

éduquer

tribune laïque n° 131 juin 2017

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



dossier

Réforme de la formation des enseignant-e-s: oui, mais encore?

actualité

Le cours de philosophie et citoyenneté en secondaire

bonnes pratiques

Fleuves Grandeur Nature

l'école ailleurs

Aux États-Unis; une dette étudiante exponentielle

sciences

«Ce froid en avril, est-ce normal?»



Sommaire

Éditorial	Fourre-tout annuel	p 3
Focus	Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Coup de crayon	Dessin de Léonie Bischoff	p 6
Actualités	Le cours de philosophie et citoyenneté en secondaire	p 7
	L'accessibilité aux études menacée pour les étrangers	p 9
Dossier: RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANT-E-S: OUI, MAIS ENCORE?	Entrée en matière	p 10
	Enseignant.e.s: une réforme en demi-teinte	p 12
	L'évaluation de 2011/2012: quels enseignements?	p 15
	Changer le métier: une rupture identitaire	p 19
	Vu de l'intérieur: un îlot de théorie perdu dans un océan de pratique	p 22
Bonnes pratiques	Fleuves Grandeur Nature	p 28
L'école ailleurs	Aux États-Unis, une dette étudiante exponentielle	p 26
Histoire	À propos de l'instauration du cours de religion islamique dans l'enseignement officiel en 1975	p 30
Sciences	«Ce froid en avril, est-ce normal?»	p 34



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
Véronique Degraef
Jacques Cornet
Karine Chave
François Chamaraux
Pol Defosse

Couverture

Fanny Blanc est diplômée de l'école des Arts décoratifs de Strasbourg (en 2013). Elle vit et travaille actuellement à Lyon, en France. En parallèle de son travail de bibliothécaire, elle réalise des dessins personnels ou de commande, en particulier pour la presse (*XXI*, *The New York Times*, *Télérama*, etc.), souvent inspirés du passé et de l'imagerie populaire.
www.fannyblanc.com



Roland Perceval, président de la Ligue

Fourre-tout annuel...

Dans le jargon du domaine législatif, les responsables de l'enseignement (chefs d'établissement, réseaux, inspecteurs, etc.) connaissent bien les décrets «fourre-tout» qui paraissent généralement fin juin ou début juillet et dans lesquels le législateur prend toute une série de dispositions qui sont souvent très importantes et qui passent parfois inaperçues.

Mon éditorial sera lui aussi un peu «fourre-tout» pour se mettre à l'unisson...

Je choisirais trois thèmes dans lesquels la Ligue souhaite entraîner, à ses côtés, ceux qui défendent l'enseignement public:

Le projet de revoir la formation initiale des enseignants est-il enfin sur des rails? Au stade actuel, il semble que les choses avancent mais...ce qui était prévu à 5 ans le sera probablement à 4 ans (par manque d'argent, le gouvernement propose une masterisation en 4 ans pour le moment).

Qu'en sera-t-il de l'ensemble des filières? Comment va-t-on former convenablement les professeurs de pratique professionnelle, non pas dans leur expertise professionnelle qui est pour la plupart de très grande qualité, mais bien dans tous les aspects pédagogiques indispensables pour appréhender un public scolaire fragilisé, pour ne pas dire difficile.

Or le Pacte d'Excellence mise aussi sur une réforme en profondeur du qualifiant que la Ligue applaudit, pour autant qu'enfin elle aboutisse... Cela fait des années que l'on parle de la revalorisation des études techniques et professionnelles. Nous pensons qu'il est vital pour nos jeunes de leur offrir un enseignement aussi performant et attractif

que possible à côté d'un enseignement général d'égale qualité bien sûr. Pour cela, il faut que les enseignants soient de qualité égale dans la formation aux métiers tout en conservant une formation générale solide.

Ce problème se pose depuis des années, et les différentes réformes, via la défunte CCPQ et le SFMQ, l'introduction de la CPU, les bassins scolaires et de vie, les CTA, et j'en passe, n'ont toujours rien résolu. Allons-nous laisser encore une fois cet enseignement important sur le bord du chemin?

Il ne faudrait surtout pas oublier la politique menée actuellement au niveau de la petite enfance, et les manœuvres qui se produisent au niveau notamment de l'O.N.E. avec le réseau libre qui se positionne afin d'attirer, dès le plus jeune âge, les enfants vers leur enseignement. La Ligue reviendra sur cet important problème au cours de l'année scolaire prochaine.

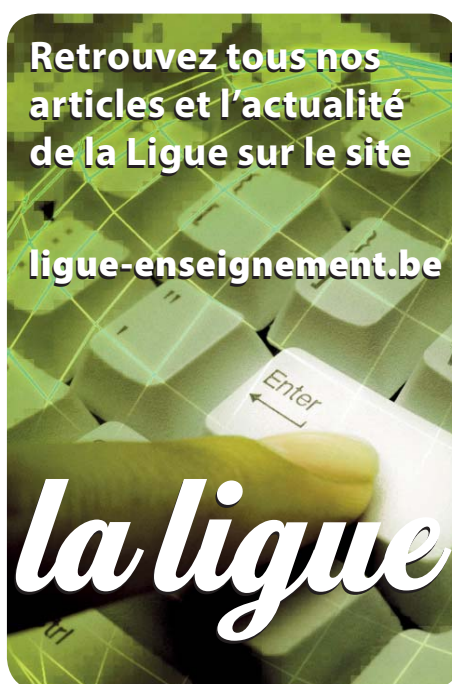
La Ligue défend ardemment l'enseignement public, de grande qualité, mais regrette le fait qu'il ne mette pas suffisamment en avant ses réussites et son action. Le «marketing» de l'enseignement catholique est envahissant et chaque fois que j'entends ce dernier défendre une réalisation, je me dis que l'enseignement public fait cela depuis longtemps et beaucoup mieux.

Mais il ne le fait pas suffisamment savoir: les freins sont nombreux, même s'il n'est pas ici le lieu d'en discuter, cependant, réfléchissez et vous en trouverez facilement... Les parents sont sensibles à ces arguments et l'apparent sentiment de l'innovation du libre est séduisant...

Quand donc allons-nous lui opposer notre savoir-faire de qualité et comment allons-nous faire pour convaincre que nous sommes depuis longtemps un enseignement d'excellence?

Voici quelques sujets de réflexion pour l'avenir, peut-être un peu fourre-tout, quoique...

Je vous souhaite d'excellentes vacances avant les défis de l'année prochaine.



Bientôt les vacances!

Pour beaucoup d'entre nous, Méditerranée est synonyme de vacances: ciel et mer en bleu, criques et plages de sable fin, et tout autour, des garrigues aux insectes chantants ou des montagnes qui plongent dans l'écume, et des habitats humains, grands ports industriels ou villes anciennes, petits havres de pêche ou cités balnéaires... À ces impressions paisibles s'ajoutent, comme des images tirées d'un manuel, le décalque d'époques lavées par le temps: la Méditerranée homérique, la *Mare Nostrum*, la mer devenue musulmane aux temps médiévaux, mais aussi, plus récemment, les débarquements alliés en Sicile et en Provence...

L'actualité a ajouté, à ces souvenirs d'école, de toutes autres images: celles d'un passage dangereux et d'une frontière hostile que ne franchissent que les plus chanceux des malchanceux, échappés sans naufrage, d'Afrique et d'Asie. Ces lieux sont désormais associés à ce que l'anthropologue Maurizio Albahari appelle des «*crimes de paix*»¹. Ces crimes, bruyants dans les actualités et en même temps, parfaitement silencieux, ont en commun avec les crimes nazis, de se produire de manière routinière et à bas bruit: dans la banalité du mal d'une organisation sans responsabilité. Cette banalisation même complique l'interpellation des consciences. Et dans l'enseignement défini par la neutralité, elle fait partie de ces sujets qui divisent l'opinion, et qu'il faut aborder avec tact, sans rien édulcorer mais sans parti pris, autant pour témoigner que pour analyser et comprendre. Loin d'exiger le désengagement des enseignants, la neutralité leur impose un surcroît de vigilance et de responsabilité en liant l'objectivité et la préparation au rôle de citoyen responsable (article 1^{er} du décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française). Entre la neutralité et la banalité, il n'y a jamais rien de commun. Sinon le danger de se détourner de tout ce qui, de près ou de loin, ressemble à un «*crime de paix*», y compris dans son propre fonctionnement.

Patrick Hullebroeck, directeur

1. Il s'inspire du psychiatre Italien Franco Basaglia qui appelait «crime de paix»: «toutes les formes de violence institutionnelle qui servent à la conservation du système social et qui sont exercées par des bureaucraties sociales au nom de l'anticipation des risques» (Évelyne Ritaine, *Du pouvoir d'exposer à la mort à/par la frontière*, revue Cultures et conflits, n°99-100).

Un jour... en 1931

L'essor du surréalisme

Les années 30 marquent la grande période du surréalisme. Né au XX^e siècle, le surréalisme part du postulat que dans la création artistique, il est nécessaire d'utiliser toutes les forces psychiques (automatisme, rêve, inconscient) débarrassées du contrôle de la raison.

L'esprit ainsi émancipé peut alors se libérer

des valeurs sociales reçues comme des vérités absolues, pour s'exprimer véritablement.

1931 fut une année majeure pour le mouvement surréaliste où de nombreux artistes produisirent les œuvres les plus marquantes de leur carrière. Dali, Magritte, Delvaux, Duchamp, Aragon, Breton, Eluard, Tzara... Tous deviennent alors des figures incontournables de l'art moderne.



Musique

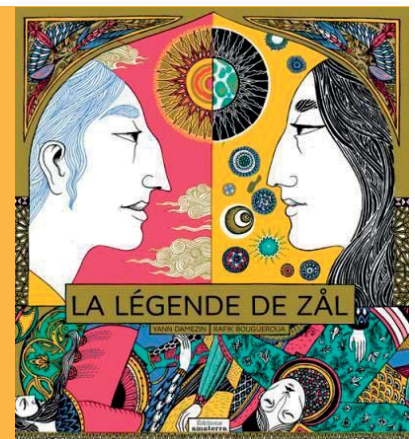
The Blaze

Avec seulement quatre titres et deux clips à son compte, *The Blaze* jouit d'un succès fulgurant. Projet français de musique électro, jouant parfois avec les codes du hip-hop, le groupe mise énormément sur ses visuels. Ancrée dans un réalisme social oppressant et un orientalisme contemporain revisité, l'imagerie du groupe tend à montrer toute la fragilité humaine au-delà des prescrits sociaux ou religieux. Claques visuelles, les clips du groupe sont saisissants de réalisme et transportent d'un état hypnotique à une profonde émotion. Dans les banlieues de France ou d'ailleurs, *The Blaze* tape dans le mille en transmettant une musique électro ultra efficace sur fond de paysages urbains interpellants.

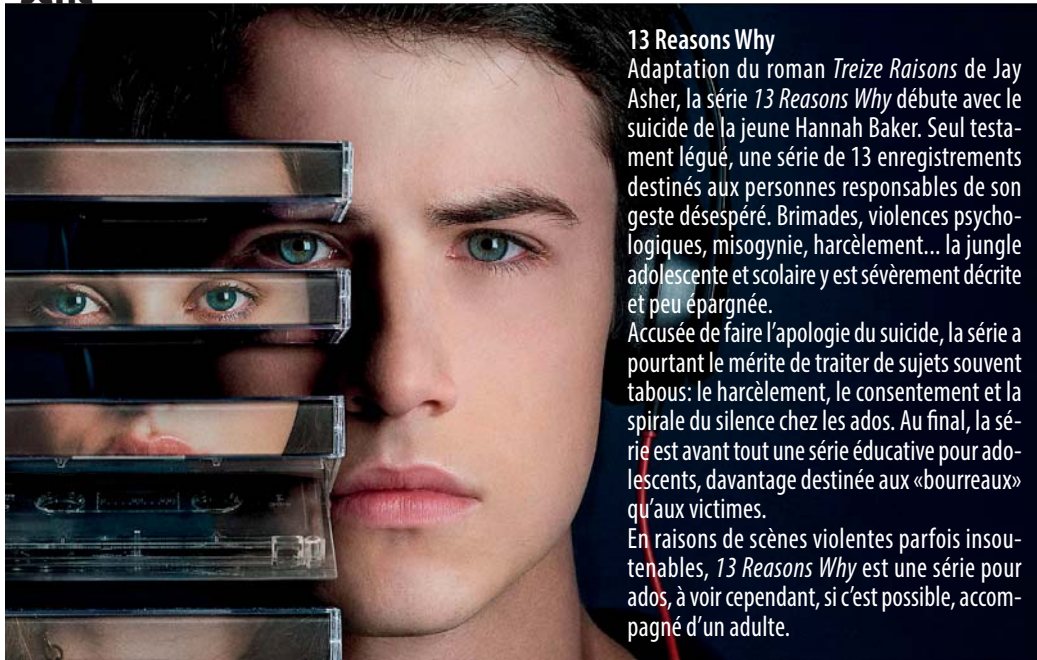


Littérature jeunesse

La légende de Zal de Rafik Bougueroua et Yann Damezin
Zal naît albinos. Son père, le roi Siyam, pense qu'il porte la marque des démons et l'abandonne au pied d'une montagne. Alerté par les pleurs de l'enfant, l'oiseau Simurgh va recueillir Zal et l'élever jusqu'à ce qu'il soit en âge de retourner dans le monde des hommes où un destin hors du commun l'attend! Tiré du *Shahnameh*, ou Livre des rois (poème épique fondateur de la culture iranienne), *La légende de Zal* est un album magnifiquement illustré, aux couleurs chatoyantes, qui s'inspire de l'univers des cités persanes, animé d'un pop-up (kirigami) et aux visuels emplies de symbolisme. Quant à l'histoire, l'album est un récit épique qui ravira les plus jeunes comme les plus grands.



Série



13 Reasons Why

Adaptation du roman *Treize Raisons* de Jay Asher, la série *13 Reasons Why* débute avec le suicide de la jeune Hannah Baker. Seul testament légué, une série de 13 enregistrements destinés aux personnes responsables de son geste désespéré. Brimades, violences psychologiques, misogynie, harcèlement... la jungle adolescente et scolaire y est sévèrement décrite et peu épargnée.

Accusée de faire l'apologie du suicide, la série a pourtant le mérite de traiter de sujets souvent tabous: le harcèlement, le consentement et la spirale du silence chez les ados. Au final, la série est avant tout une série éducative pour adolescents, davantage destinée aux «bourreaux» qu'aux victimes.

En raison de scènes violentes parfois insoutenables, *13 Reasons Why* est une série pour ados, à voir cependant, si c'est possible, accompagné d'un adulte.

Musée

La bibliothèque du Guggenheim en téléchargement gratuit

Le musée Guggenheim de New York propose désormais sa vaste collection de livres d'art en accès libre. L'initiative, qui a débuté en 2012, consiste non seulement en la mise à disposition de plus de 200 catalogues ou ouvrages de sa collection et de ses expositions, mais également en la mise en ligne de nombreux cours d'art. L'ambition est avant tout de valoriser l'incroyable collection des archives du musée mais aussi de démocratiser l'accès à l'histoire de l'art moderne.

Plus d'infos: <https://archive.org/details/guggenheimmuseum?&sort=-downloads&page=3>

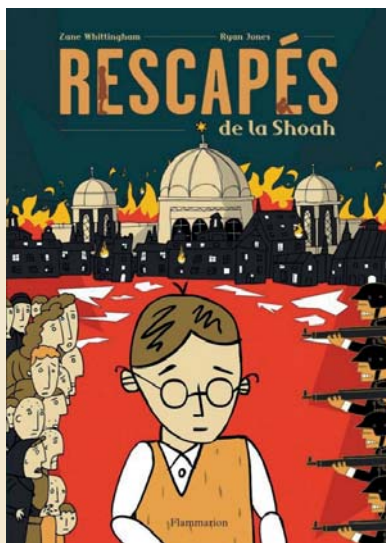


BD jeunesse

Rescapés de la Shoah par Ryan Jones et Zane Whittingham

Il est des sujets difficiles à aborder... La Shoah en fait partie! Pour dépasser l'explication plate des faits, la bande dessinée peut être d'un grand secours. Destinée aux adolescents, *Rescapés de la Shoah* est une bande dessinée qui se base sur les témoignages authentiques de 6 enfants juifs, rescapés de la seconde guerre mondiale.

