel (Voir P. DEFOSSÉ dans *Éduquer*, n° 79, 2011, p. 41-43).
6. Les élèves dispensés du cours de religion quittaient la classe à l'arrivée du professeur qui, la plupart du temps était dans les villages le curé de la paroisse. Cette situation prépondérante du cours de religion (trois heures de cours par semaine sur un total de vingt-huit périodes) restera en vigueur jusqu'à l'application en 1959 de la loi issue du Pacte scolaire.
7. Aujourd'hui, les «gloires nationales» sont plutôt sportives!
8. Dès la fin de 1918, on avait érigé sur la Grand-Place une statue en stuc, allégorie de la *Brabançonne*, pour célébrer le retour à Bruxelles des souverains, le 22 novembre 1918. Cette statue provisoire fut remplacée, en 1930, par le bronze du sculpteur Charles Samuel, érigé par souscription publique Place Surllet de Chokier. Cet emplacement est symbolique: la place est en effet située à la périphérie du «Quartier des libertés» dédié à la gloire de la révolution belge de 1830.
9. C'est l'époque de l'érection dans toutes les localités des monuments aux morts sur lesquels figurent fréquemment une inscription du genre «nos enfants morts pour la Patrie».
10. C'était un vibrant rappel des circulaires ministérielles du 20 septembre 1900, du 15 juin 1901, du 19 mars 1906 et du 5 décembre 1907.
11. Francisco Ferrer (1859-1909). Pédagogue catalan condamné à mort et fusillé par le pouvoir monarchique espagnol pour avoir diffusé un enseignement antireligieux
12. Voir le Congrès de pédagogie tenu à Bruxelles en 1911 (*Éduquer* n° 102, 2013, p. 33-35).
13. *Règlement type*, p. 107. L'auteur fait référence à la circulaire ministérielle du 22 mai 1895.

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 d'Avroy, 86 à 4000 Liège

Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

Renseignements et inscriptions:

LEEP Luxembourg

Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon

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

Courriel: ateliersartligue@gmail.com

www.ateliersartligue.be

Régionale Mons-Borinage-Centre

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Mons

Rue de la Grande Triperie, 44 à 7000 Mons

Tél/Fax: 065/31.90.14 -

Courriel: leepmonsbor@yahoo.fr

Régionale de Namur

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Namur

Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Tél.: 081/22.87.17 -

info.leepnamur@gmail.com

ligue-enseignerent-namur.be

