

éduquer

tribune laïque n° 160 mars 2021

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

DOSSIER Quelle école après la crise?

pédagogie
Carl Rogers ou
la «révolution
silencieuse»

philosophie
Neutralité et signes
convictionnels dans
l'enseignement
supérieur

sciences
Un éclaireur venu de
Véga

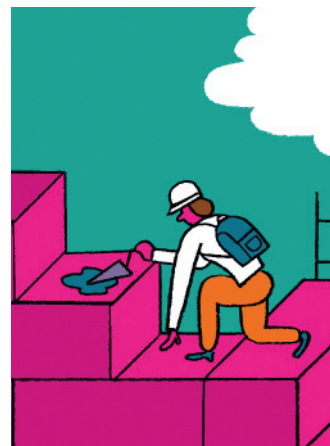
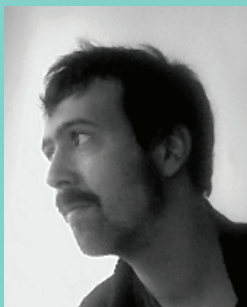


Sommaire

Focus		
Les coups de cœur de la Ligue		p 4
Coup de crayon sur l'actu		
#metoinceste		p 6
Communiqué		
Endetter la Fédération Wallonie Bruxelles pour des bâtiments dont elle n'est pas propriétaire?		p 7
Dossier QUELLE ÉCOLE APRÈS LA CRISE?		
«L'école est en pleine évolution mais ce n'est pas le moment pour une révolution!»		p 9
Enseignant-e-s et élèves: comment ont-ils/elles vécu cette année?		p 12
Et si la crise libérait notre audace à l'école?		p 15
Changer l'école selon les CEMÉA		p 18
Éducation		
La crise covid dans l'enseignement obligatoire		p 21
Pédagogie		
Carl Rogers ou la «révolution silencieuse» dans l'enseignement comme dans toute relation		p 23
Philosophie		
Neutralité et signes convictionnels dans l'enseignement supérieur: WBE change de position		p 27
Sciences		
Un éclairer venu de Véga		p 32

Couverture

Adrien Herda est né à Lyon. Il a fait ses études à Saint-Luc Bruxelles d'où il est sorti diplômé en 2008. Depuis, il dessine pour l'édition et la presse (*Télérama*, *XXI*, *L'Obs*, *Desports*, *Belin*, etc.), ainsi que pour plusieurs fanzines, tout en développant des projets personnels en parallèle.



éduquer

est édité par



de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles

Éditeur responsable
Roland Perceval

Direction
Patrick Hullebroeck

Responsable de la revue
Juliette Bossé

Mise en page
Éric Vandenneede
assisté par Juliette Bossé

Ont également collaboré
à ce numéro:

Patrick Hullebroeck
Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Abdel de Bruxelles
Le Bureau de la LEEp, asbl
Bruno Humbeeck
Nathalie Masure
François Chamaraux

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

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

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

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

Consultez nos différentes catégories de formations:

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

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

www.ligue-enseignement.be

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

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

En espérant vous rencontrer au cours de cette saison.



«Digital Green Pass» et biopolitique

Michel Foucault définit la biopolitique, dans ses cours au Collège de France de la fin des années 70, comme étant «*la manière dont on a essayé, depuis le XVIII^e siècle, de rationaliser les problèmes posés à la pratique gouvernementale, par les phénomènes propres à un ensemble de vivants constitués en population: santé, hygiène, natalité, longévité, races...*» (M. Foucault, *Naissance de la biopolitique*, éd. Gallimard Seuil, 2004, p. 323).

Il montre en particulier que, dans le contexte de la modernité libérale, la société civile est moins l'opposé de l'État que son corrélat: la société civile, en effet, inspire autant la limitation de l'exercice du pouvoir gouvernemental, que les attentions de ce même gouvernement dont elle est l'objet pour assurer la liberté économique.

Le certificat vaccinal digital qu'envisage de créer l'Union européenne est un bon exemple de ce biopouvoir: une technologie de la gestion et du contrôle des populations en période d'épidémie.

On sait, - point n'est besoin d'aller jusqu'en Chine pour l'observer -, à quel point ces instruments de police sont, intrinsèquement, liberticides. Aussi, est-il réconfortant d'observer Sophie Wilmès, notre Ministre de l'intérieur, s'inquiéter de l'usage discriminant qui pourrait être fait du «Digital Green Pass» européen et déclarer à la presse que, «*pour la Belgique, il n'est pas question de lier la vaccination à la liberté de se déplacer en Europe.*» (Le Soir 1^{er} mars 2021)

Gardons cependant à l'esprit la leçon de Foucault qui voyait dans la biopolitique moderne une technologie paradoxale: un pouvoir tatillon et omniprésent, garant des libertés civiles, mais qui exerce avec efficacité une contrainte sur les corps, pour assurer la liberté de l'activité économique.