Issus de milieux et de pays différents, ces enfants retracent leurs parcours; racontent les épreuves, la mort, la terreur... À travers ces récits, et sans tomber dans le pathos, *Rescapés de la Shoah* permet de plonger le jeune lecteur dans les grands événements de la seconde guerre mondiale et dans toute son horreur. La lecture de cet ouvrage est grandement facilitée par un glossaire et une chronologie des faits pertinente. *Rescapés de la Shoah*, accompagné des ouvrages *L'enfant cachée* (de Loïc Dauvillier et Marc Lizano, *Le Lombard*) ou encore *Irena* (de Séverine Tréfouël, Jean-David Morvan, David Evrard, Walter Pezzali - Glénat), permettent ce travail de mémoire plus que jamais nécessaire.



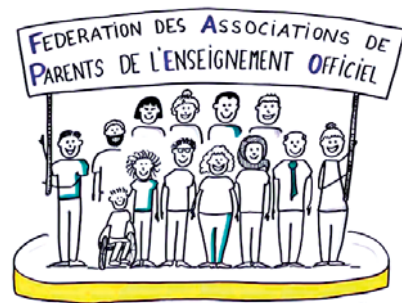
Ressources

L'école et ses acteurs

Pour pallier les nombreuses incompréhensions des parents face au système scolaire, la FAPEO a mis sur pied un nouvel outil d'information, *L'école et ses acteurs*. Cette initiative a pour but de fournir des informations pratiques

et claires sur le fonctionnement de l'enseignement en Belgique francophone. Composé de 5 capsules vidéos sur 5 thématiques différentes, cet outil permet de répondre aux grandes questions liées à la vie quotidienne à l'école (la relation parents-école, le fonctionnement de l'enseignement maternel, primaire et secondaire ou encore les relations entre les parents d'élèves). Ces capsules vidéo sont accompagnées de 8 fiches-outils qui complètent les vidéos et expliquent les droits des parents.

Plus d'infos: www.fapeo.be/nouvelle-serie-lecole-et-ses-acteurs



Internet

www.films-pour-enfants.com

Le site www.films-pour-enfants.com propose des centaines de courts métrages d'animation pour enfants en libre accès. Créé par des enseignants et des producteurs de films d'animation, le site regorge de films poétiques qui ont pour but de sensibiliser les enfants aux pratiques artistiques. Le site offre également des films éducatifs pour accompagner les programmes scolaires. Une mine d'or, tant pour les parents que pour les enseignants!

Plus d'infos: <https://films-pour-enfants.com>



«Racontar des histoires aux enfants
pour leur donner le goût de la lecture».

Illustration: Léonie Bischoff

léonie

Le CPC en secondaire

un programme ambitieux!

Le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté : apprendre aux élèves à philosopher, à s'interroger, à penser autrement en se détachant des héritages familiaux, sociaux, culturels, etc.



Coup de crayon sur l'actu

Léonie Bischoff, Genevoise d'origine, est devenue Bruxelloise après avoir suivi les cours de BD de l'Institut St-Luc et y avoir rencontré ses futurs collègues de *l'Atelier Mille*, où elle travaille depuis 2012. Elle a notamment publié «Hoodoo Darlin» (*KSTR*), «La Princesse des Glaces» (*Casterman*) et «Le Prédicateur» (*Casterman*). Elle a également illustré des nouvelles et des articles de presse, et participé à plusieurs albums collectifs.

Site internet

www.leoniebischoff.com



Dès septembre 2017, le cours d'éducation à la philosophie et à la citoyenneté (CPC) figurera dans le programme des écoles de l'enseignement secondaire. Il sera donné à raison d'une heure par semaine à tous les élèves de l'enseignement officiel et libre non confessionnel. Pour rappel, dans l'enseignement libre catholique, l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté sera dispersée à travers différents cours, y compris dans les cours de religion existants. Un choix que la Ligue de l'Enseignement regrette puisque, tous les enfants en Communauté française, ne jouiront pas des mêmes droits.

En ce début du mois de juin, les parents ou les jeunes âgés de plus de 18 ans, ont dû remplir le formulaire de choix entre le cours de morale non confessionnelle et les cours de religion catholique, protestante, orthodoxe, israélite et islamique. Suite à l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 12 mars 2015, il est également possible d'opter pour une dispense de l'un de ces cours. Dans ce cas, les élèves du secondaire bénéficieront, dès la rentrée prochaine, d'une deuxième heure du cours de philosophie et de citoyenneté. L'éducation à la philosophie et à la citoyenneté n'est pas un

cours de civisme. Elle a pour ambition de partir de grands enjeux de société et de décliner une approche philosophique, en ayant un objectif de citoyenneté. Tout comme pour le cours introduit depuis septembre 2016 dans l'enseignement primaire, le cours d'EPC dans le secondaire propose un programme non figé. En fonction des retours des pouvoirs organisateurs en fin d'année scolaire prochaine, des modifications pourront être apportées. «*Ce qui est particulièrement intéressant dans le cours du secondaire, ce sont les outils de pédagogie active qui sont proposés aux professeurs, les fiches-outils*», explique Johanna de Villers, déléguée Etude et Stratégie au CAL, Centre d'Action Laïque. «*Cela permet d'aborder des référentiels très techniques mais de manière attractive, tout en gardant la profondeur disciplinaire que requiert la philosophie*».

Programme par degré

Dans le 1^{er} degré, le cours abordera la construction de la pensée autonome et critique, se connaître soi-même et s'ouvrir à l'autre, la construction de la citoyenneté dans l'égalité en droits et en dignité. Dans le 2^e degré, les élèves aborderont entre autres, le discours et les pièges du discours,

l'éthique et la technique, la participation au processus démocratique, la politique à l'environnement et les stéréotypes, préjugés et discriminations. En 2^e heure, ils se questionneront sur les médias et l'information, les violences, le rapport éthique à soi et à autrui et la société et l'engagement citoyen. Au 3^e degré: vérité et pouvoir, science et expertise, bioéthique, liberté et responsabilité, l'état: pourquoi, jusqu'où?

Du côté des enseignants, le décret prévoit que les enseignants doivent être au minimum bachelier ou équivalent pour enseigner le cours d'EPC dans le secondaire inférieur et master ou équivalent, pour le secondaire supérieur. Ils doivent suivre préalablement une formation à la neutralité, excepté s'ils sortent de l'enseignement officiel, ainsi qu'une formation à la didactique spécifique à ce nouveau cours...

Exemple de «Fiche-outil»

Exemple de l'une des pistes didactiques à aborder dans le 2^e et 3^e degré du secondaire: les stéréotypes de genres. La mise en situation proposée est la suivante: «*Suite à un appel à projets du Centre pour l'Égalité des Chances, vous avez été sollicités pour construire un catalogue de*



jouets d'hier et d'aujourd'hui qui sensibilise le consommateur aux préjugés, stéréotypes et discriminations.» Deux séances permettront d'identifier dans un premier temps, les stéréotypes, préjugés et discriminations implicites et explicites qui nous orientent. La 2^e séance, relèvera les stéréotypes qui se trouvent dans les différents documents collationnés. Lors de la 3^e séance il s'agira de répondre à l'appel d'offres en construisant un projet de catalogue. Au cours de ces trois séances, les élèves aborderont les concepts et notions de stéréotypes, préjugés, discrimination, «plafond de verre»¹, égalités des droits, des chances et en dignité, identité de genre, orientation sexuelle. Ils pourront se questionner et débattre pour ensuite trouver leur propre position de manière argumentée en apprenant à se décentrer et en adoptant une posture critique.

Le programme est accessible aux professeurs et au grand public sur le site internet de Wallonie-Bruxelles Enseignement: www.wallonie-bruxelles-enseignement.be.

1. La notion de «plafond de verre» renvoie au fait que les femmes peuvent progresser dans la hiérarchie de l'entreprise mais seulement jusqu'à un certain niveau.



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».

Brèves

Des prérequis pour enseigner le cours de citoyenneté

Le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles s'est accordé le 31 juin sur les diplômes et formations qui seront requis pour pouvoir dispenser le nouveau cours de philosophie et citoyenneté (EPC). Dans le secondaire inférieur, il faudra au moins posséder un titre d'agrégé en géographie, histoire et sciences sociales, un titre d'agrégé en français, un master en sciences politiques, ou en sociologie (et anthropologie), éthique, philosophie ou droit. Pour le secondaire supérieur, le titre requis sera un master en sciences politiques, en sociologie (et anthropologie), en éthique, en philosophie ou en droit.

Inégalités: les élèves regroupés en classes selon leur niveau

Au delà des écoles ghettos contre lesquelles le décret mixité tente de lutter, une étude de l'ULB, menée entre autres par le sociologue Julien Danhier, démontre que les écoles séparent les meilleurs et les moins bons élèves.

Le mécanisme à l'œuvre se nomme «officiellement» de la réorientation. En réalité, il produit de la relégation. Les chercheurs émettent même l'hypothèse qu'une diminution de la ségrégation entre écoles est - ou sera - compensée par une amplification de la ségrégation à l'intérieur même des écoles (*Moustique*).

L'ULB, sexiste?

Fin mai, un mail envoyé aux étudiant-e-s pour une cérémonie de remise de diplômes de dernière année de médecine stipulait: «D'un point de vue esthétique, il est préférable que les jeunes femmes revêtent une robe ou une jupe ainsi qu'un joli décolleté et les hommes, un costume.»

À juste titre, beaucoup ont crié au sexisme, la direction s'est depuis excusée.

Accessibilité aux études menacée pour les étrangers

Les étudiant.e.s se sont battu.e.s pour que les droits d'inscription des étrangers dans les universités et hautes écoles n'augmentent pas. Le combat en faveur d'un même minerval sans discrimination continue pour la FEF.

Début mars, un avant-projet de décret organisant le refinancement de l'Enseignement supérieur menace les droits d'inscription des étudiant.e.s étrangers.ères. Pour pallier un manque d'argent, le décret autorise les hautes écoles et les universités à multiplier par 15 le montant du minerval classique (835 euros) demandé à ces étudiant.e.s, soit 12.525 euros ! Pour rappel, jusqu'ici, le montant maximal était de 4.175 euros, soit 5 fois les 835 euros demandés aux étudiants belges et autres ressortissants de l'Union européenne. Le système prévoit cependant une exception notable: les jeunes originaires de pays LDC (les pays les moins développés selon l'ONU) ou de pays avec lesquels la Fédération Wallonie-Bruxelles a conclu des conventions particulières, sont eux, accueillis dans les mêmes conditions que les Belges. Leur minerval leur revient à 835 euros, droits d'inscription non majorés donc.

Amender le décret

La réaction des étudiant.e.s a été instantanée et obstinée jusqu'à finalement occuper du



20 avril au 3 mai, les rectorats de l'ULB et de l'UCL. Le 3 mai, à l'issue d'une réunion entre les recteurs des universités, le cabinet Marcourt, l'administrateur de l'ARES (fédération des établissements d'enseignement supérieur en Communauté française) et une délégation étudiante, un accord en trois parties a été obtenu. Les recteurs se sont engagés à ne pas augmenter les frais d'inscription des étudiant.e.s concerné.e.s pendant au moins 4 ans. 11 pays supplémentaires ont été ajoutés à la liste des pays en voie de développement (Côte d'Ivoire, Zimbabwe, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Cameroun, Nigéria, Syrie, Swaziland, Pakistan, Kenya, Ghana, Congo).

Les critères de réussite pour continuer à bénéficier des droits d'inscription non majorés ont été assouplis et fixé à 75% du programme individuel de l'étudiant et non plus à 100%.

Pour la Fédération des étudiants francophones, cela reste insuffisant puisque de nombreux pays en voie de développement continue de voir leurs frais d'inscription portés à 4.175 euros. Les étudiant.e.s et la FEF se tournent à présent vers nos représentants politiques pour qu'ils aillent plus loin que l'accord des recteurs en réinstaurant dans le décret, le plafond maximal de 4.175 euros comme montant maximal afin d'éviter l'élitisation des publics internationaux.

Réforme de la formation des enseignant-e-s: oui, mais encore...

«On n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est»

Jean Jaurès

Reformer la formation des enseignant-e-s, cela fait longtemps qu'on en parle. On le sait, le métier souffre: pénurie d'enseignant-e-s-, abandon de la profession, évolution des problématiques sociétales... Amorcée en 2011, la réforme devrait être adoptée cette année pour une mise en place à partir de 2019.

Quels sont ses objectifs?

- mieux valoriser la formation et le métier d'enseignant;
- faire évoluer, actualiser les pratiques pédagogiques;
- mieux préparer aux réalités de la profession;
- faciliter l'insertion professionnelle et stabiliser les jeunes enseignants au sein des équipes pédagogiques;
- lutter contre l'échec qui frappe avant tout les plus fragilisés.

Les mesures phares comprendront:

- l'allongement de la formation à tous les niveaux d'enseignement;
- une formation théorique solide avec six axes de formation en commun (discipline enseignée, articulation théorie-pratique, communication, sciences humaines et sociales, didactique et pédagogie, recherche en éducation et en didactique);
- un test obligatoire non-contraignant de maîtrise de la langue française;
- le renforcement de l'initiation à la pratique de son futur métier;

- l'ajustement des pratiques d'enseignement, en fonction de besoins plus spécifiques de certains élèves.

Le programme est alléchant mais déjà des voix s'élèvent pour que cette réforme ne soit pas un coup dans l'eau et qu'elle porte véritablement ses fruits.

Ainsi, nous avons souhaité, alors que le texte est encore en discussion, apporter quelques réflexions, qui nous l'espérons, permettront de mieux comprendre les enjeux de la réforme et peut être, au delà, les enjeux du métier d'enseignant-e.

Dans un premier temps, nous ferons un petit tour des questions que pose encore le texte de la réforme. Nous donnerons ensuite la parole à la sociologue Véronique Degraef qui, avec son équipe, en 2011, a réalisé l'étude qui a servi de base de la réforme actuelle. Qu'est-ce qui à l'époque, lors de l'enquête, avait particulièrement retenu son attention?

Jacques Cornet de Changement pour l'égalité (Cgé) nous donnera son point de vue sur le sujet: pour lui, il faut aller au-delà de la réforme, c'est l'identité même de l'enseignant qui doit évoluer.

Enfin, une étudiante en haute école, en passe de devenir institutrice, nous parlera de la formation, vue de l'intérieur.

Bonne lecture!



Maud Baccichet, secteur communication

Enseignant.e.s: une réforme en demi-teinte

Après des semaines de négociations entre les partenaires de la majorité, la réforme passe mais déçoit par son manque d'ambition.

Le 24 mai dernier, l'avant-projet de réforme initiale des enseignant.e.s a été approuvé en première lecture par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le projet de décret sera ensuite soumis aux acteurs du secteur pour concertation avant de revenir au gouvernement pour une deuxième lecture. Appelée des vœux de la plupart des acteurs de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur, la réforme de la formation initiale des enseignant.e.s, est avant tout l'occasion d'améliorer les performances de l'enseignement francophone, de valoriser le métier d'enseignant et de stopper la pénurie qui touche le secteur depuis des années. Promise et en chantier depuis 2011 chez le ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt, elle permettra, selon lui, de «mieux outiller les enseignants et les aider à faire face aux exigences croissantes du métier». Entrée en vigueur prévue pour la rentrée de 2019.

Des moyens budgétaires limités

Le texte de l'avant-projet présenté le 24 mai au gouvernement officialise les grands axes de la réforme, à savoir: l'allongement de la formation à 4 ans, l'instauration d'un test de français obligatoire mais non-contraignant, la possibilité pour les enseignants de se spécialiser dans une discipline supplémentaire pour «enrichir les écoles d'expertise» et

la mise en place d'un système dit de «tuilage» pour permettre «une meilleure continuité des apprentissages polytechniques et pluridisciplinaires» (Marcourt) à travers le parcours scolaire des élèves. Ce qui concrètement signifie que l'instituteur maternel pourra enseigner au début du primaire, l'instituteur primaire en fin de maternelle et au début du secondaire, etc.

Le texte précise enfin quelque peu les questions budgétaires qui étaient laissées jusqu'ici en suspens. Le gouvernement a décidé d'augmenter le financement des universités et des hautes écoles pour favoriser les changements liés à la réforme. Il prévoit la mise en place d'une cellule d'aide avec un budget de 1,4 millions d'euros. Le problème c'est que ce financement se limite aux mesures à mettre en place suite à l'allongement de la formation initiale. Quid du reste de la réforme? Élaborer les cursus va demander énormément de temps et d'énergie humaine. Programmer un test de français à l'entrée de la formation aussi. Qui va s'en charger et qui supportera son coût et son organisation? Idem pour les remédiations prévues pour celles et ceux qui en auront besoin après le test de français et l'organisation de la collaboration entre les hautes écoles et les universités pour la co-diplômation. Autant de questions qui reviendront certainement du côté des discussions avec le secteur.

Report de la masterisation

Mais revenons sur l'allongement de la formation des enseignants. Les ministres disent avoir travaillé ensemble pour «une formation initiale renforcée par un enseignement d'excellence». Il n'en reste pas moins que le texte présenté est le résultat de longs débats au sein même de la majorité. À l'origine du projet, en 2011, le souhait du ministre de l'Enseignement supérieur, Jean-Claude Marcourt (PS), était de faire passer les études d'enseignant.e (maternel, primaire et secondaire inférieur) de 3 à 5 ans. Pourquoi avoir opté pour 4 années finalement? Le fait est que depuis des mois, PS et cdH, partenaires de la majorité, ne parviennent pas à s'entendre notamment, sur le salaire des futurs nouveaux profs. Le coût qu'aurait entraîné la masterisation de la formation aurait été colossal. On parle de plus de 700 millions d'euros à prévoir d'ici 2056. Impossible pour le cdH qui doit aussi conduire son Pacte pour un Enseignement d'Excellence à bon port. Pour 2019, le ministre Marcourt, mis sous pression, a donc dû revoir ses ambitions à la baisse. La formation sera de 4 années d'études pour tout le monde, avec 3 années en haute école et une année d'université pour pouvoir enseigner jusqu'en 3^e secondaire ou deux années de master universitaire, pour enseigner aux élèves du secondaire supérieur (de la 3^e secondaire à la rhéto). Un barème spécifique



Image tirée du film «Être et avoir»

pour les diplômés en 4 ans sera créé. Les modalités seront discutées en concertation avec les syndicats. Le coût de la mise en place a été estimé à environ 300 millions, ce qui a été jugé «soutenable» par l'Inspection des Finances.

Une réforme en surface

En 2011, une évaluation qualitative et participative de la formation initiale des enseignants¹ avait été commanditée par le ministre et publiée l'année suivante. Divers constats ont été mis en avant par les acteurs de terrain, professeurs, formateurs, enseignants, étudiants, futurs enseignants, etc. Notamment, la nécessité de redéfinir le métier d'enseignant, renforcer le niveau de français des étudiants, revoir les programmes et les contenus des cours pour plus de cohérence, mettre en place des horaires mieux aménagés et mieux accompagner les futurs profs dans leur premier job.

Pourquoi, en Communauté française, 35% des enseignants, dont 20% de détenteurs d'un titre pédagogique, abandonnent la

profession dans la première année d'activité? Et que prévoit la réforme pour limiter les pressions sur ces enseignants, véritables acteurs sociaux, responsables et soucieux de l'avenir des jeunes? Elle évoque le renforcement de l'initiation à la pratique du futur métier: maîtriser les référentiels, découvrir le cadre de l'école, apprendre à gérer la classe, à organiser et évaluer le travail de l'élève, travailler en équipe, rencontrer les familles. Elle propose aussi de varier davantage les stages afin de mieux rencontrer les différentes facettes du métier. Rien de très concret dans l'avant-projet, mais vraisemblablement, peu ou pas de refonte des cursus et des grilles horaires en profondeur pour alléger, mieux aménager, faciliter l'apprentissage de tous les futurs étudiants.

Le problème du français

En revanche, «pour améliorer la formation des enseignants», le ministre Marcourt a opté pour un test de français obligatoire mais non-contraignant à l'entrée de la formation. Pour celles et ceux qui

obtiendraient de mauvais résultats, il y aura possibilité de suivre des remédiations pour «atteindre les compétences langagières essentielles²». Quelles sont-elles justement? En quoi consistera ce test? Sera-t-il écrit et/ou oral? Quel organisme se chargera de l'élaborer et comment? Quelles sont les conséquences des mauvais résultats au test? Quels types de remédiations seront proposées? On l'ignore encore. Les directions des hautes écoles se questionnent et espèrent de l'aide de la part du ministre, tant pour organiser ce test de français que pour prévoir ces remédiations.

Par ailleurs, une récente étude³ de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) en France, s'est penchée sur l'évolution de la langue et du niveau d'orthographe. L'organisme qui conçoit et produit des données et des indicateurs sur la situation du système éducatif français, a remarqué que le déclin des compétences orthographiques était régulier et continu. Entre 1987 et 2015, sur la même dic-

tée, les élèves font de plus en plus de fautes. Les écarts se creusent entre filles et garçons, à l'avantage des premières. Les écarts sociaux sont toujours d'ampleur équivalente mais à un niveau plus élevé. Si les jeunes maîtrisent moins le français à l'écrit, c'est dû à une tendance sociétale actuelle et non, 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.

Quid de la lutte contre les inégalités?

Avec la mise en place d'une épreuve de français, on est en droit de se poser la question de l'accessibilité pour tous aux études. Pourquoi depuis des décennies, notre enseignement, du maternel au supérieur, continue de reproduire les inégalités qui existent au sein des différentes populations, avec clairement, une aggravation des conditions d'enseignement dans les écoles en difficultés et des répercussions directes sur les enfants et ici, sur les jeunes, désireux d'entamer

une formation?

La Fédération des Étudiants Francophones lutte depuis toujours contre ces examens d'entrée qui découragent les candidats à se présenter, et particulièrement, les publics issus de milieux plus défavorisés. Elle propose des mesures concrètes qui vont, selon les étudiants, dans le sens d'une école de demain. Cela passe par la création d'un tronc commun pédagogique qui donnerait à tout.e.s les futur.e.s enseignant.e.s, les mêmes bases en pédagogie, psychologie, démocratie scolaire, etc. «*Au-delà d'une structure de la formation réformée, nous proposons une augmentation du nombre d'heures de formation consacrées aux sciences humaines afin de sensibiliser les étudiant.e.s aux différentes inégalités qui existent au sein de la société pour stopper la reproduction de celles-ci via l'école, mais aussi pour apporter une vision multiculturelle au sein de celle-ci*». La réforme aborde peu la problématique d'inégalité inhérente au système et propose de «*lutter contre l'échec qui frappe avant tout les plus fragilisés*» en instaurant le système de titilage et la progressivité dans la spécialisation disciplinaire. «*Ce nouveau système permettra d'une part, d'augmenter les ressources disponibles au sein de l'équipe pédagogique par la présence d'un ou plusieurs enseignants plus spécialisés dans un domaine ou une discipline et d'autre part, d'offrir aux pouvoirs organisateurs le choix d'engager, selon leur plan de pilotage et leurs spécificités, des profils d'enseignants différents et complémentaires*» (avant-projet de réforme). Ces mesures complexes soulèvent tout de même la problématique du marché des écoles et de la concurrence entre les futurs profs.

Des mesures peu attractives

En termes d'attractivité pour la future formation, des doutes planent dans le secteur. Par ailleurs, il semble peu probable que ce test d'entrée parvienne à résoudre le

problème persistant de la pénurie en cours depuis de nombreuses années en Communauté française. Alors comment attirer de nouveaux candidats? La CGSP-Enseignement résume en tous cas assez bien ce qui rebute les potentiels candidats à la formation d'enseignant. «*Pour répondre à la pénurie d'enseignants, il faut leur offrir un salaire attrayant et des conditions de travail décentes. Les jeunes enseignants doivent assurer de nombreux remplacements sous un statut précaire. On leur impose les classes les plus difficiles. Ils sont soumis à des horaires coupés, à de nombreux trajets entre leurs différents établissements, à un travail administratif très lourd. Le temps de travail nécessaire à la préparation de chaque cours est un réel choc pour les enseignants qui débutent*».

La future réforme fait état de mesures qui accompagneront davantage les nouveaux profs, comme «*l'alternance entre les apprentissages théoriques et la formation pratique pour donner aux étudiants une approche concrète et réaliste de leur futur métier (...)* en faisant découvrir aux futurs enseignants, une diversité de situations selon les types, les niveaux, les lieux d'enseignement et d'éducation». Mais qu'est-ce que cela signifie concrètement et comment cela se traduira en termes de cours, d'horaires, de stages, etc. On l'ignore encore.

Parents, futurs profs et responsables politiques en attendent beaucoup d'eux: «*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...» (OCDE 2005). Le métier d'enseignant devient de plus en plus complexe et nécessite des compétences

de haut niveau pour faire face aux défis rencontrés⁴. Il ne suffira donc pas de trier sur le volet les candidats futurs profs ou de se contenter d'accorder «une attention particulière» pour faire de «meilleurs profs». Il faut une vision de ce que c'est qu'être enseignant aujourd'hui, de meilleurs salaires, de meilleures conditions et des écoles plus égalitaires et solidaires.

1. Voir l'article suivant de Véronique Degraef.
2. Idem.
3. Sandra Andreu et Claire Steinmetz, Note d'information, n° 28, novembre 2016.
4. Voir le très intéressant rapport de l'AEQES - www.aeqes.be

La maîtrise de la langue

Sandrine Grosjean¹ de Cgé évoque la question du français chez les étudiants futur.e.s enseignant.e.s:

«*Partout, mais alors vraiment partout, la question de la maîtrise de la langue et du bagage avec lequel les étudiants arrivent en Haute École est évoquée comme 'la difficulté principale' et la cause d'échec essentielle.*

Pour les formateurs, le manque de maîtrise de l'orthographe n'est qu'un épiphénomène de ce manque de maîtrise de la langue (...) Quand ils parlent de manque de maîtrise de la langue, ils parlent de la difficulté:

- de comprendre une consigne; de mettre sa pensée par écrit; de lire et de comprendre des textes; d'adapter son niveau de langue à la situation ('putain' ou 'merde' devant des élèves); d'élever son niveau de langue pour emmener les élèves vers un autre niveau d'expression, de comprendre la nécessité d'enrichir son vocabulaire; de percevoir la langue comme un système cohérent éventuellement maîtrisable: 'la langue leur apparaît comme un chaos, un monstre qui va les dévorer'; de réfléchir la langue comme outil d'apprentissage et outil de pensée, y compris la difficulté à faire des liens et à exprimer des nuances; de développer une pensée formelle, d'abstraction et de conceptualisation...

(...) Il s'agit bel et bien d'acquérir la culture de l'Écrit et de l'Abstrait! Cette difficulté en maîtrise de la langue a deux conséquences importantes pour les étudiants.

Tout d'abord elle produit régulièrement des échecs dans l'ensemble des cours généraux, ceux qui demandent des capacités d'abstraction entre autres. Cet outil de pensée leur fait défaut pour penser les mathématiques, l'éveil ou la sociologie... Ensuite, la nouvelle organisation des cours par blocs et crédits permet aux étudiants d'entamer une deuxième, voire une troisième année sans avoir validé tous les crédits de la première année. Certains étudiants, assidus et travailleurs, arrivent donc en fin de troisième année en ayant satisfait à l'ensemble des exigences, sans toujours réellement maîtriser la langue et la culture de l'Écrit et de l'Abstrait. Il est alors difficile de ne pas certifier un étudiant pour un seul crédit manquant mais comment certifier un enseignant qui ne maîtrise pas la langue de l'enseignement?». Pour trouver l'étude: www.changement-egalite

1. Dans «La place des inégalités dans la formation initiale, en préscolaire et ailleurs en Haute École», Changement pour l'égalité, 2016.

Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants (2011-2012)

Quels enseignements?

En 2011-2012, à la demande du Ministre de l'Enseignement Supérieur, Jean-Claude Marcourt, le Centre d'Études Sociologiques de l'Université Saint-Louis de Bruxelles réalise «l'évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants (FIE)», qui servira de base à la réforme actuelle. Étude de grande ampleur élaborée après plusieurs années de travail de concertation des acteurs institutionnels, elle a permis la mise à jour de différents aspects qu'il est intéressant de rappeler.



Véronique Degraef est sociologue et chargée de recherche et d'enseignement à l'Université Saint-Louis Bruxelles. C'est elle, avec son équipe qui mené, en 2011-2012, l'évaluation qualitative, participative et prospective de la Formation Initiale des enseignants, commanditée par le ministre Jean-Claude Marcourt et base de la future réforme. L'auteure revient pour nous sur les principaux aspects que cette étude a mis à jour.

La commande de cette évaluation s'inscrivait dans le cadre de la Déclaration de Politique Communautaire 2009-2014 et dans la perspective qui y était exposée de revoir les contenus et les méthodes et, le cas échéant, d'allonger la formation initiale des instituteurs, des régents et des agrégés, telle qu'elle se déroule dans le cadre des Hautes Écoles (HE), des Universités, des Écoles supérieures des Arts (ESA) et dans les établissements

d'Enseignement de Promotion Sociale (EPS).

Comme son titre l'indique, la principale caractéristique de cette évaluation réside assurément dans sa méthode qualitative et participative. Ce sont plus d'un millier d'acteurs de la FIE, principalement ceux qui la mettent effectivement en œuvre sur le terrain (professeurs, formateurs, enseignants en fonction de différentes catégories et générations, étudiants futurs

enseignants, maîtres de stages, inspecteurs, conseillers pédagogiques, directeurs d'établissements, acteurs de la formation continue, etc.), qui ont évalué qualitativement l'ensemble du système de la FIE au cours d'entretiens collectifs, lors de dix analyses en groupe ainsi qu'au cours de trois forums de validation/invalidation des résultats.

Rendant compte des points de vue du «réseau d'acteurs» sur la situation et les enjeux de



la FIE, le rapport d'évaluation¹ rend compte des points forts et des points faibles de la FIE telle qu'elle est organisée en 2011, des besoins et enjeux présents et à venir de la FIE ainsi que de la nécessité d'une éventuelle réforme, notamment en termes d'allongement à cinq ans.

À partir du diagnostic de la FIE établi par les acteurs, les problématiques de synthèse qui ont pu être dégagées se structurent autour de quatre points névralgiques et en autant de chantiers qui, en cohérence avec la méthode, placent les acteurs en leur centre. Et invitent à «penser métier enseignant», «penser système d'action» et «penser institution».

Penser «métier enseignant»

On entend par métier un ensemble de connaissances et de compétences pratiques dont les bases sont apprises dans le cadre d'une formation initiale, mais qui ne s'acquièrent réellement que par l'expérience et par la réflexion critique sur cette expérience. La FIE est cette phase de quelques années où des étudiants s'approprient les bases du métier dont ils n'auront sans doute la pleine maîtrise qu'au fil d'années de pratique. C'est pourquoi de nombreux participants ont estimé que la première chose à faire pour améliorer la FIE était de redéfinir le métier d'enseignant de manière précise, en tenant

compte de ses finalités, des transformations du contexte social et institutionnel, et des conditions concrètes de travail. Répondre à la question: Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui? Il s'agit aussi de penser ce métier dans le cadre d'un système éducatif conçu comme une Institution, c'est-à-dire à partir des ses missions au bénéfice de la société et des personnes, et non comme une organisation orientée d'abord vers ses problèmes internes.

Pour ce qui concerne le sens et la finalité, l'évaluation a révélé qu'à la vision, minoritaire, d'un apprentissage par étapes, depuis l'entrée en FIE puis tout au long de la carrière, s'opposait la vision, prédominante dans la FIE comme dans le monde scolaire de l'enseignant sinon «parfait», du moins suffisamment «prêt à l'emploi» dès la sortie de sa formation. Mais souvent désemparés face aux exigences du métier d'enseignant et par la surcharge de travail, les étudiants demandent plus de sécurité psychologique et pédagogique, tandis que leurs formateurs les veulent, dès le début, réflexifs et créatifs. Or, peut-on être réflexif et créatif quand un sentiment d'insécurité et d'impuissance tenaille? Les nombreux récits d'expérience portant sur les difficultés d'entrée dans le métier, de même que la demande insistante des futurs enseignants d'être davantage armés et prêts à faire face aux condi-



Image tirée du film «Les Héritiers»

tions concrètes du métier, plaident clairement pour une conception de la FIE comme une composante d'une formation continue, tout au long de la vie. Il est ressorti de l'évaluation que, pour diverses raisons, l'idéal formulé dans les décrets, notamment celui du praticien réflexif, était difficile à concrétiser. A émergé l'image d'étudiants dont on exige trop et trop vite, qui ressentent un décalage entre ce que leurs formateurs et le «système» (avec son programme et ses grilles horaires notamment) attendent d'eux et ce qu'ils se sentent capables de faire, notamment au cours de ces moments de vérité que sont le stage et l'entrée dans le métier. Mentorat, coaching, transition en alternance (par exemple au cours d'une 4^e année), intervision ou supervision: nombreuses étaient les perspectives pratiques soulignant la nécessité d'accompagner et soutenir le débutant, sans quoi les moyens consacrés à la FIE le sont en pure perte, avec un terrible sentiment d'échec pour le

jeune qui quitte la carrière mais aussi pour les formateurs.