Les libertés modernes ne sont pas une simple tolérance qui déroge à une restriction générale. La liberté générale est première, et une restriction apportée aux libertés est tolérée, seulement si elle est limitée, temporaire, et proportionnée. Alors, à quand la liberté, tout simplement?

Patrick Hullebroeck, directeur

Outil pédagogique

«My2050» est le nouveau projet du SPF-environnement (service changement climatique) en collaboration avec le WWF. Initialement conçu pour les étudiant-e-s du troisième degré de l'enseignement secondaire, cet outil pédagogique a pour ambition de relever le défi sociétal qu'est la diminution de 80 à 95% de nos émissions de gaz à effet de serre d'ici 2050. Grâce à l'outil Web «My2050», les élèves pourront évaluer l'impact des mesures prises dans différents secteurs sur les émissions de gaz à effet de serre, mettre en place des stratégies, porter des débats, avec pour objectif d'atteindre une diminution de 80 à 95% de ces émissions. Comment y parviendront-ils? C'est aux élèves de le décider grâce à l'outil Web. Un dossier pédagogique et de courtes animations accompagnent l'outil et permettent d'aborder en classe les défis que pose le passage à une société bas carbone.

Plus d'infos: <https://climat.be/2050-fr/my2050-tool>



Le saviez-vous?

Qu'est-ce que la réactance?

La réactance psychologique, théorisée par Jack W. et Sharon S. Brehm en 1966, est un mécanisme de défense psychologique, une réaction émotionnelle négative chez un individu qui tente de maintenir sa liberté d'action alors qu'il la croit ôtée ou menacée. De fait, quand on prive un individu d'un choix, d'une liberté, d'une action possible ou d'un comportement, celui-ci basculera dans un état de tension et de motivation intense visant à rétablir ce qu'on lui a enlevé. Cette peur d'une aliénation pouvant alors motiver les individus à transgresser les interdits.

La réactance psychologique explique pourquoi la censure, la privation, tout interdit augmente notre désir de transgression. Il existe des moments de vie où la réactance psychologique peut être plus importante, comme durant l'enfance (désir du jouet prohibé) mais aussi, et surtout, durant l'adolescence (les interdits forgés par les parents étant vus comme attractifs). Par ailleurs, certaines personnes présentent plus de réactances que d'autres. Ces individus très réactants ont tendance à être plus angoissés et plus enclins aux dépressions profondes.



Internet

O'YES

O'YES (Organization for Youth Education & Sexuality - anciennement SIDA'SOS) est une ASBL créée par des jeunes et pour les jeunes, active dans le domaine de l'éducation et de la promotion de la santé. Active dans la prévention des infections sexuellement transmissibles (IST), l'ASBL a pour mission de sensibiliser les jeunes à la santé sexuelle via l'éducation par les pairs afin de changer les mentalités et d'améliorer les comportements sur le long terme. O'YES organise de nombreuses formations, campagnes de communication et événements culturels, toujours en impliquant un grand nombre de jeunes.

Plus d'infos: www.o-yes.be/



Littérature

«Qui sème le vent», de *Marieke Lucas Rijneveld*

«En plus de nourriture et de vêtements, les enfants ont besoin d'attention. Ce que papa et maman semblent oublier de plus en plus.»

Pays-Bas, rase campagne... À la veille de Noël, un terrible accident anéanti la famille Mulder, éleveurs de vaches: Matthies, l'aîné de la famille meurt brutalement, noyé dans un lac gelé. La famille tente alors de survivre. La mère part à la dérive, laisse son corps dépérir, incapable d'exprimer ses sentiments. Le père, quant à lui, se réfugie dans la religion et anesthésie sa douleur auprès de ses vaches. Obbe, le frère aîné, se perd dans une sexualité débridée dont Hanna, la cadette, fera les frais. Reste la fille aînée, la narratrice, celle dont on ne connaît pas le nom et dont le sobriquet deviendra «Parka». Parka, elle, cache son chagrin dans sa parka rouge, sorte d'armure, tout en retenant ses selles, pour ne plus rien perdre d'elle-même. Comment et pourquoi rester en vie alors que toute destinée s'est évaporée sous le joug de la mort et le chagrin muet des parents?