Programmes et contenus

Du point de vue des programmes et des contenus, la FIE était largement perçue comme une addition de matières, d'activités et de travaux que l'on case comme on peut dans des horaires trop étriqués. Ajouter une ou deux années supplémentaires créerait un volume de temps plus large, mais qui risque d'être vite encombré à son tour si l'on se contente d'ajouter sans repenser l'ensemble. A aussi été souligné l'importance de favoriser une culture du métier, notamment en définissant un socle commun de connaissances et de compétences et en organisant des formations communes à tous les futurs enseignants, quels que soient leurs niveaux d'études et celui de leurs futurs élèves. Il y avait également relatif consensus sur le constat d'un décalage entre l'idéal de la formation, le profil des étudiants à l'entrée et les exigences de la pratique à la sortie, l'hypothèse d'une plus grande sélectivité à l'entrée ayant suscité un important débat. Parmi ceux qui incriminaient la qualité des entrants, certains proposaient un examen d'entrée, d'autres un test indicatif d'évaluation des compétences de base, particulièrement pour la maîtrise orale et écrite du français, ainsi que des outils de remise à niveau à décliner sous forme de remédiation ou d'une année préparatoire. Mais nombreux étaient les opposants à ces mesures qui voyaient une atteinte grave au principe d'égalité des chances et qui estimaient, de plus, que loin d'être une menace pour la qualité de l'enseignement, la prise en compte de l'hétérogénéité des profils (sociaux, scolaires, culturels...) des étudiants devrait être considérée comme un atout et une ressource autant qu'une difficulté, précisément au moment où il s'agit pour les enseignants

de relever ce défi. D'où la nécessité pour de nombreux acteurs de davantage former les futurs enseignants comme acteurs sociaux, autant en dehors qu'au sein de la classe et de l'école, notamment en élargissant et multipliant les possibilités de stages en dehors de l'école, dans la vie sociale et associative. Les former également comme acteurs institutionnels, capables de s'intéresser aux aspects institutionnels et de traverser les clivages. En suivant le fil conducteur de l'expérience étudiante, l'évaluation de la FIE a, de ce point de vue, révélé un acteur étudiant comme en miroir de ses formateurs. Lorsqu'ils sont si peu acteurs sociaux et encore moins acteurs institutionnels, les étudiants reflètent l'image de leurs maîtres qui, pour la plupart, ne le sont pas davantage. Ils en restent le reflet lorsqu'ils se considèrent, encore et toujours, comme des artisans ou des indépendants, plutôt que comme des agents institutionnels.

Penser «Système d'action»

Cet effet miroir a montré que les problèmes devaient être posés, non pour chaque catégorie d'acteurs prise séparément, mais bien en termes de système d'action et de relations entre acteurs, relations autant verticales (comme entre étudiants et formateurs) qu'horizontales (comme entre formateurs). Quand l'apprentie enseignante se réfugie en pleurs dans la salle des photocopieuses, elle illustre un phénomène largement répandu chez ceux qui la forment: la solitude et le cloisonnement des acteurs qui, dans une large mesure, s'ignorent les uns les autres. Sans oublier les divergences régulières entre maîtres de stage (MS) et formateurs/enseignants, souvent évoquées dans les récits d'expériences, révélant un système d'acteurs dont les composantes peinent à coopérer et même à se concerter et à se coordonner.

«La question de l'allongement éventuel devait en outre être traitée en lien étroit avec l'ensemble des questions, notamment celles de la redéfinition du métier d'enseignant, des finalités et missions spécifiques de la FIE, et de sa cohérence.»

À la question du recrutement et de la formation des MS, ainsi qu'à celle du développement d'un travail en équipe de co-formateurs (MS, formateurs/enseignants, maître de formation pratique), s'est ajoutée en cours d'évaluation la question tout aussi cruciale de la formation des formateurs. Le parallélisme entre ce qui a été dit de la formation des futurs enseignants et de celle de leurs formateurs était quasi parfait. De sorte que s'il faut redéfinir le métier d'enseignant, il faut aussi redéfinir celui de formateur d'enseignants, son profil de fonction et sa lettre de mission. S'il faut revaloriser le métier d'enseignant et encourager de bons étudiants à s'y engager, il faut aussi motiver les enseignants expérimentés du supérieur à devenir formateurs d'enseignants. Si l'on s'interroge sur le profil à l'entrée des étudiants qui se destinent à l'enseignement, il faut parallèlement s'interroger sur le profil de ceux à qui est confiée la formation des premiers. S'il faut prévoir un dispositif d'accompagnement du débutant, il faut un dispositif analogue pour les nouveaux formateurs d'enseignants. Si la formation des futurs enseignants s'inscrit dans un cadre précis, il devrait en être de même pour leurs formateurs/professeurs.

Penser «Institution»

Une question sans cesse posée tout au long de l'évaluation était celle de savoir dans quelle

mesure il était encore possible de bien former des enseignants dans un système scolaire et un cadre institutionnel aussi incroyablement complexes. Comment réussir une réforme, qui ne soit pas seulement organisationnelle mais aussi institutionnelle? Les acteurs de l'évaluation ont dégagé un principe essentiel: la réforme doit être envisagée comme un processus inscrit dans la temporalité, et fondée sur la mobilisation et la responsabilisation de tous les acteurs concernés. La question de l'allongement éventuel devait en outre être traitée en lien étroit avec l'ensemble des questions, notamment celles de la redéfinition du métier d'enseignant, des finalités et missions spécifiques de la FIE, et de sa cohérence. La conviction était qu'une réforme réussie de la FIE pourrait avoir un puissant effet d'entraînement au niveau de l'ensemble du système scolaire, notamment en ce qui concerne sa cohérence et son décloisonnement.

1. V. Degraef, L. Van Campenhoudt, A. Franssen, *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants.*

Les inégalités femmes/hommes absentes de la formation des enseignant-e-s

Dans le rapport «Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles», un paragraphe apparaissait sur la formation de genre des étudiant-e-s:

«Outre qu'ils suscitent des problèmes organisationnels, les nouveaux cours comme, par exemple, (...) approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre, ne permettent pas 'd'articuler théorie et pratique' parce qu'ils sont donnés dans de grands auditoriums dans des conditions qui n'incitent pas à la réflexion critique et au débat entre pairs.

'À quoi ça nous sert en classe?' se demandent les étudiants, qui jugent ces cours rébarbatifs, voire inutiles, en tout cas, difficilement appropriables.»

Y était donc mis en exergue la mauvaise organisation des cours autour des questions de genre (au programme pourtant depuis 2005).

C'est pourquoi, aujourd'hui, alors que la réforme est en cours, la commission enseignement du CFFB (Conseil des femmes francophones de Belgique), dont la Ligue fait partie préconise:

D'une part, d'appliquer les textes de loi existants: le décret gender mainstreaming doit être mis en œuvre dans le processus de réforme actuel. Ceci implique au minimum de formuler de manière explicite dans le Décret, la question de l'intégration du genre, ou de l'égalité f/h dans la formation initiale des enseignant-e-s (l'école doit être inclusive, donc tous les motifs de discrimination doivent être mentionnés).

D'autre part, de mettre en œuvre les mesures nécessaires pour réussir l'intégration du genre dans la FIE:

- mettre sur pied une formation de formateurs et formatrices en genre au niveau universitaire;
- en attendant cette formation, imaginer des solutions transitoires dans les universités pour changer l'éthos: organiser pour les futur-e-s enseignant-e-s dans les établissements des conférences ou séminaires sur le genre obligatoires et matière à examen (inviter des expert-e-s en la matière);
- faire de la formation au genre (et à la diversité) une connaissance requise pour les titulaires du cours actuel «Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre» des Hautes Écoles, pour lesquels aucune exigence de compétence dans ces matières n'est jusqu'ici requise. Et idéalement étendre cette exigence pour l'obtention des diplômes d'éducateurs et éducatrices, d'enseignant-e-s, de personnels d'inspection, de direction, des personnels des PMS;
- développer une expertise en genre et sciences de l'éducation (nous n'avons pas d'études qui croisent les inégalités de genre, classe et race dans le domaine de l'enseignement);
- étant donné le déni de la question des inégalités sexuées dans les Hautes écoles, nommer des personnes contact genre, comme dans les universités, de manière à donner de la légitimité et de la visibilité à cette question.

Changer le métier: une rupture identitaire

Si on change complètement de paradigme éducatif, ce qui est en partie le cas avec le Pacte d'excellence, c'est à un tout autre métier qu'il s'agit de former les enseignants. C'est développer une nouvelle culture et identité professionnelle enseignante.

Tout ce pour quoi on veut changer l'école, c'est aussi tout ce qui constitue l'identité enseignante actuelle. Pourquoi veut-on changer l'école? Très rapidement dit, parce qu'elle organise la lutte des places scolaires pour préparer et correspondre à la lutte des places sociales existantes et que pour cela, elle dévalorise les enfants de pauvres pour valoriser les enfants de riches. Je ne dis rien d'autre ici, brutalement, que ce que les statistiques montrent depuis 50 ans.

Si, d'une école au service de la lutte des places existantes, on veut passer à une école de l'émancipation sociale pour tous (décret «Missions»), il va falloir que les candidats enseignants deviennent «quelqu'un d'autre», qu'ils changent profondément, car leur projet professionnel s'est construit dans l'école de la lutte des places et c'est pour celle-là qu'ils comptent sur une formation qui les y prépare, ce que fait parfaitement le système actuel.

Quelles sont les ruptures identitaires que la formation d'enseignants devraient favoriser chez ces candidats et comment la formation d'enseignants pourrait-elle y arriver?

Devenir quelqu'un d'autre

Quel est, pour les candidats enseignants arrivant en formation, le moteur de la machine

actuelle? La foi envers et contre tout, et à l'insu de leur plein gré, en l'égalité des chances et au mérite personnel dans une compétition truquée.

La première rupture consisterait donc à reconnaître la fonction jouée dans ce marché de dupes. Elle ne peut avoir lieu sans une remise en question de la machine elle-même et de la dimension politique de la fonction enseignante. Se reconnaître et se vivre comme «résistant», comme militant pédagogique et politique au nom même du décret «Missions de l'école» et de la démocratie, c'est la rupture essentielle par laquelle tous les enseignants devraient passer pour œuvrer à une école de l'émancipation sociale pour tous.

Sélectionner et reproduire les inégalités sociales → Faire apprendre et lutter contre les inégalités sociales

Cette rupture essentielle devrait encore être accompagnée d'autres ruptures qui lui sont liées. La première est celle qui consiste à cesser d'expliquer les difficultés d'apprentissages par les capacités et attitudes intrinsèques des apprenants pour au contraire interroger et travailler les dispositifs mis en place par l'enseignant, et cela, à partir des

erreurs des apprenants.

Enseigner à tous → Se préoccuper des apprentissages de chacun

Si on tente de comprendre les difficultés d'apprentissages à partir des dispositifs mis en place et à partir des erreurs des apprenants, alors cela suppose deux ruptures supplémentaires. S'il existe un lien répétitif, ce qui est indéniable, entre dispositif pédagogique et erreurs de certains élèves, alors c'est que l'histoire de chaque élève compte, non pas son histoire intime, mais son histoire sociale, celle qui fait que son rapport au savoir est inadapté à celui de l'école. Dès lors, il ne s'agit plus de pratiquer le rapport au savoir des classes moyennes et d'attendre que les enfants de milieux populaires s'y adaptent ou pas, mais au contraire, il s'agit de partir des rapports au savoir des milieux populaires¹ pour les faire évoluer et d'attendre que les enfants de classes moyennes s'y adaptent, ce qu'ils feront de toute façon.

Enseigner pour les classes moyennes → Organiser les apprentissages pour les classes populaires



Jacques Cornet est militant pédagogique à ChanGement pour l'égalité (CGé) et dispense des cours à l'HELMo Sainte-Croix à Liège, pour les futurs profs en sciences humaines. Pour Eduquer, il évoque les différentes ruptures nécessaires pour construire une autre identité enseignante, les conditions pour ce faire et la nécessaire réadaptation des contenus d'enseignement qui en découle.

«C'est passer d'une attitude de soumission au Savoir, dans le double sens d'y être soumis comme enseignant et d'y soumettre les élèves, à une attitude de maîtrise par rapport au savoir, dans le double sens de s'autoriser à le travailler, à le dé-re-construire et autoriser ses élèves à le faire aussi.»



Image tirée du film «Les enfants du hasard»

Pour faire évoluer les rapports au savoir des milieux populaires (et des autres), il est nécessaire de transformer les rapports de production du savoir et de vivre cette transformation dans la classe. Il s'agit de passer d'une conception du savoir en tant que corpus «donné» (voire révélé!) par l'enseignant parce que «découvert» par le savant, à un savoir comme résultat provisoire d'un travail de recherches et de construction parce que construit collectivement et provisoirement par la recherche. C'est passer d'une attitude de soumission au Savoir, dans le double sens d'y être soumis comme enseignant et d'y soumettre les élèves, à une attitude de maîtrise par rapport au savoir, dans le double sens de s'autoriser à le travailler, à le dé-re-construire et autoriser ses élèves à le faire aussi.



Former des auteurs d'émancipation

Quel est, pour les enseignants (et pour les élèves aussi), le moteur auxiliaire de la machine actuelle? L'individualisation, l'isolement, la désocialisation du métier, par l'organisation horaire, les murs, les locaux, les rôles et statuts, l'évaluation, l'idéologie et la conception du métier.

La dernière rupture, ou plus exactement la toute première, celle qui conditionne toutes les autres, et qui doit se vivre en formation d'enseignants, c'est passer de l'ac-

tion enseignante individuelle à l'action apprenante collective, c'est accepter que (se) former, ce n'est pas que (s') informer, mais également et surtout (se) transformer et que cette transformation ne peut s'opérer seul, qu'elle exige l'action collective.



Les quatre premières ruptures, présentées ci-dessus, pour changer le métier, sont faciles à évoquer, difficiles à vivre (on a besoin des autres pour se soutenir) et encore plus difficiles à pratiquer au quotidien de la classe. Elles demandent une expérience, des expertises, du travail et de la recherche, de l'analyse réflexive et de la créativité pédagogique. Le collectif apprenant est le moyen du changement.

Après la dimension collective de la formation, la deuxième condition d'efficacité est le respect de la loi de l'isomorphisme. Il ne s'agit plus seulement d'expliquer ce qu'il ne faut pas faire, mais il s'agit de vivre et de pratiquer avant de le dire, ce qu'on dit qu'il faudrait faire. Autrement dit les ruptures qui précèdent valent aussi pour les formateurs d'enseignants et ce sont ces ruptures qu'il s'agit de vivre déjà en formation.

La troisième condition d'efficacité de la formation tient en la pratique de la réflexivité critique. Plutôt que d'obliger, de façon perverse en situation d'évaluation, les étudiants à pratiquer une analyse réflexive de leurs dif-



«dus» culturels et favoriser les apprentissages des enfants et jeunes de milieux populaires en leur permettant de donner du sens aux activités d'apprentissage.

Ces ruptures exigent aussi une formation approfondie en épistémologie et didactique des disciplines:

- pour apprendre à concevoir des dispositifs de formation à partir des nœuds didactiques (pré-conceptions et concepts intégrateurs) et des obstacles épistémologiques;
- pour apprendre à analyser les erreurs en cherchant la rationalité et à adapter les dispositifs afin que chacun surmonte ses propres obstacles.

Faire avec la réforme annoncée

Aucune réforme ne pourra imposer une posture politique aux futurs enseignants, imposer les ruptures, exiger que chaque filière de formation devienne un collectif apprenant. Aucune réforme ne pourra jamais imposer le «comment». Mais, dans l'organisation qu'elle impose, elle peut rendre plus facile ou plus difficile la constitution de ce collectif apprenant. Pour ce que l'on en sait, avec en plus le décret Paysage, ce ne sera certainement pas plus facile. À chaque équipe de formateurs d'avoir la volonté et la créativité pour le rendre possible.

Pour les contenus, il semble que la réforme aille bien dans le sens de ce qui est avancé ici. Mais une chose est d'imposer des contenus, autre chose est de les voir travailler efficacement en formation. Cela dépendra aussi beaucoup de la formation des formateurs d'enseignants. Comme souvent, la réforme sera ce qu'en feront ses acteurs de terrain.

1. J'emprunte cette façon de l'exprimer à Véronique Baudrenghien qui pratique cette «inversion» dans sa classe.

difficultés en stage, les formateurs devraient pratiquer avec eux une analyse réflexive de leurs propres pratiques et difficultés en formation, diffusant ainsi une culture réflexive indispensable au métier.

Ces trois conditions d'efficacité de la formation, dimension collective, isomorphisme et réflexivité critique vécue, sont centrées sur le comment. Il reste la question, essentielle également, des contenus d'enseignement, en insistant sur ce qui manque dans la formation actuelle et qui est en lien direct avec les ruptures évoquées.

Ces ruptures exigent une formation approfondie en sociologie de l'éducation, en pédagogie et en sciences humaines en général:

- pour dénoncer la machine de la reproduction, apprendre à désamorcer les manifestations de domination symbolique, faire de la classe un espace démocratique et refaire dignité pour les enfants et jeunes de milieux populaires;
- pour travailler les rapports au savoir, la question de la langue de scolarisation et de l'entrée dans la pensée formelle, traquer et lever les «malenten-

Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre

Une autre conception du groupe-classe

Par Jacques CORNET et Noëlle DE SMET, ESF, 2013.

Avec une cohérence exemplaire, les auteurs nous offrent, en effet, un véritable «manuel» de pédagogie pour une éducation authentiquement émancipatrice. Ils expliquent précisément ce que veut dire «émanciper» et comment il est possible, dans une classe, de travailler de manière coopérative afin que chaque élève puisse apprendre, se dégager de toute forme de fatalité et se construire comme «sujet libre».

Chacune des thématiques de ce livre est introduite par une situation concrète, précisément décrite et analysée. Le lecteur est ainsi plongé dans l'école, face à de «vrais» élèves, confronté aux choix décisifs que l'enseignant doit faire pour dépasser un conflit, trouver un moyen de mobiliser les élèves sur des savoirs complexes, organiser des activités d'apprentissage efficaces... À partir de là sont mobilisées des données issues aussi bien des recherches universitaires que des propositions des pédagogues. Et c'est ainsi que le lecteur construit, en cheminant avec les auteurs, de vrais savoirs professionnels nouveaux.



Faire école, un sport de combat

Entre Terrain et Recherche

Par Jacques CORNET, 2015

Jacques Cornet a toujours pratiqué l'écriture professionnelle. Pour lui, un petit morceau de vie de la classe, un incident critique contient toute la complexité et la conflictualité du système scolaire et, plus largement, du monde.

Dans ce livre, vous trouverez une sélection de textes qui interrogent le système reproducteur d'inégalités, des textes qui analysent les enjeux de l'école comme institution, des textes qui questionnent la didactique des sciences humaines, des textes qui racontent des pratiques de pédagogie institutionnelle.

Karine Chave, étudiante à l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée

Vu de l'intérieur: un îlot de théorie perdu dans un océan de pratique

Après avoir passé 10 ans à travailler pour le secteur interculturel de la Ligue de l'Enseignement dans différentes écoles en D+ de la ville de Bruxelles, de Molenbeek ou encore de Saint-Gilles, j'ai contracté le virus de l'enseignement. Côtayer quotidiennement les institutrices, les élèves, le personnel éducatif et les parents a fini par me «contaminer» et me décider à entreprendre une reconversion pour le plus beau métier du monde. Dès lors, un retour sur les bancs de l'école s'avérait nécessaire.

Globalement, quelle constatation? Le terrain évolue vite, l'école normale plus lentement et «in vivo». Qui pour rattraper l'autre?



Pourvue d'un diplôme français d'éducatrice de jeunes enfants (EJE), Karine Chave a travaillé pendant plusieurs années comme animatrice en cours d'alpha, à la Ligue de l'Enseignement. Il y a de cela deux ans, elle a choisi de se réorienter vers la profession d'institutrice. À la mi-parcours, elle nous fait part de ses réflexions en tant qu'étudiante.

Le choix de l'école

Premier pas dans ce parcours: dans quelle école s'inscrire?

J'avoue avoir été un peu perdue. Pourquoi cette école plutôt qu'une autre? Qu'est-ce qui peut motiver un choix? Certes, les descriptifs de cours des hautes écoles pédagogiques de Bruxelles sont en ligne mais, cela restait quelque peu nébuleux. J'ai décidé de me fier aux conseils des institutrices que j'avais côtoyées dans le cadre de mes activités pour la Ligue. J'ai choisi l'ISPG, l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée¹.

Oh, je sais, je vous vois déjà pâlir face à la «trahison» et vous interroger: «mais pourquoi une école catholique après avoir passé 10 ans à porter les valeurs

de l'enseignement laïque?».

Tout d'abord, c'est un choix pédagogique. La pédagogie qui y est enseignée découle du courant socio-constructiviste. Le socio-constructivisme suppose que la connaissance est une construction. Néanmoins, cette construction est d'ordre social et non individuel. Vigotsky² a souligné l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance chez l'enfant. Ainsi, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. De cette théorie a émergé une orientation pédagogique et des applications didactiques en lesquelles je crois.

Ensuite et de façon tout à fait pragmatique, être diplômée d'une école catholique me

donne le choix d'enseigner dans les deux réseaux, libre et communal, moyennant l'obtention d'un certificat de neutralité.

Dans le vif du sujet

Lorsque les cours ont débuté, j'ai rapidement eu l'impression d'être noyée par un maelström de jargon et de théorie. Outre les cours de psychologie du développement, de psychologie des apprentissages, de psychologie de la relation, les cours de sciences, de mathématiques et de français m'ont donné le sentiment que le métier d'institutrice exige un niveau de maîtrise dans tous les domaines et c'est là que le bât blesse. Le test diagnostique pratiqué à l'entrée en Bac 1 (première année de



Image tirée du film «Entre les murs»

bachelier) en français a révélé des lacunes abyssales en maîtrise de la langue. La moyenne des notes obtenues par les 160 élèves était de 8/20! La non maîtrise de la langue d'enseignement est un problème, pas seulement lors des examens que l'on passe en janvier et en juin. Il devient un handicap sur le terrain lorsqu'une fois en classe de stage, devant les élèves, les fautes au tableau ou encore à l'oral se multiplient et finissent par avoir raison de la réussite. Au vu du programme d'études extrêmement chargé, l'école normale ne peut pallier ces lacunes. C'est donc à l'étudiant de se mettre à niveau. La même problématique se pose pour les autres matières. C'est ici que j'ai une pensée émue et reconnaissante pour mes vieux professeurs qui m'ont fait faire des pages et des pages d'exercices de Bled© et de Bescherelle©, et pour m'avoir donné le goût des lettres et de l'écrit!

Au fil du temps

Alors que j'achève ma deuxième année, je prends le recul que me permet mon âge canonique au regard de celui de mes camarades de classe. Je réalise que certains cours n'ont, à mon sens, que peu d'utilité dans le cursus. C'est le cas notamment des cours d'éducation physique que l'on doit suivre et valider alors que, sur le terrain, ce sont les professeurs dûment formés et diplômés qui assureront cette tâche. Je ne m'étendrai pas sur les cours d'arts plastiques ou d'éveil musical...

Je me rends compte que les stages sur le terrain sont trop peu nombreux alors que ce sont eux qui nous permettent de construire nos compétences, de donner du sens à toute cette théorie et de nous projeter dans notre future profession sous le regard bienveillant de nos maîtres de stage.

Je réalise également que mon âge et mon expérience

pallient les manques de la formation initiale. Qu'en est-il pour mes jeunes camarades? À plus d'un titre, nous ne sommes pas égaux et cela me semble problématique.

3 ans, c'est trop court!

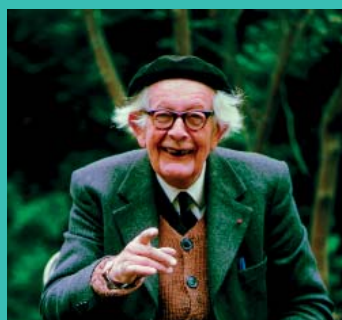
La formation d'initiateur/trice primaire se déroule sur 3 ans. 3 années pendant lesquelles chacun doit:

- acquérir la maîtrise de toutes les matières enseignées;
- maîtriser les processus d'apprentissages et les tenants pédagogiques qui y sont liés;
- maîtriser la gestion de classe (en théorie...);
- développer son identité professionnelle tout en étant étudiant, soit se projeter dans une profession alors qu'on a à peine 20 ans et que l'on sort du secondaire.

Le problème de la formation professionnalisante est qu'on attend du diplômé qu'il soit compétent dès sa sortie de l'école

La naissance de l'intelligence chez l'enfant

De Jean Piaget, 1936



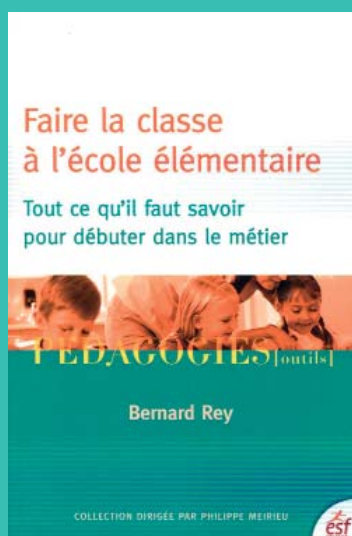
Cet ouvrage est sans conteste l'un des plus importants de toute l'œuvre de Piaget. Son but est manifeste: à travers l'examen systématique de très nombreuses conduites spontanées ou provoquées de différents niveaux minutieusement choisies et décrites, il s'agit de révéler et d'expliquer la naissance de l'intelligence sensori-motrice chez

l'enfant, ou encore le passage des conduites innées aux conduites acquises, en d'autres termes de l'adaptation biologique à l'adaptation psychologique, dont cette intelligence est l'instrument mais aussi le produit. Les observations faites par Piaget sur ses trois enfants sont l'objet d'une analyse très fine et approfondie, réalisée au moyen d'un cadre conceptuel très riche qui prolonge, en les dépassant, les travaux des premiers psychologues du développement (dont J.-M. Baldwin) et bénéficie de la formation préalable ou parallèle de l'auteur en biologie et en épistémologie. Ce cadre théorique se voit lui-même progressivement différencié et clarifié au fil des observations illustrant les étapes successives de construction de cette première forme d'intelligence.

Faire la classe à l'école élémentaire

De Bernard Rey, ESF, 1998.

Comment mettre les élèves au travail? Comment préparer la classe? Comment ramener à la tâche les élèves distraits ou agités? Comment mettre en place des activités qui fassent réellement apprendre? Comment réagir à l'agressivité ou à l'insolence de tel ou tel? Comment et quand évaluer? Comment aider les élèves en difficulté? À ce type de questions, ce livre donne des réponses précises et concrètes, et même ce qu'on pourrait appeler des «recettes». Mais faire la classe n'est pas une activité ordinaire qu'on pourrait pratiquer mécaniquement. Il faut faire des choix et se donner des principes. Ce sont eux que Bernard Rey s'attache à éclairer. Il s'adresse ainsi aux enseignants débutants. Mais le livre provoquera aussi la réflexion des maîtres chevronnés. Quant aux parents d'élèves, ils trouveront grâce à lui un accès aux coulisses d'une activité qui concerne, jour après jour, leurs enfants.



normale. Or, c'est un leurre. Tout ce que sait le jeune diplômé quand il sort de l'école normale et qu'il arrive sur le terrain, c'est qu'il ne sait pas! Il ne sait pas travailler avec les parents parce qu'on ne le lui a pas appris et qu'il ne les a pas vus en stage. Il ne sait pas gérer le volet administratif de sa classe car on ne le lui a pas appris (registre, caisse de classe, ...). Il ne sait pas gérer le travail en équipe et la collaboration pédagogique car on ne le lui a pas appris.

Quelque chose m'intrigue. Cette profession, d'années en années, reste inscrite sur la liste des métiers en pénurie alors que les listes d'attentes, lors des inscriptions en école normale, ne cessent de s'allonger.

Qu'est-ce qui peut expliquer cet état de fait?

D'une part, le taux d'échec. Dans mon école, 1/4 des étudiants de 1^{re} année échoue et ne passe pas en 2^e année, même si la réforme Marcourt leur permet, moyennant le nombre de crédits requis, de suivre certains cours de Bac 2. Ceux-ci ne pourront hélas pas avoir accès à nouveau aux stages pratiques et se retrouveront une année scolaire entière loin du terrain.

D'autre part, la première prise de contact avec la réalité de ce même terrain est un autre facteur d'abandon. Lorsque l'on sort tout juste du secondaire supérieur, la seule expérience que l'on a d'une classe est bien souvent celle que l'on a en tant qu'élève et non en tant que professeur.

Enfin, en interrogeant mes petits camarades sur leur projection dans l'avenir, je me suis aperçue que nombre d'entre eux ne souhaitent pas enseigner directement après l'obtention du sésame. Parfois parce qu'ils souhaitent poursuivre une autre formation universitaire pour compléter la première (master en sciences de l'éducation) mais souvent parce qu'ils se disent «pas prêts».

Pas prêts? Est-ce à dire pas préparés? Comment est-ce pos-

sible lorsque l'on suit une formation dite professionnalisante? Il doit donc y avoir des manques qui provoquent un tel sentiment.

Qui pour rattraper l'autre?

Quel que soit ce que l'on apprend en théorie, le terrain évoluera toujours plus vite que le contenu des cours de l'école normale.

Je considère que ces trois années de formation me donneront de quoi «survivre» les premiers mois, voire les premières années, mais je sais aussi que seule la pratique complètera ma formation et que c'est sur le terrain, dans ma future classe, auprès de mes futurs élèves, de leurs parents et de mes futurs collègues que je vais continuer à grandir et à apprendre.

Si cela, ce n'est pas le plus beau métier du monde...

1. Rue Royale, 336, 1030 Bruxelles 02.613.19.00.
2. Lev Semionovitch Vygotski (17/11/1896 - 11/06/1934), psychologue biélorusse puis soviétique, connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme.

Pour aller plus loin

OUTIL

FILMS

PUBLICATIONS

FORMATION



Filles-Garçons: une même école?

Quoi? Un module de formation initiale et continuée proposant des ressources adaptées pour chaque niveau d'enseignement pour éveiller la conscience à l'égalité.

Pour qui? À destination des (futur-e-s) enseignant-e-s des niveaux fondamental et secondaire et aux formatrices et formateurs d'enseignant-e-s (maîtres-assistant-e-s en HE - catégorie pédagogique; enseignant-e-s en Promotion Sociale).

Pourquoi? Parce qu'un-e enseignant-e conscient-e des stéréotypes sexistes peut contribuer à changer les mentalités et jouer un rôle dans la construction de relations d'égalité entre garçons et filles.

www.egalitefillesgarcons.be

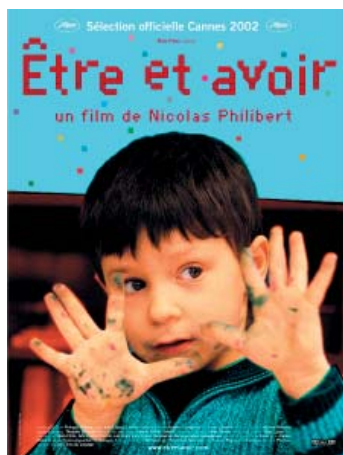
Entre les murs, Laurent Cantet

François est un jeune professeur de français d'une classe de 4^e dans un collège ordinaire réputé difficile du 20^e arrondissement de Paris. Il devra «affronter» ses élèves: Esméralda, Souleymane, Khoumba et les autres. François n'hésite pas à sortir du cadre académique et à pousser les adolescents jusqu'à leurs limites afin de les motiver,

quitte à prendre parfois le risque de l'excès.

Être et avoir, Nicolas Philibert

Être et avoir est un film documentaire français. Le film suit pendant une année scolaire un instituteur et sa classe unique d'enfants de 4 à 11 ans dans une école communale située à Saint-Étienne-sur-Usson, dans le parc naturel régional Livradois-Forez, en Auvergne.



Les Héritiers, Marie-Castille Mention-Schaar

Basé sur une histoire vraie, ce film relate les relations d'un professeur avec des adolescents qui ont depuis longtemps décroché du système scolaire. Cette enseignante du lycée Léon-Blum de Créteil (Val-de-Marne), décide de faire passer un concours national qui a pour thème: «Les enfants et les adolescents dans le système concentrationnaire nazi». D'abord houleuse et frustrante, l'atmosphère va bientôt évoluer au contact d'un rescapé des camps et sous l'intensité dégagee lors de la visite d'un musée consacré à cette période noire de l'histoire. Cette expérience va changer leur vie.

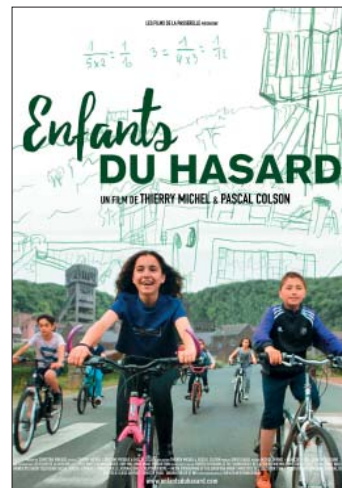
Enfants du Hasard,

Thierry Michel et Pascal Colson

Une ode à la vie narrée par les enfants!