Premier roman de la jeune autrice hollandaise Marieke Lucas Rijneveld, «Qui sème le vent» dresse un portrait rude et âpre d'une enfance ensevelie sous le poids du deuil, des non-dits et de l'abandon. Un roman poignant et bouleversant!



Outils pédagogiques

WWF

Le WWF vous propose de découvrir deux nouveaux outils pédagogiques gratuits. Déclinés en deux versions (un pour le primaire, l'autre pour le secondaire), les outils vous permettront d'aborder des questions relatives la biodiversité, mais également d'élaborer un plan stratégique «Visions du futur» appelant les jeunes à imaginer un monde futuriste idéal.

Plus d'infos:

www.wwf.be/fr/ecole/outils-pedagogiques-pour-le-secondaire/visions-du-futur/



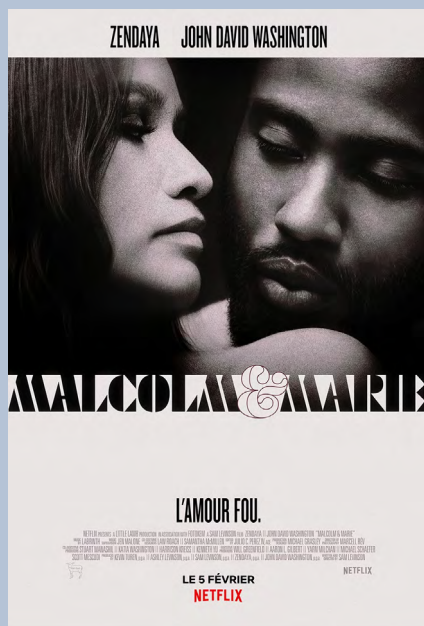
Film

Malcolm & Marie

Suite à la projection en avant-première de son film, Malcolm rentre chez lui avec sa petite amie, Marie. Rapidement, la dispute éclate! En l'espace d'une nuit, les amants vont débattre et se déchirer autour de thèmes tels que l'authenticité dans l'art, les préjugés des critiques de cinéma, la sexualisation à outrance; ils reviendront aussi sur la nature de leurs émotions, la raison d'être de leur couple et leurs sentiments.

Tourné en noir et blanc et réalisé par Sam Levinson («Euphoria» et «Pieces of a Woman»), «Malcolm & Marie» nous embarque dans un huis-clos intense où le spectateur assiste, impuissant, à la déchéance d'un couple. Au-delà des questions liées aux relations amoureuses, Levinson aborde avec brio, et c'est là l'intérêt du film, une réflexion sur la création: qu'est un film? Où est la frontière entre réalité et fiction? Où est l'authenticité chez un réalisateur?

Passant de l'amour à la haine en un clin d'œil, les personnages sont magistralement interprétés par Zendaya et John-David Washington. Leurs émotions, complexes et humaines, dans lesquelles chaque spectateur pourra se reconnaître, confèrent alors au film une dimension universelle. Nous sommes toutes et tous des Malcolm et Marie.



YouTube

Horizon-Gull

Horizon-Gull est une chaîne YouTube qui propose de décortiquer les manipulations rhétoriques ou de société dont nous pouvons être les victimes au quotidien.

La chaîne présente trois émissions phare: Horizon, Horizon By Night et Xp horizon, chacune dédiée à une thématique particulière: manipulations, influences sociales, stéréotypes et préjugés, dérives médiatiques...

Plus d'infos: www.youtube.com/channel/UCGeFgMJfWcITWuPw80k5FUQ



Brochure

«Les grands parents d'aujourd'hui, de nouveaux héros?»

Question Santé propose une nouvelle brochure d'éducation permanente qui donne la parole aux grands-parents du XXI^e siècle. Qui sont les nouveaux grands-parents? Que leur demande-t-on? Quels sont leurs espoirs, leurs attentes, leurs tristesses? Comment conçoivent-ils leur rôle? N'en demandons-nous pas de trop à nos aîné-e-s?

Plus d'infos: la brochure est consultable et téléchargeable gratuitement sur le site <https://questionsante.org/>





CHHUUUUTT...

#METOOINCESTE

Endetter la Fédération Wallonie Bruxelles pour des bâtiments dont elle n'est pas propriétaire?



Lors de récents interviews à la RTBF et au journal *Le Soir*, ce 11 février, le directeur général du Secrétariat général de l'enseignement catholique, a revendiqué une part importante du prêt octroyé par la Banque Européenne d'Investissement pour la rénovation des infrastructures scolaires et la réduction des émissions carbonees.