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.



Manuel de Psychologie pour l'enseignement,

Caroline Golder, Daniel Gaonac'h

La psychologie de l'enfant et de l'adolescent pour les enseignants, de l'école primaire au baccalauréat, ou comment se rendre compte que l'enfant est une personne et en tenir compte dans son enseignement. Pour chacun des problèmes soulevés par l'évolution de l'enfant et de l'adolescent en milieu scolaire, D. Gaonac'h et C. Golder ont fait appel aux plus grands spécia-

listes français et étrangers.

Paris Ed. Hachette, 1995.

L'enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse, Anne Van Haecht

La réforme instaurant en Belgique l'enseignement secondaire dit «renové» renvoie à un projet politique et à un projet pédagogique. Se revendiquant d'une sociologie compréhensive d'inspiration wébérienne, l'auteur s'attache successivement aux aspects historiques et aux aspects sociologiques de la réforme et met en évidence l'existence d'une longue logique sociale-démocrate qui caractérise la politique scolaire progressiste belge dès le début du siècle.

Éditions de l'Université Libre de Bruxelles, 1985.



GAAPE

Formations à l'accueil et à l'accompagnement des professeurs entrants

Wallonie-Bruxelles Enseignement propose une journée de formation-information pour les professeurs référents qui désirent institutionnaliser l'accueil de tout nouvel enseignant dans leur école. Pour aller plus loin, WBE propose également une formation de trois jours in situ qui fournit aux professeurs qui le désirent les outils méthodologiques pour installer dans leur école un Groupe d'accueil et d'accompagnement des professeurs entrants GAAPE.

www.wallonie-bruxelles-enseignement.be

Aux États-Unis, une dette étudiante exponentielle

Le site www.collegedebt.com donne en temps réel, lissée sur l'estimation annuelle, l'augmentation de la dette étudiante cumulée aux États-Unis: et elle s'élève actuellement à plus de 1500 milliards de dollars (quand les prêts liés aux cartes de crédit et prêts automobiles montent respectivement à 882 milliards et 750 milliards de dollars). En plus de rendre la vie de millions de gens de plus en plus précaire, la dette inquiète les économistes, qui voient en elle la future crise des subprimes.

Rappelons que le système scolaire américain est très décentralisé puisque les décisions concernant les programmes, les manuels, la répartition et le montant des dépenses pour l'enseignement sont du ressort de chaque État. Les écoles sont financées à hauteur de 7 % seulement par l'État fédéral, pour la partie restante, la moitié l'est par des taxes locales et l'autre moitié par une allocation budgétaire venant de chaque État. Les écarts sont donc importants entre les États plus riches et ceux qui ont plus de difficultés, ainsi qu'entre les municipalités d'un même État, voire entre les quartiers.

Des universités prestigieuses

Les universités américaines apparaissent tout en haut du

classement des meilleures universités du monde et bénéficient de moyens financiers très importants. Pour exemple, l'université Harvard (plus ancien établissement d'enseignement supérieur des États-Unis - fondé en 1636 - et situé à Cambridge, dans le Massachusetts) arrive en tête du classement de Shanghai et reste l'université la plus riche du monde avec un capital de 38,6 milliards de dollars.

Chaque État dispose de plusieurs universités privées (à but non lucratif) ainsi que de deux systèmes universitaires publics: un système plus prestigieux dit «université de» (par exemple, University of Arizona) dont le siège est souvent très sélectif, et un système parallèle et moins prestigieux, «université d'État de» (par exemple «Arizona State

University»).

Le financement des universités

Les établissements d'enseignement supérieur sont très autonomes. Les recettes des universités ont plusieurs origines:

- les frais de scolarité et d'inscription;
- l'endowment est la dotation de l'université: il s'agit d'un capital placé en bourse sous forme d'actions et d'obligations et dont seuls les intérêts sont dépensés chaque année;
- la collecte de fonds («fundraising») est une autre source de financement des universités. Les dons proviennent de riches particuliers, mais aussi des anciens élèves, des parents des étudiant-e-s, etc.;
- le bénévolat est également très



développé sur les campus: les étudiant-e-s s'investissent dans la vie culturelle par exemple, ce qui permet de limiter les dépenses;

- le gouvernement fédéral alloue des fonds pour la recherche et le développement, sous forme de contrats;
- toutes les universités, y compris les universités «privées» reçoivent de l'argent public, mais cette source de financement est minoritaire dans le budget (F. Martel).

Des étudiants criblés de dettes

L'année universitaire coûte environ 6500 dollars dans une université d'État et jusqu'à 50 723 dollars (avec l'hébergement sur le campus - obligatoire la première année) dans le cas de l'université Harvard (F. Martel, *De la culture en Amérique*, 2006). La plupart des étudiant-e-s ont donc recours aux emprunts et commencent leur carrière lesté-e-s d'une dette de 30 000 à 100 000 dollars envers leur banque. En 2016, près de 45 millions d'Américain-e-s avaient souscrit à un prêt bancaire afin de financer leurs études, pour un montant s'élevant en moyenne à 30 000 dollars, et 11,6% d'entre elles étaient en défaut de paie-

ment (souvent à cause des très forts taux d'intérêts).

Les raisons

Depuis une quarantaine d'années, de plus en plus de jeunes souhaitent accéder à l'enseignement supérieur, passeport de l'«American dream». Pourtant, depuis 2008, chaque année les frais de scolarité augmentent de 6%; d'une part, parce que les aides des collectivités locales aux universités stagnent et d'autre part, parce que les revenus financiers des universités se sont effondrés après la crise. En outre, l'investissement dans les études supérieures n'est plus compensé par un accès à un emploi bien rémunéré, dans un contexte où le marché du travail est sinistré et saturé. Ainsi, les témoignages fleurissent sur la toile d'américain-e-s handicapé-e-s par des mensualités qui s'accumulent. Toutes et tous sont touché-e-s, jeunes, moins jeunes, retraité-e-s, actif-ve-s, chômeur-se-s.

Quelles solutions?

Afin d'y remédier, Barak Obama avait, en juin 2014, élargi le dispositif «Pay as you earn» (remboursez en fonction de ce que vous gagnez) plafonnant à 10% des revenus mensuels les remboursements sur les prêts

étudiants fédéraux. La mesure avait été qualifiée d'insuffisante et Bernie Sanders en avait donc fait un des thèmes forts de sa campagne, en proposant une abolition progressive des emprunts passés. Pour le nouveau président Donald Trump, le problème de la dette doit être résolu en désengageant intégralement l'État américain du système de prêts et en laissant les banques privées s'en occuper. Autant dire que le problème ne va pas être réglé de si tôt. D'autant plus que la nouvelle secrétaire à l'éducation, la milliardaire républicaine, Betsy DeVos, est opposée à école publique et a refusé de s'engager à ne pas réduire le budget de l'éducation.

Si la Belgique reste encore épargnée par l'endettement étudiant, le prix du minerval ne cesse d'augmenter... en témoigne l'émergence du mouvement «NON à la hausse du minerval des étudiant-e-s hors UE», en avril 2017. Pour rappel, des étudiant-e-s avaient bloqué les rectorats de l'ULB et de l'UCL pour protester contre l'augmentation du minerval pour les étudiants de pays en voie de développement (jusqu'à 15 fois le minerval normal, soit 12 525 €).

Ces stars qui financent les étudiant-e-s

En mai 2017, et après avoir été interpellée par l'un de ses «followers» sur twitter, la chanteuse Nicki Minaj a versé plusieurs fois 1000 dollars à des fans étudiant-e-s. De son côté, «la reine de la pop», Beyoncé, finance des bourses d'études destinées à des étudiantes de plusieurs universités dans les arts créatifs, la musique, la littérature ou les études afro-américaines. Rappelons aussi qu'en 2016, le rappeur Dee-1 avait créé une chanson qui dénonçait le système des prêts étudiants «Sallie Mae Back» (entreprise américaine de collecte de prêts étudiant fondée en 1972). Son clip, posté sur les réseaux sociaux, a été visionné plus d'un million de fois et est qualifié par le Washington Post, «d'hymne de toute une génération».



Fleuves Grandeur Nature

Un outil pédagogique novateur autour des fleuves

3 pays européens, 8 bassins versants, 70 structures partenaires, 180 malles pédagogiques... Après trois années de travail, l'ambitieux projet Fleuves Grandeur Nature touche au but et le 15 juin prochain aura lieu, à la Ligue de l'Enseignement, l'inauguration des outils pour les fleuves Meuse et Escaut. Favoriser la connaissance des bassins versants et la compréhension de l'ensemble des enjeux inhérents à l'eau et aux milieux aquatiques, tels sont les objectifs de cette aventure collective.

Il y a trois ans, en 2014, la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente est contactée par la Ligue 42 en France pour participer à un projet de développement d'outils pédagogiques, basés sur une représentation illustrée des grands fleuves européens: Fleuves Grandeur Nature.

Si le concept avait déjà été développé pour le fleuve Loire, l'objectif était de le transposer à d'autres bassins versants européens.

Riche de ses deux fleuves transfrontaliers que sont la Meuse et l'Escaut, la Belgique, via la Ligue, intègre le projet, les français travailleront sur la Seine, le Rhône, la Loire et la Garonne, et l'association italienne Solidarci sur le Tibre et le Volturno.

C'est un projet fort, l'Europe ne s'y trompe pas et décide, via son programme Erasmus +, de le soutenir.

S'ensuivront différentes étapes clés: élaboration des partenariats, recherche des données liées aux fleuves, dessin des fresques, construction des activités pédagogiques, création des supports matériels et numériques, évaluation des prototypes; tout cela enrichi par les regards croisés des différents partenaires, les échanges et réflexions communes, et par un partage constant des compétences de chacun-e.

Un projet original

La barre est haute, l'outil doit remplir plusieurs objectifs:

- permettre la découverte du fleuve et sa réappropriation par les citoyen-ne-s du bassin versant;
- appréhender le fleuve de façon globale et systémique, en abordant diverses thématiques interconnectées (les villes du bassin versant, les rivières du bassin versant, le cycle naturel de l'eau; la dynamique fluviale,

les crues; le cycle domestique de l'eau; les activités humaines; la faune et la flore autour des milieux aquatiques; les aménagements du fleuve; l'énergie et l'électricité) tout en permettant des passerelles avec le «local»;

- proposer des approches multiples, allant d'une utilisation rapide de quelques minutes à plusieurs dizaines d'heures dans des dynamiques de projets;
- être utilisable par des éducateurs spécialistes et non spécialistes de l'Education à l'environnement;
- être adapté à toutes et tous: enfants de maternelle, primaire, secondaire, grands publics, etc.
- être ludique et attractif;
- être transportable (utilisable dans une classe ou dans la nature);
- être suffisamment souple, pour que les éducateur-trice-s puissent ajouter de nouvelles activités pédagogiques autres que celles déjà proposées dans l'outil.





Les outils: deux supports indépendants ou complémentaires

Les outils sont déclinés sous forme de malles pédagogiques diffusées sur chaque bassin ainsi que sous la forme d'un site internet interactif d'activités, de découverte et d'apprentissage.

La première déclinaison est imaginée sous forme d'un poster géant, représentant l'intégralité du bassin versant (voir visuel), presque «grandeur nature», donnant ainsi vie au fleuve, le rendant imposant, attractif et clairement visible par un public nombreux... Sont fournis en plus, un recueil éducateur et des fiches pédagogiques sur les différentes thématiques, adaptées à chaque fois, à différents publics.

La seconde déclinaison imaginée est virtuelle. L'ensemble des démarches pédagogiques réalisables à partir du poster sont accessibles en ligne à travers des jeux interactifs. Cette dimension numérique est différente et complémentaire de l'usage qui peut être fait du premier support. Cela peut être un outil à part tout comme un complément, une continuité à un travail préalable sur le poster ou à partir d'un autre outil pédagogique.

Les garants du travail effectué

Pour les outils Meuse et Escaut, différents partenaires se sont engagés, tant en France, qu'en Belgique (du côté néerlandophone et francophone): l'Agence de l'eau Artois Picardie, les Contrats de Rivière Meuse amont, Meuse aval, Escaut-Lys, Good Planet Belgium, l'asbl Jeunes et Nature, les CRIE d'Harchies, de Modave, de Liège et de Namur, EscautSchelde, etc.

Présents tout au long de la conception du projet, ces partenaires de choix ont à la fois apporté leur expertise sur les choix pédagogiques effectués, mais aussi testé les outils en

avant-première auprès de différents publics. Ils nous ont ainsi fait parvenir leurs retours afin que nous adaptions Fleuves Grandeur Nature pour qu'il colle au mieux aux réalités du terrain.

Éduquer à l'environnement

Pour la Ligue de l'Enseignement, nul doute que l'éducation à l'environnement est un enjeu fort de notre époque, et Fleuves Grandeur Nature, parce qu'il s'inscrit à la fois dans une démarche de vulgarisation mais aussi de scientificité, doit pouvoir contribuer à développer chez différents publics cette conscience citoyenne, chère à la Ligue depuis sa création en 1865.

«Tout progrès de la connaissance profite à l'action, tout progrès de l'action profite à la connaissance»¹. Telle est notre démarche...

Si vous souhaitez assister à l'inauguration de l'outil le 15 juin dans les locaux de la Ligue de l'Enseignement (à partir de midi), envoyez un mail à cette adresse: julietteb@ligue-enseignement.be

1. Edgar Morin, *La connaissance de la connaissance*, 1986.

Les premiers retours du terrain

«Les fiches sont précises et sont diversifiées... très agréable dans notre métier d'animateur... beau travail de rédaction.»

«Facile à prendre en main, même quand on ne connaît pas bien le sujet.»

«... le public a apprécié les supports mais surtout la fresque qui parle beaucoup mieux lorsque l'on explique des notions difficiles...»

«Les contenus sont parfaits, on ressent l'énorme travail parcouru derrière.»

«La double vision globale et locale a fortement intéressé le public et a permis des échanges sur la géographie du BV, la connaissance du patrimoine, le réseau hydrographique...»

«Très bien fait, très utile car la fresque vient apporter une vision géographique et des usages de l'eau au niveau du bassin versant en supplément d'une maquette et des cartes locales.»

«La fresque est magnifique...»



Le contenu de la malle

- la bâche de 4 mètres de largeur et 2 mètres de hauteur environ;
- un système de fixation rapide pliable permettant de la présenter au public;
- un fourreau de rangement du matériel pour la transporter simplement;
- un guide pédagogique comprenant les pistes d'activités développables à partir du dessin;
- un recueil éducateur comprenant les principales clefs d'utilisation;
- les documents annexes (étiquettes à faire coller sur la bâche, fiches, photographies des illustrations du poster ...).

À propos de l'instauration du cours de religion islamique dans l'enseignement officiel en 1975

La Belgique fut le premier État européen à reconnaître l'Islam comme religion officielle, le 19 juillet 1974. Ce culte s'ajoutait aux cultes catholique, protestant évangélique, anglican et israélite, reconnus depuis le XIX^e siècle. En vertu de la loi du pacte scolaire du 29 mai 1959, les élèves de l'école officielle ont l'obligation de choisir un de ces cours de religion ou le cours de morale non confessionnelle. Le cours de religion orthodoxe s'est ajouté en 1997-1998 dans l'enseignement primaire et en 1999-2000 dans l'enseignement secondaire»

Une politique de séduction vis-à-vis de l'Arabie saoudite

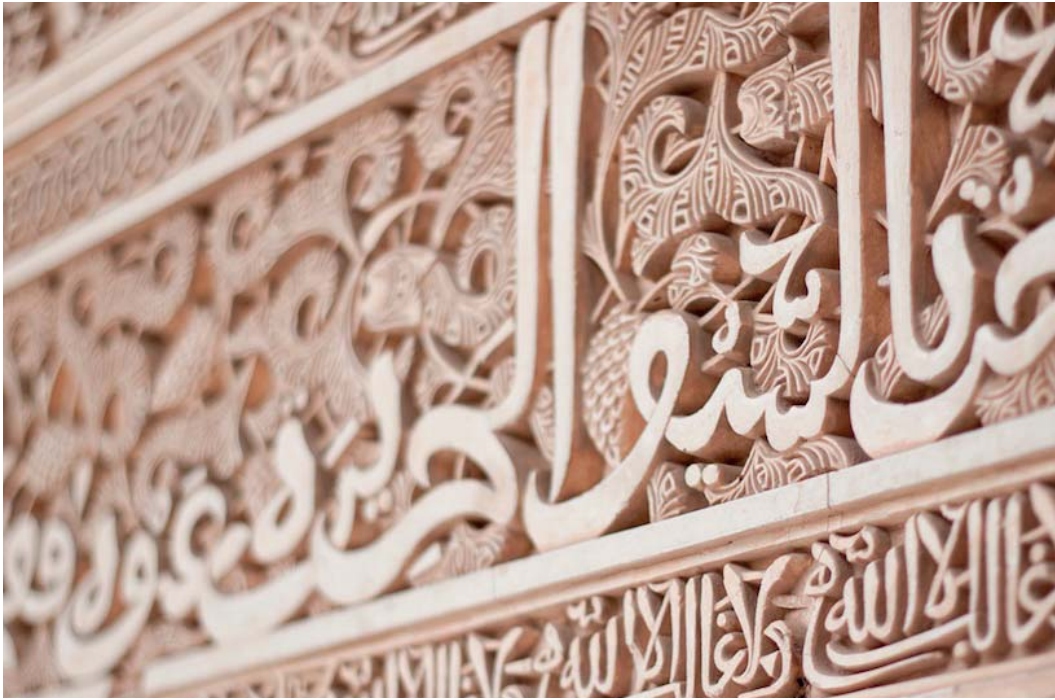
L'arrivée, sollicitée par les gouvernements belges, à partir des années soixante, d'une communauté musulmane d'origine maghrébine et turque, a posé la question de la reconnaissance de l'islam et de l'instauration d'un cours de religion islamique dans les programmes scolaires. Dès le début des années 1970, des voix s'étaient déjà élevées pour réclamer l'organisation de ce cours dans l'enseignement de plein exercice¹. Mais ce n'est pas à la suite d'une réflexion et d'une analyse approfondie que le cours fut introduit; ce sont des événements internationaux qui vont précipiter la décision, en l'occurrence la guerre dite du

Kippour, en octobre 1973, déclenchée par une coalition égypto-syrienne qui a attaqué Israël par surprise dans le Sinaï et sur le plateau du Golan. La tension internationale, née dans les mois qui suivirent, entraîna les pays producteurs de pétrole du golfe, l'Arabie et les Émirats, à brandir la menace d'un boycott de l'approvisionnement en pétrole brut des États qui soutenaient Israël. Les pays européens, directement visés, réagirent en ordre dispersé. Le gouvernement belge de coalition social-chrétien libéral, dirigé par le CVP Léo Tindemans, prit tout une série de mesures pour diminuer la consommation de carburants: je cite, entre autres, les dimanches sans voiture, la limitation de la

vitesse sur les autoroutes à 120 km/h² et, dans l'enseignement secondaire libre et confessionnel, l'instauration de la semaine des cinq jours (les établissements sont fermés le samedi) ce qui ne déplaisait pas au secteur de l'Horeca. Et parmi toutes les mesures prises, il y eut l'instauration dans l'enseignement d'un cours de religion islamique dès la rentrée de septembre 1975. Cette initiative, prise dans la précipitation, faisait partie de la politique de séduction menée par la Belgique vis-à-vis de l'Arabie saoudite³.

L'instauration d'un cours de religion islamique

C'est par une circulaire du 31 juillet 1975 que le ministre so-



Détails du Palais de la dynastie arabe des nasrides Alhambra de Grenade, en Andalousie.

cial-chrétien Antoine Humblet⁴ avertissait les chefs d'établissements de tous les réseaux que le cours serait organisé «dans les mêmes conditions que sont organisés actuellement les autres cours de religion et de morale». Il restait un mois pour organiser le cours! Selon le ministre A. Humblet, ce sont les pressions exercées par le partenaire CVP, à l'époque très puissant, qui auraient motivé la décision⁵. Non seulement le ministre agissait dans la précipitation mais aussi en totale illégalité. En effet, aucune loi n'avait été votée modifiant l'article 8 de la loi dite du Pacte scolaire du 29 mai 1959; le ministre, pour justifier sa décision, s'appuyait sur un projet de loi qui avait été adopté en conseil des ministres le 27 juin 1975 et qui, en fait, ne sera voté que le 9 février 1978, soit pratiquement trois ans plus tard. Dans la circulaire du 31 juillet 1975, il enjoignait les chefs d'établissements «d'offrir aux parents, qui le désirent, la possibilité d'opter pour la religion islamique et la morale inspirée de cette religion». Le Ministre poursuivait:

«Le nombre d'emplois... sera fixé conformément aux normes en application pour les autres religions ou la morale non-confessionnelle. Les professeurs qui bénéficieront d'une subvention-traitement correspondant à leurs titres de capacité, fixés par les Chefs du culte islamique en collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale, seront désignés par les chefs du culte islamique et agréés par le Ministère de l'Éducation nationale». Mais sur les formulaires à soumettre obligatoirement aux parents lors de l'inscription, qui garantissaient le libre choix entre une des religions reconnues et le cours de morale non confessionnelle, la mention «cours de religion islamique» ne figurait pas. Se rendant compte que ces formulaires ne pourraient être mis à jour en temps voulu, le Ministre ajoutait dans sa circulaire: *«les Chefs d'établissement doivent veiller à compléter ces formulaires dès l'année scolaire 1975-76 par la mention 'Religion islamique et morale inspirée de cette religion'». Cette modification devait se faire «à la main»!*

Le recrutement de professeurs de religion islamique et leur statut

De toute évidence, tout était improvisé. Parmi les nombreuses questions que posait l'introduction de ce cours, il y avait celle, essentielle, du recrutement des enseignants (leur nombre, leur nationalité, leur titre et leur formation pédagogique). Dans quelle langue donneraient-ils leur enseignement? Normalement la langue est celle de l'établissement selon la loi du 30 juillet 1963 qui ne prévoit pas d'exception pour le cours de religion. Les élèves d'origine turque seraient-ils réunis avec les élèves d'origine maghrébine dans une même classe alors que les langues maternelles sont différentes⁷. Sur le modèle des autres cultes, il était entendu que les professeurs de religion islamique seraient désignés par le Ministre sur proposition du chef de culte; or, à l'époque, il n'existait aucune autorité supérieure de cette confession susceptible d'assurer le recrutement d'enseignants, si ce n'était



le «Cercle islamique et culturel de Belgique» (CIC). Installé dans la grande mosquée de Bruxelles, il dépendait, notoirement, directement de l'Arabie Saoudite. «La seule personne, expliquait le Ministre Humblet, répondant à une question du député socialiste Ernest Glinne, qui ait effectué des démarches auprès de moi en vue de faire avancer le problème de l'organisation du cours de religion islamique est M. le Grand Imam Mohamed Alwîni, Directeur du Centre islamique et culturel de Belgique, Mosquée de Bruxelles, Parc du Cinquantenaire, 14, 1040 Bruxelles». Cette question du recrute-

ment des enseignants était loin d'être anodine. En 1978, selon le Grand Imâm, près de 30.000 enfants musulmans fréquentaient, en Belgique, le cours de religion islamique. Il était donné par quelque 70 enseignants désignés par le chef de l'autorité islamique⁸. Mais qu'enseignaient-ils? Quels étaient les programmes? «Pour ce qui est du cours de religion, précisait le Ministre Herman De Croo, le chef d'établissement n'a pas le droit de s'occuper de la matière traitée au cours. Le contrôle relève uniquement de la compétence de l'inspection pédagogique⁹».

On s'en doute, dans de nombreuses écoles, surtout dans l'agglomération bruxelloise, le cours de religion islamique n'a pu être organisé en septembre 1975. Les élèves qui s'y étaient inscrits restaient à l'étude ou, ce que firent la très grande majorité d'entre eux, rejoignirent le cours de morale non confessionnelle qu'ils suivaient auparavant. Lorsqu'un enseignant arrivait, le formulaire réglementaire précisant le choix du cours philosophique était représenté aux parents qui avaient ainsi la possibilité de formuler une seconde fois leur choix¹⁰.

La réaction du Secrétariat national de l'enseignement catholique (SNEC)¹¹

La circulaire était adressée aux chefs d'établissements de tous les réseaux, c'est-à-dire qu'étaient également concernés les écoles libres confessionnelles catholiques, mais le «Secrétariat de l'enseignement catholique» publiait à son tour, le 15 septembre 1975, une circulaire pour expliquer que la loi n'imposait pas aux établissements libres subventionnés, confessionnels ou non, d'organiser un cours de religion islamique. Cette position fut confirmée par le Ministre Humblet: «l'article 8 de la loi du Pacte scolaire a trait à l'enseignement officiel, il n'était donc pas question d'étendre le choix des parents entre un enseignement religieux d'une part l'enseignement de la morale laïque d'autre part, à un réseau d'enseignement où ce choix n'est pas obligatoire¹²». Pourtant, les élèves de confession musulmane étaient nombreux à fréquenter les écoles catholiques. En 1979-1980, selon des chiffres fournis par le CAL, sur 11 000 élèves suivant le cours de religion islamique, plus de 700 fréquentant des écoles libres auraient pu revendiquer un cours de religion islamique¹³; le cours était organisé dans 14 écoles primaires et 6 écoles secondaires.

La précipitation: mauvaise conseillère

Lors du vote du projet de loi, le 9 février 1978, ren-

dant légal le cours de religion islamique, le sénateur Serge Moureaux déclarait: «*Cette organisation (du cours) pose des problèmes très réels, que ce soit quant à la langue de l'enseignement, quant à des dérogations éventuelles à la nationalité des enseignants ou quant au mode de désignation des professeurs qui est obéré par un certain nombre de constatations objectives... Il n'existe pas d'autorité hiérarchique, qui puisse assumer les désignations de professeurs de religion islamique. Il y a plus; c'est l'absence d'unité de cette religion, divisée en courants tels que les chiïtes et les sunnites. Le fait de voir la religion islamique enseignée par des ressortissants d'un courant à des ressortissants de l'autre courant pourrait entraîner des conflits*¹⁴. Robert Anciaux, professeur à l'ULB et spécialiste de l'islam parlait d' «*hérésie*»: «*pêchant par ignorance, les autorités ont reconnu une autorité religieuse suprême pour les musulmans de Belgique, en fonction d'une conception de la hiérarchie religieuse catholique. Selon les principes de l'islam, la communauté des croyants désigne elle-même en fonction de sa piété, de ses mérites et de son aptitudes à psalmodier le Coran, l'imam chargé de conduire la prière; en outre, les théologiens - juristes (les ulema et le fuqaha) ne possèdent dans l'islam que des titres académiques qui sanctionnent leurs connaissances; ils n'apparaissent pas comme des conseillers - ou au besoin, comme des censeurs - du pouvoir temporel, qu'ils ont pour devoir de maintenir dans une voie conforme aux préceptes de la sharia. Cette qualité ne leur donne donc - ni à eux, ni à aucun autre homme de religion - aucun pouvoir de nommer, comme cela se pratique actuellement en Belgique, des professeurs de religion ou des prédicateurs. Or, c'est précisément le type d'hérésie, générateur d'abus de pouvoir, qu'ont favorisé les responsables belges en reconnaissant*

*cette prérogative au Grand Iman de Belgique, créant par la même occasion de nouveaux points de tension politique*¹⁵».

Une lente régularisation de la situation

En 1990, la prérogative de proposer au ministre la nomination des professeurs de religion islamique a été transférée au «Conseil provisoire des sages pour l'organisation du culte islamique en Belgique». Confiée en 1993 à un «Exécutif provisoire», la désignation des professeurs de religion islamique a été assumée depuis 1999 par l'«Exécutif des Musulmans de Belgique (EMB)»¹⁶. À partir de la rentrée de septembre 2016, le professeur de religion islamique doit être titulaire d'un titre requis: bachelor pour le primaire et le secondaire inférieur, master pour le secondaire supérieur. L'enseignant doit aussi posséder un certificat d'aptitudes pédagogiques et un «Certificat en didactique du cours de religion islamique» (CDER islam). Cette formation, destinée à tous les enseignants, qui est donnée par un partenariat entre l'UCL, l'Institut Averroès et l'EMB, a pour objectif de «*doter les professeurs de religion islamique de compétences disciplinaires en théologie et didactique de l'enseignement religieux*». Depuis 2013, les enseignants disposent d'un programme des cours et d'un référentiel des compétences spécifiques et communs à tous les cultes enseignés (le dialogue interconvictionnel, le questionnement philosophique et l'éducation à la citoyenneté). Enfin, trois inspecteurs composent le service inspection des cours de religion islamique. Il aura donc fallu plus de trente ans, et la montée du communautarisme, pour que les professeurs de cette discipline disposent d'un référentiel et soient tenus, comme leurs collègues, de posséder des titres les habilitant à assumer le cours.

1. Raoul DEPRIT dans La Revue Nouvelle, T. 56, 1972, p. 138
2. Contrairement à ce qu'on pense généralement cette mesure n'a pas été imposée pour limiter les accidents.
3. On se rappellera les cérémonies imposantes lors de l'inauguration en 1978 de la Grand mosquée du Cinquantenaire par le roi d'Arabie rehaussée par la présence du roi Baudouin.
4. Antoine Humblet (1922-2011) homme politique mais aussi entrepreneur dans le secteur du bois. Il est chargé du ministère de l'Éducation nationale francophone tandis qu'Herman De Croo gère l'enseignement néerlandophone.
5. Bulletin de liaison du CAL, 36, 1975, p. 13.
6. Bull. Liaison du Centre d'Action Laïque, n° 33, 1975, p. 12. - Circulaire du Ministre Humblet A/g/75.76/3 du 31 juillet 1975 citée dans Bull. de liaison, n° 34, septembre 1975, p. 15-16.
7. Bulletin de Liaison, n° 36, 1975, p. 11
8. Le Peuple du 25 octobre 1978.
9. Bull. Liaison, n° 36, 1975, p. 14.
10. Bull. Liaison, n° 36, 1975, p. 14
11. Aujourd'hui «Secrétariat général de l'enseignement catholique» (SEGEC)
12. Bull. Liaison, n° 36, 1975, p. 15.
13. Bulletin de Liaison du Centre d'Action Laïque, n° 84, 1980, p. 11 - n° 91, 1981, p. 91.
14. Bull. Liaison, n° 59, 1978, p. 11.
15. Robert ANCIAUX, Laïcisme et éthique musulmane dans L'assistance aux patients hospitalisés. Ed. Lucie HEUSQUIN-Lucette DECROLY, Ed. Université de Bruxelles, 1981.
16. L'Exécutif des Musulmans de Belgique a été reconnu par arrêté royal du 3 mai 1999 (MB du 23 mai 1999).

«Ce froid en avril, est-ce normal?»

Statistiques, moyenne et normalité

Le mois d'avril 2017, du point de vue des températures, a été surprenant. Début de mois dans la moyenne, 9 avril très chaud, milieu de mois «normal», puis les dix derniers jours froids, «3 degrés sous la normale» d'après l'IRM. Mars, en revanche, avait été chaud, avec environ «3 degrés au-dessus des normales», d'après la même source. Quant à mai, il commence froidement, avec pour le début du mois des températures là aussi «3 degrés au-dessous de la normale»¹.

Alors, le printemps aura-t-il été normal ou anormal? Mars chaud, début avril dans la moyenne, fin avril/début mai froid: en moyenne tout semble assez ... moyen. Pourtant, ces fluctuations interpellent. Faut-il dire qu'«il n'y a plus de saison», que le climat n'est plus normal, faut-il s'alarmer? Que signifie, au fond, anormal? Y a-t-il un jugement de valeur dans ce mot (défaillance, dysfonctionnement, dérèglement), ou peut-on en donner une définition statistique?

Les statistiques, avec ou contre le bon sens?

Les statistiques ont mauvaise réputation. «On fait dire aux statistiques ce que l'on veut», dit-on parfois. Il est en effet assez simple de présenter des résultats mathématiquement vrais, mais qui induisent presque, à coup sûr, une interprétation dans le cerveau de l'auditeur. Les exemples ne manquent pas, comme par exemple la phrase: «Plus de 80 % des tués sur les routes belges avaient bu un café le matin de l'accident», qui laisse penser que la consom-

mation de café est dangereuse pour la conduite... alors que cette phrase ne révèle aucune corrélation, ni relation de cause à effet: les accidentés, comme presque tout le monde, boivent du café.

La statistique n'a pourtant pas été mise au point pour entretenir la confusion, mais au contraire dans le but d'y voir plus clair dans les grandeurs mesurées, notamment démographiques, économiques, agricoles, etc. L'étymologie du mot (status: État) indique d'ailleurs une volonté de traitement, d'organisa-

tion et de normalisation de ces données par les gouvernements.

En ce sens, la statistique n'est pas l'ennemie du bon sens, mais plutôt un moyen d'objectiver des notions dont on a l'intuition, de façon imprécise. Par exemple, la statistique s'attache à définir la fréquence («il pleut rarement à Dakar»), la chance («il faut beaucoup de chance pour gagner au loto»), la corrélation («plus on fume, plus on a de chances de développer certains cancers»), le lien de cause à effet («fumer cause certains cancers»), etc..