Rappelons que la Banque européenne d'investissement (BEI) et la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) annonçaient le 22 décembre dernier la conclusion d'un accord de prêt de 600 millions d'euros, dont une première partie de 300 millions a été formalisée à cette date, pour la construction soutenable et la rénovation de bâtiments éducatifs en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cet accord de prêt est une suite logique de la volonté du Ministre du budget et des infrastructures scolaires, Monsieur Frédéric Daerden, de mener à bonne fin le projet d'optimisation des infrastructures scolaires de WBE, lancé en 2020.

Ce projet poursuit **quatre grands objectifs**:

- Garantir un maintien du patrimoine;
- entamer l'assainissement du passif historique;
- faire face au boom démographique dans l'enseignement;
- réduire la consommation énergétique des infrastructures (communiqué de presse du 27 janvier 2020).

Pour rappel, une partie significative des infrastructures scolaires de WBE est faite de préfabriqués bons marchés construits en application du Pacte scolaire en 1959 pour répondre rapidement aux besoins d'infrastructures de l'époque. Les moyens financiers destinés aux constructions scolaires du réseau de l'État ont, en effet, toujours été insuffisants pour rencontrer les besoins réels. Construits dans l'urgence

à des fins temporaires, ces bâtiments ne répondent plus du tout aux standards de qualité d'aujourd'hui, quand ils ne sont pas tout simplement vétustes et dégradés. De plus, souvent construits en préfabriqués, ces infrastructures sont difficiles à chauffer et représentent des coûts de fonctionnement très importants et inutiles sur le plan énergétique.

En ce sens, l'emprunt effectué par la Fédération Wallonie-Bruxelles devrait légitimement être exclusivement consacré à l'amélioration du patrimoine de cette même Fédération Wallonie-Bruxelles pour les objectifs fixés initialement par le Ministre du budget et des infrastructures scolaires.

Est-il, en effet, concevable que la Fédération Wallonie-Bruxelles s'endette pour financer des travaux dans des bâtiments qui ne lui appartiennent pas, et qui, dans le chef de l'enseignement catholique, sont, de surcroît, totalement de nature privée?

Rappelons que la législation établit une distinction nette entre le financement des infrastructures scolaires dont la propriété est publique et les aides allouées pour les constructions privées. Les premières font l'objet d'une dotation ordinaire à travers le Fonds des bâtiments scolaires, tandis que les autres bénéficient d'une garantie sur les intérêts d'emprunt. Il serait, en effet, illégal, de financer des propriétés privées avec de l'argent public.

Ces dernières années, les pouvoirs publics, ont dû, il est vrai, prendre des mesures d'urgence pour rencontrer les difficultés rencontrées par l'enseignement catholique dans l'entretien de ses infrastructures mais il s'agit de situations exceptionnelles qui ne peuvent, quoi qu'en pense le Directeur général du SeGEC, devenir la norme. Que le Gouvernement de la Communauté française décide par le passé d'octroyer en urgence certains moyens financiers dont elle dispose ne peut pas conduire finalement ce même gouvernement à endetter la Communauté française pour des propriétés qui ne lui appartiennent pas.

En conséquence de quoi, la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, asbl, est en plein accord avec le communiqué de presse publié par le Centre d'Action Laïque ce 11 février 2021 et conteste totalement les propos incendiaires de Monsieur Étienne Michel.

Le 12 février 2021



Coup de crayon sur l'actu

Bruxellois d'adoption, comme son nom l'indique, **Abdel de Bruxelles** est également français de culture et marocain de naissance. Autant de cordes à son arc pour décocher ses crayons vers de multiples directions.



Maud Baccichet, secteur communication

Brèves



Grève pour la journée internationale des droits des femmes

Ce 8 mars 2021, le Collectif-e-f 8 maars sera parvenu à organiser des piquets de grèves et des actions tout au long de la journée: action sur le logement et en soutien des occupés sans papier, action de soutien aux travailleuses de la santé en grève à l'Hôpital Saint-Pierre, action devant le Conseil du Contentieux des étrangers et le «Fem&Law» pour dénoncer le sexisme et le racisme au sein des instances d'asile et mobilisation des associations de quartier, de la Maison des femmes et du planning Josaphat. D'autres actions se sont concentrées sur les artistes et travailleuses de la culture ainsi que sur les travailleuses du Non Marchand de la CNE (Centrale Nationale des Employés).