Belge moyen, moyenne des Belges

Revenons à notre problème initial: comment caractériser la normalité? Est-ce la même chose que la moyenne? Nous allons voir qu'il existe une importante confusion entre norme et moyenne, deux concepts pourtant bien différents.

Imaginons, par exemple, qu'on mesure au centimètre près, 10.000 hommes adultes en Belgique. Nous obtenons des données comme celles-ci, donnant le nombre d'hommes mesurés pour chaque taille possible (ce qu'on appelle une distribution de tailles):

3 hommes de 150 cm, 8 de 151 cm, 16 de 152 cm, (...), 453 de 181 cm, 501 de 182 cm (...), 3 de 204 cm, et enfin 2 de 205 cm.

Avant de parler de norme, la statistique calcule d'abord une valeur centrale de la distribution, la plus courante étant la moyenne². La moyenne est la taille qui, multipliée par 10.000, donnerait la somme de toutes les tailles mesurées. Dans notre exemple, une étude menée en 2014 par l'Imperial College of London montre que la moyenne des hommes belges est d'environ 181,7 cm.

Le Belge normal doit-il être moyen?

Maintenant que nous avons défini la valeur centrale grâce à la moyenne - 181,7 cm en Belgique donc -, nous pouvons nous attacher à la question suivante: qu'appelle-t-on, en fin

de compte, normal? Le dictionnaire nous dit: «Normal: qui est dépourvu de tout caractère exceptionnel; qui est conforme au type le plus fréquent (...). Norme: conforme à la majorité des cas»³.

Pour être dans la norme, faut-il être sur la valeur moyenne? Non, car si la moyenne des Belges est 181,7 cm, un individu de 180,9 ou 182,3 cm n'a bien sûr pas une taille anormale! En toute rigueur d'ailleurs, presque personne ne mesure exactement 181,7 cm. Voici le paradoxe de la moyenne: elle se situe au milieu de la masse des données, mais elle ne correspond exactement qu'à très peu de cas! Presque tout le monde est (même légèrement) au-dessus ou au-dessous de la moyenne, qu'il s'agisse de la taille, du poids, du salaire, etc. On voit donc bien que la norme de taille des Belges n'est pas juste sur la moyenne, mais dans une «fourchette» de valeurs quelque part autour de la moyenne.

Quelque part autour de la moyenne, mais où? Pour définir la norme d'après la définition «conforme au type le plus fréquent», il faut donc se poser la question: à partir de quelle taille un individu est-il «exceptionnellement grand»?

On peut par exemple décider que les «exceptionnellement grands» correspondent aux 10% les plus grands. Symétriquement, les 10% les plus petits sont «exceptionnellement pe-

tits», et la norme correspond aux 80% centraux. Mais on peut aussi décider de considérer comme exceptionnels les 5% les plus grands ou plus petits, et la norme correspond aux 90% centraux.

Il existe donc une part d'arbitraire dans la définition de la norme, qui dépend de ce qu'on décide comme étant «la majorité des cas». Pour différentes raisons conventionnelles et théoriques, on considère souvent, en mathématiques, les 2,5% (1 sur 40) les plus grands ou les plus petits comme exceptionnels, de telle façon que la norme correspond aux 95% (38 sur 40) autour de la moyenne. Ainsi, la normale n'est pas une valeur, mais un intervalle («fourchette») d'un grand nombre de valeurs (95%, par exemple, ou 80, selon la définition choisie ...) autour de la moyenne.

Dans le cas de la Belgique, les 95% entourant la moyenne sont dans une fourchette d'environ 30 cm de part et d'autres de 181,7, donc entre 167 et 197 cm. On pourra dire finalement qu'une taille anormale correspond à: «plus grand que 197 ou plus petit que 167 cm.». Ainsi, le mot «anormal», dans le langage courant plutôt péjoratif, indique en mathématiques rien de plus qu'une forte déviation par rapport à la moyenne.

«1°C sous les normales saisonnières: confusions météorologiques»

Revenons au climat. On entend souvent parler de «température inférieure de 1°C aux normales saisonnières», comme en avril dernier. Que signifie ceci? Renseignements pris⁴, ce que les météorologues appellent normale est... la moyenne⁵! Comme on vient de le voir, cette confusion est regrettable, puisque le terme normal devrait renvoyer à un intervalle de valeurs autour de la moyenne, et non à la valeur moyenne. De même que presque aucun Belge ne mesure 181,7 cm, presque aucun mois d'avril ne présente une température de 9,8°C. Voilà pourquoi les températures mesurées risquent d'être presque toujours au-dessus ou au-dessous des normales de saison...

Pour répondre vraiment à la question «La température de ce 20 avril à Uccle est-elle normale?», il faut examiner les données anciennes et vérifier que l'on se situe dans les 95% (ou 80%) les plus froids, renseignement rarement donné par les médias.

Les présentateurs de bulletins météorologiques, peut-être friands de records et d'actualité intéressante, annoncent donc fréquemment des températures «en dehors des normales». Ce faisant, ils entretiennent l'idée d'un «climat détraqué», ce qui est vrai

au niveau global comme on le sait, mais ne se manifeste pas sous forme d'un mois d'avril un peu frais en Belgique, simple refroidissement passager peu alarmant.

Plaidoyer pour l'anormalité.

Il y a généralement un jugement de valeur derrière «anormal» pris dans le sens courant. L'anormalité signifie en effet dérèglement, défaillance. Le dictionnaire mentionne par exemple: «enfants anormaux (arriérés, caractériels, névrosés, déficients)».

Pourtant, mathématiquement parlant, le fait d'appartenir aux 2,5% (ou 10, selon la définition qu'on choisit) les plus élevés ou les plus bas d'une distribution n'a en soi rien d'affolant. Mesurer 198 cm, posséder deux clarinettes, avoir quatre frères et sœurs, être enceinte à 43 ans, sont des faits statistiquement anormaux, mais n'impliquant pas de déficience, ni de dérèglement.

En somme, il est plutôt normal d'être anormal quelque part. Une année «normale» comprend forcément quelques périodes «anormalement» chaudes ou froides, ou humides ou ventées. Un petit calcul montre même qu'il serait même anormal d'être normal sur tous les plans! Un homme normal en taille, poids, diamètre pupillaire, surface de peau, salaire, surface d'appartement, nombre de frères et

sœurs, de clarinettes et de casseroles, hauteur de voix, pointure, etc., c'est extrêmement rare!

Et pour revenir à la météo, les températures de mars étaient effectivement anormalement au-dessus de la moyenne (dans les 10% de mois de mars les plus chauds); celles d'avril étaient en-dessous de la moyenne, légèrement anormales (dans les 20% d'avril les plus froids). Mais tout ceci n'a pas un caractère alarmant: il est normal que de petites... anomalies se produisent de temps en temps.

1. www.meteo.be/meteo/view/fr/123766- Cette+annee.html#month1, consulté le 10 mai 2017.
2. Il existe d'autres paramètres centraux, comme la médiane.
3. Petit Robert, Paris, 1990.
4. Explication trouvée sur le site de météo France: www.meteofrance.fr/publications/glossaire/152891-normale-climatologique, consulté le 4 mai 2017.
5. Pour être précis, la moyenne entre 1981 et 2010.

Événements astronomiques de juin...

Le Soleil, la Terre et Saturne seront alignés le 15 juin, ce qui signifie que les conditions idéales seront réunies pour voir Saturne: bien visible en pleine nuit, elle ne sera «qu'à» 1,2 milliards de kilomètres. Avec une petite lunette ou une très bonne paire de jumelles, on peut deviner sa forme ovale caractéristique due à ses anneaux, comme Galilée l'observa il y a 400 ans.

Le 21 aura lieu le solstice d'été, jour le plus long pour les habitants de l'hémisphère Nord. Plus on s'éloigne de l'Équateur, plus la durée de ce jour augmente: ce jour-là, Kinshasa bénéficiera d'environ 12 heures de jour, Marrakech 14, Bruxelles plus de 16, et Trondheim (Norvège), près de 21 heures. Et le soleil brille sans discontinuer plusieurs semaines (de mai à début août!) dans le Nord de la Scandinavie, au-delà du cercle polaire. Dans ces régions, on peut tranquillement partir se promener à 23h sans crainte d'être surpris par la nuit!



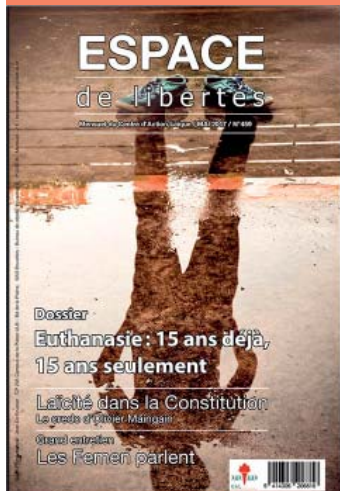
publications & événements

Espace de libertés - Mai 2017
(n° 459)

Dossier: Euthanasie: 15 ans déjà, 15 ans seulement

La loi belge du 28 mai 2002 constitue le jalon d'un itinéraire sans fin. La Belgique a été pionnière même si elle ne fut pas la première à dépénaliser l'euthanasie: les Pays-Bas l'ont fait dès 1993. Mais il y a bien plus longtemps, Platon parlait déjà de la possibilité de mettre fin à la vie de celui qui souffre.

www.laicite.be



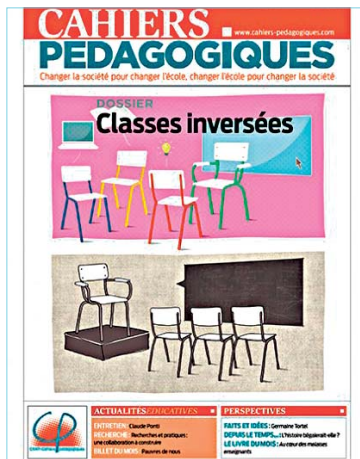
Dossier
Euthanasie: 15 ans déjà, 15 ans seulement

Laïcité dans la Constitution
Le credo de Olivier Maingant
Olivier Maingant
Les Femmes parlent

Empreintes ou la nature des choses

Le fossé grandit entre la nature et les êtres humains. Certains enfants, par manque de contact avec elle, se dévitalisent pourrait-on presque et malheureusement dire. Or, des études en arrivent aux conclusions que l'intégration de la nature dans notre espace citoyen, environnemental et culturel est indispensable. Au Centre culturel de Tubize, nous aurons le plaisir de vous présenter «Empreintes ou la nature des choses».

Un ensemble de créations artistiques, de vidéos, de photos mais aussi de textes des jeunes et de leurs parents seront exposés durant deux semaines. Pour nous éveiller mais aussi nous boussuler. Une fois encore! Expo ouverte jusqu'au 7 juillet. Le week-end de 13 à 16h et en semaine sur rendez-vous. Animations possibles en semaine pour des groupes. Réservation indispensable. Tél: 02 355 04 76



Cahiers pédagogiques - mai 2017 - N° 537 - Classes inversées

La classe inversée, on en parle beaucoup, des partisans enthousiastes et des opposants décidés s'opposent. Est-ce une mode passagère, un gadget pédagogique, ou l'amorce d'un changement de fond? Au-delà des définitions (trop) simples, ce dossier s'attache à mieux cerner ce qu'est la classe inversée.

<http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/>



En participation avec La Fabrique de soi

EMPREINTES
OU LA NATURE
DES CHOSES

25 > 30/06/2017

Centre Culturel de Tubize - 124, Boulevard G. Duryck / 1480 Tubize
Les jeunes de la fabrique de soi vous invitent à leur exposition.
Le week-end de 13h à 16h et en semaine sur rendez-vous. Animations possibles en semaine pour des groupes. Réservation indispensable. Tél: 02 355 04 76

46^{es} Rencontres Pédagogiques d'été: du 17 au 22 août 2017
13 ateliers pour changer l'école et la société



Une envie de vous former et d'échanger vos expériences de travail?
La volonté de contribuer à plus d'égalité à l'École?

Un besoin de vous ressourcer avant la rentrée?

Rejoignez-nous!

Les RPé proposent 13 ateliers de 3 ou 6 jours pour interroger les conceptions et travailler les pratiques en vue de mieux faire apprendre tous les élèves.

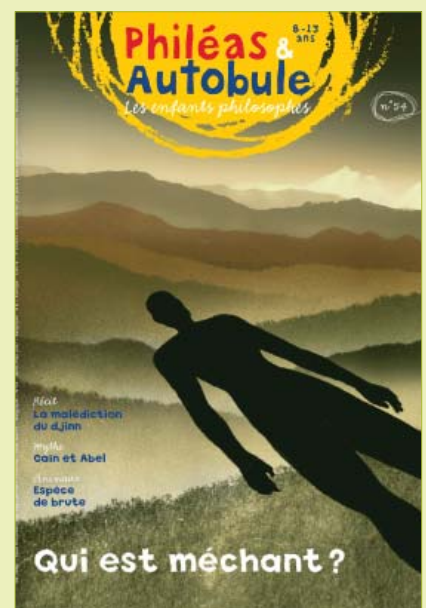
D'autres activités seront proposées: une soirée de présentation de la Pédagogie Institutionnelle, une conférence, une librairie spécialisée...

Les RPé sont ouvertes à tous les acteurs éducatifs de l'École ou d'ailleurs. Elles se dérouleront au Centre culturel de la Marlagne, chemin des Marronniers, 26 - 5100 Wépion. www.changement-egalite.be

Philéas et Autobule
N°54 - Qui est méchant?

«Madame, il est méchant avec moi!» «Arrête de frapper ton frère, méchant garçon!» «Sa maman est très méchante, elle l'a puni.» Méchant, ce mot fait partie du quotidien des enfants. Mais que désigne-t-il? Quelle différence fait-on lorsqu'on dit «il a mal agi» ou bien «il est méchant»? Si on fait quelque chose de méchant, est-on pour autant méchant? Faut-il juger l'acte ou l'intention qui se cache derrière?

Lorsque l'enfant s'exclame «je ne savais pas», ou «je n'ai pas fait exprès», faut-il en tenir compte? Maladresse ou ignorance, la méchanceté peut-elle s'excuser? Les méchants des contes de fées, eux, n'ont pas d'excuse: cruels par nature, ça leur plaît d'être méchants. Mais l'ont-ils toujours été ou le sont-ils devenus? Ont-ils le choix d'être méchants ou pas? Peut-on leur apprendre à être gentils? Explorez votre côté obscur avec Philéas et Autobule. www.phileasetautobule.be



Philéas & Autobule
Les enfants philosophes

8-12 ans

Titre: La malédiction du djinn

Auteurs: Oain et Abel

Illustrations: Espèce de brute

Qui est méchant?

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



Pour nous contacter

Secrétariat communautaire

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

Président Roland Perceval
Secrétaire général Jean-Pierre Coenraets
Trésorier général Renaud Loidan
Directeur Patrick Hullebroeck

Assistante
Cécile Van Ouytsel
Responsable du personnel
Julie Legait
Assistante
Nathalie Masure

Comptable
Jonathan Declercq

Animateur-trice-s du secteur communication - Internet
Marie Versele
Juliette Bossé
Sven Hanoteaux
Maud Baccichet
Valérie Silberberg

Mise en page Eric Vandenheede

Permanents du secteur formation

Iouri Godiscal
Nele Lavachery
Sylwana Tichoniuk
Eric Vandenheede
Henri Zeller
Natacha Guilitte

Responsable du secteur interculturel
Julie Legait

Animatrices du secteur interculturel

Hanane Cherqaoui Fassi
Ariane Crèvecoeur
Nelle Lacour
Pamela Cecchi
Pauline Laurent
Alizée Dauchy

Animatrice de la revue Éduquer

Juliette Bossé

Secrétariats des sections régionales

Régionale de Charleroi

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

Régionale du Hainaut occidental

(à la Maison de la Laïcité)
Président Bernard Valle
Rue des Clairisses, 13
7500 Tournai
Tél.: 069 / 84 72 03

Régionale de Liège

Président André Lovinfosse
Boulevard d'Avroy, 86
4000 Liège
Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

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

Régionale Mons-Borinage-Centre

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

Régionale de Namur

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



Je m'abonne à Éduquer

Vous êtes enseignant-e, directeur-trice 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».

Cotisation et don 2017

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2017**, merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2017** est de **25€** minimum.

À verser sur le compte: BE19 0000 1276 64 12 - BIC: BPOTBEB1 de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, rue de la Fontaine, 2 - 1000 Bruxelles Communication: cotisation ou don 2017. Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter au 02/512.97.81 ou admin@ligue-enseignement.be

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be