Améliorer l'enseignement supérieur

Yoneko Nurtantio a travaillé six années auprès de l'Agence pour l'Évaluation de l'Enseignement Supérieur (AEQES). Elle signe dans Le Soir du 8 mars, une carte blanche contenant diverses propositions pour un enseignement supérieur de qualité.

- Orienter et lever l'autocensure: le premier défi est de choisir judicieusement le cursus dans lequel s'inscrire. Yoneko Nurtantio plaide pour que les écoles secondaires et le supérieur renforcent le nombre, la place et la visibilité des conseiller-e-s en orientation;
- financer via des chèques-études: et si chaque enfant recevait un «chèque-éducation» finançant 5 années d'études dans le supérieur. À chacun de choisir: revendre son chèque à

l'état pour travailler directement, étaler sa formation, la prolonger encore davantage...

- un portfolio numérique pourrait les accompagner pendant tout le cycle, avec des moments d'introspection périodiques: quels sont mes acquis? Que dois-je approfondir? Quel est mon projet professionnel? Est-il en phase avec la réalité? Comment m'en approcher?
- Automatiser en langues: chaque cursus doit commencer par déterminer le niveau à atteindre dans chaque langue;
- privilégier des pédagogies qui engagent l'étudiant-e de manière plus complète.
- 3 pistes pour promouvoir la santé physique et mentale, au-delà des activités d'enseignement:
 - se confronter à la précarité étudiante. Aide alimentaire, mais aussi apprentissage de pratiques d'hygiène mentale et corporelle, exercice physique, 1^{ers} soins, etc. La paupérisation et le malaise des jeunes sont des enjeux institutionnels;
 - offrir une alimentation de qualité sur les campus;
 - rénover les toilettes. Un chantier prioritaire, témoin du respect que l'on porte aux étudiant-e-s et personnels.
- Assurer des minima qualité: lorsque l'AEQES émet un rapport alarmant, il est impérieux, pour la crédibilité du système, que le politique s'en saisisse. À défaut, certaines formations sont en-dessous d'un niveau minimum. Pour Yoneko Nurtantio, «il est inacceptable que des étudiants (souvent dotés de moins de capital de départ) investissent dans des formations qui ne leur fourniront pas les clés utiles».

Guide sur les droits des femmes

La commission jeunes du CFFB (Conseil des Femmes Francophones de Belgique) vient de publier son «Guide sur les droits des femmes»: un guide d'apprentissage pour les jeunes sur les droits des femmes et sur ceux qui concernent l'égalité entre les femmes et les hommes. On y parle de droit du travail, de santé, de vie citoyenne mais aussi de violence sous toutes ses formes, de façon simple et concrète. Un outil précieux pour débiter la vie d'adulte. Téléchargeable sur le site www.cffb.be.



«L'école est en pleine évolution mais ce n'est pas le moment pour une révolution!»

Bruno Humbeeck est psychopédagogue et auteur de plusieurs publications dans le domaine de la prévention des violences scolaires et familiales. *«L'obligation scolaire et la démocratisation de l'école doivent constituer le fil conducteur de toutes les innovations pédagogiques à venir. Il faut mettre en place des dispositifs qui accrochent 100 % des familles. Ne laisser personne en chemin, c'est ce qui doit guider toutes les innovations techniques à venir».*

Éduquer: Depuis un an, l'école vit au rythme des mesures sanitaires. D'abord fermée durant le premier confinement, elle ouvre ensuite ses portes mais de manière limitée et réaménagée: port du masque, désinfection, enseignement hybride pour les élèves des 2^e et 3^e degrés dans le secondaire et tou-te-s les étudiant-e-s du supérieur, etc. Depuis quelques semaines, on s'inquiète des répercussions sur la santé mentale des plus jeunes. Vous qui les rencontrez régulièrement en consultation, comment ont-ils/elles vécu cette dernière année?

Bruno Humbeeck: Lors du déconfinement et du retour à l'école en juin 2020, j'ai été fortement choqué de voir les médias relayaient la parole de tous ces enfants qui étaient contents de retourner à l'école et de retrouver du lien social, etc. Dans mon travail autour de la gestion du harcèlement scolaire, je reçois beaucoup d'enfants victimes de harcèlement. Je peux vous dire que j'avais face à moi, tous ceux qui avaient été soulagés quand l'école s'est arrêtée parce que, pour eux, l'école est un lieu de souffrance. Quand l'école s'est remise en mouvement en septembre, j'ai vu tous ces nouveaux rendez-vous se prendre parce que cette anxiété était, elle aussi, de retour. Ce qui me semble important à l'avenir, c'est de ne pas décréter par exemple, que l'école est impor-

tante pour tous ou que tout le monde est heureux de revenir à l'école, ce n'est pas vrai. Il y a une minorité forte d'élèves qui souffrent à l'école et qui ont été soulagés quand elle a fermé.

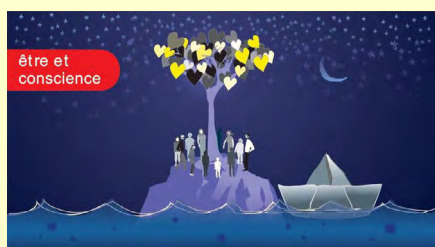
Éduquer: Au début de la crise sanitaire, on s'est particulièrement inquiété pour la continuité des apprentissages, tant du côté des politiques, que des enseignant-e-s et des parents. Aujourd'hui, beaucoup d'élèves ont disparu des radars de l'école. Comment parvenir à les raccrocher?

B.H.: Pour ces élèves qui disparaissent des paysages de l'école, il ne s'agit plus de décrochage mais bien de «décrampage». Ces élèves ne viennent plus, on n'a plus de traces. C'est une fracture qui n'est pas numérique, c'est une fracture sociale qui s'inscrit sur une fracture pédagogique d'enseignement. Ces élèves sont revenus en septembre après le premier confinement en ayant accumulé un retard pédagogique qui, en soi, n'était pas grave, mais qui est devenu grave puisqu'ils ont rapidement déduit qu'ils ne comprenaient plus rien, qu'ils étaient perdus et donc, ils ont renoncé à l'école.

Il faut mettre en place maintenant des dispositifs d'accompagnement qui vont permettre à ces élèves-là d'obtenir plus de soutien. C'est impératif



- **Pédagogies douces en période de confinement**, Bruno Humbeeck, Édition Mols, 2020. Les textes rassemblés dans ce livre traitent des questions que se posent les enseignant-e-s, les parents et les éducateurs-trices sur la manière d'aborder le retour à l'école. Plus que jamais, les pédagogies douces proposent des approches et des solutions très utiles aux professeurs et dont profiteront les élèves.



Pédagogies douces en période de confinement

Bruno Humbeeck
Maxime Berger

éditions mols

de le faire pour qu'ils puissent reprendre leur place dans le bateau scolaire.

C'est le moment de sortir les bouées, les canoés, tout ce qui est possible pour récupérer celles et ceux qui sont à l'eau. C'est à l'ensemble de la communauté scolaire de se mobiliser pour ces enfants et ces familles et pas juste à l'école. Et c'est vrai aussi pour ces étudiants du supérieur qui sont en train de se demander ce qu'ils ont eu comme année, puisqu'ils ont eu des cours de moindre qualité, c'est incontestable, et que tout a été fait sans qu'il n'y ait de communauté scolaire. Les communautés d'étudiants n'ont pas été en mesure de s'entraider et n'ont pas été accompagnées. Le problème dans le secondaire, c'est que c'est aux adultes d'accompagner la création de ces mouvements collectifs d'élèves sans quoi ils durent un petit temps puis ils s'éteignent. Il faut donc soutenir, légitimer, rendre visibles et accessibles toutes ces initiatives de soutien aux élèves en secondaire sinon ce qui va se produire, et on le voit déjà en partie, c'est que le privé va venir s'emparer d'un marché nouveau, celui des élèves en rupture.

Éduquer: À partir du 19 avril, tous les élèves du secondaire reprendront les cours à 100% en présentiel. Qu'est-il possible de mettre en place à ce stade de l'année pour renouer le contact avec les jeunes?

B.H.: Un enseignement à prendre de la crise sanitaire, c'est que l'école ne doit pas être séparée de sa communauté éducative. C'est au secteur associatif, de l'aide aux per-

sonnes et de l'aide à la Jeunesse d'endosser ce rôle essentiel. Il faut stimuler les systèmes de solidarité, articuler l'aide à la Jeunesse et l'enseignement, augmenter les moyens avec une véritable intention politique. Les AMO, les PMS, les CPAS même, toutes ces structures doivent pouvoir à un moment donné, reprendre le contact avec toutes ces familles pour retisser le lien scolaire. On ne peut se contenter de dire aux directions de faire le maximum pour faire revenir tout le monde. C'est insuffisant et les écoles n'ont pas ce rôle. L'école doit tenir compte de ce qui est vécu actuellement pour apprendre sur ses manières d'enseigner et pour ce faire, les enseignants doivent être accompagnés.

Les enseignants ne doivent pas être isolés les uns des autres, ce qui vaut pour les élèves vaut pour eux aussi, mais ils doivent pouvoir s'organiser, échanger des bonnes pratiques et être accompagnés et soutenus.

Éduquer: Un des enjeux ressentis comme «essentiels» pour l'école, c'est celui de la place du numérique. Les enseignant-e-s, tous comme les élèves, ne sont pas égaux face aux technologies et à leur utilisation. Quels sont les risques selon vous de cet engouement autour du numérique?

B.H.: On est dans une mutation accélérée qui donne l'apparence d'une révolution et en cela, elle déstabilise beaucoup, et de nombreuses personnes; alors on se doit de réfléchir et d'accompagner au mieux ces changements. Ce qu'il faut maintenant, c'est une intention politique, c'est évident et je la

perçois dans la communication du cabinet de la ministre Caroline Désir. Il faut une mobilisation des acteurs, il faut s'arrêter pour prendre le temps de penser à ces manières de faire. J'ai vu des enseignants filmer 2 à 3 heures de cours parce qu'ils voulaient être dans la même temporalité qu'en présentiel et bien, ceux-là, ils ont foncé droit dans le mur. Il faut apprendre de ces nouvelles façons de fonctionner; à partir de ce moment-là, l'évolution pédagogique peut être intéressante pour tout le monde. Certains veulent aller trop vite. Ce n'est pas le moment de faire la révolution des TICs, les technologies de l'information et de la communication, en louant l'ordinateur comme étant la panacée. Non, l'ordinateur est un média. Il est de qualité quand il est bien utilisé et il peut être nuisible quand il est utilisé de manière inadéquate.

On ne peut pas demander aux enseignants d'être spontanément les champions du numérique. À présent, il faut les soutenir dans cette évolution-là, en tous cas au niveau technique, et les accompagner au niveau pédagogique.

Éduquer: Quels autres enseignements peut-on tirer de la pandémie? Quelles sont les choses concrètes à mettre en place rapidement?

B.H.: Dans notre société, il y a une structure qui enseigne et qu'on appelle l'école. Elle est en principe obligatoire pour toutes et tous, et de la même façon, elle est en principe accessible à chacun et chacune. L'obligation scolaire et la démocratisation de l'école doivent constituer le fil conducteur de toutes les innovations pédagogiques à venir. Il ne faut pas les perdre de vue quand on innove sans quoi on perdra en route des élèves qui n'en profiteront pas.

La pandémie nous a forcé à faire des demi-classes et ce n'est peut-être pas une mauvaise chose car les groupes de 30 à 40 élèves cela n'a aucun sens. Sur le plan pédagogique, c'est uniquement utile pour prêcher. C'est un héritage du XVII^e siècle: à l'époque, il s'agissait essentiellement de convertir les élèves en petits catholiques ou en petits protestants. Pour enseigner, ce sont des plus petits groupes qu'il faut mettre en place, des classes avec une douzaine d'élèves. Par ailleurs, cela permettrait aux enseignants de passer moins de temps à essayer d'obtenir de la discipline pour rendre leur cours possible. Ce sont ces enseignements-là que l'on doit pouvoir prendre.

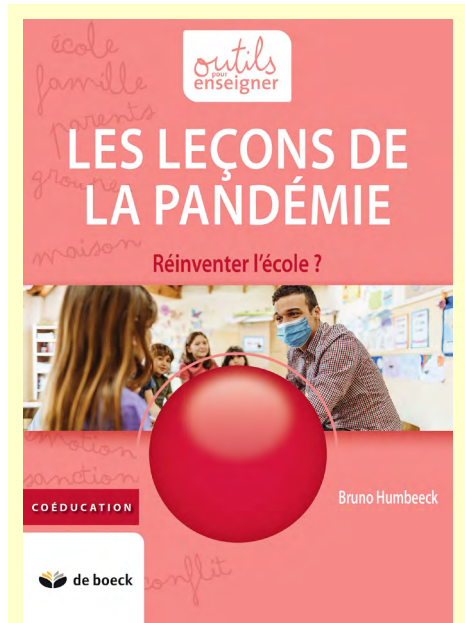
Quand l'enseignement était simultané,

on voyait tout de suite un enseignement mutuel se mettre en place, c'est-à-dire des élèves qui s'apprennent les choses les uns les autres, de l'entraide, du tutorat, des moments de réflexion ensemble, etc. Tout cela a été très fortement mis à mal ces derniers mois.

La question, ce n'est pas simplement celle d'être en présentiel ou en distanciel, c'est que les communautés d'élèves se sont très peu et très mal regroupées. Mais c'est aux adultes de les mettre en place. Regrouper les élèves pour parler d'une matière et s'interroger ensemble, c'est là que le déficit est le plus important. C'est essentiel de réorganiser des communautés d'élèves pour qu'ils travaillent ensemble, y compris de manière virtuelle.

Il faut travailler ensemble autour d'un objet d'apprentissage plutôt que de mettre l'enseignant systématiquement au centre de tout comme si c'était lui qui détenait la matière et qui la donnait. C'est aux élèves de travailler la matière entre eux. Il faut qu'on puisse stimuler ces façons d'être ensemble auprès des jeunes et que l'enseignant accepte d'être interpellé par ses élèves, parce que lui aussi a des choses à apprendre d'eux. Ce sont ces manières de faire de la pédagogie qui doivent retrouver de la force.

«C'est le moment de sortir les bouées, les canoés, tout ce qui est possible pour récupérer celles et ceux qui sont à l'eau. C'est à l'ensemble de la communauté scolaire de se mobiliser pour ces enfants et ces familles et pas juste à l'école.»



- **Les leçons de la pandémie. Réinventer l'école?** Bruno Humbeek. Éditeur: Deboeck-Vanin, 2020. L'auteur propose ici une réflexion sur le confinement, le déconfinement et leurs conséquences sur le système scolaire et la manière dont celui-ci est amené à se réinventer. L'ouvrage donne aux enseignant-e-s et acteurs/actrices pédagogiques des pistes concrètes pour repenser leurs pratiques à la lumière de cette crise sanitaire inédite.

Enseignant·e·s et élèves: comment ont-ils/elles vécu cette année?

Cela fait un an que la crise du covid a commencé, les élèves et leurs enseignant·e·s du secondaire sont passé·e·s par différentes phases. L'année scolaire se termine et la pression est forte. Pour la plupart: un retour en présentiel serait salvateur. Récits d'élèves et de profs.

On le sait, la crise n'a fait qu'aggraver des dysfonctionnements déjà préexistants. Le système scolaire belge est un des plus inégalitaires d'Europe. Comme le rapporte l'OCDE en 2018, 50 % des élèves provenant d'un milieu socio-économique désavantagé sont concentrés dans certaines écoles. Les infrastructures à disposition sont vétustes et peu adaptées à l'évolution de notre société (voir article suivant). Avec le coronavirus et les mesures sanitaires, les conditions d'accueil, tant pour les élèves que pour les enseignant·e·s se sont fortement dégradées. Dans certaines écoles plus que dans d'autres, la crise liée au covid aura fait beaucoup de dégâts. Stress, perte de sens, privation de libertés, décrochage, burn-out, explosion des consultations psy, etc. Trois enseignant·e·s et deux adolescent·e·s ont répondu à nos questions et nous racontent comment ils/elles ont vécu cette année.

Désorganisation et décrochage

Arnaud est professeur d'Histoire dans le qualifiant en 5^e, 6^e et 7^e secondaire en Province de Namur. Depuis un an, il essaie de s'adapter tant bien que mal aux changements de règles souvent imposés dans l'urgence et sans réflexion collective: «Lors du premier confinement, la désorganisation était totale. Aucune des trois écoles dans lesquelles je travaillais ne disposait d'une plate-forme permettant le travail à distance. Pour certains professeurs, peu à l'aise avec l'informatique, on peut même parler, comme pour les élèves, de décrochage scolaire durant cette période».

En mars 2020, Lucas a 17 ans. Il est en 4^e année

en architecture à Saint-Luc (Bruxelles). Son début de confinement, il l'a très mal vécu lui aussi, essentiellement pour des raisons d'organisation. «Outre les peurs que je pouvais avoir au sujet du covid, mes inquiétudes pour les membres de ma famille et cette solitude subie du jour au lendemain, j'ai trouvé que les professeurs n'étaient vraiment pas très communicatifs avec les élèves. Ils n'utilisaient pas tous les mêmes outils et les liens pour participer à des vidéoconférences se perdaient dans des mails. On s'est fait taxer de fainéants mais techniquement, ce n'était vraiment pas de notre faute.»

Inégalités entre élèves

En juin 2020, les cours reprennent presque normalement en maternelle et en primaire ainsi que pour les 1^{re} et 2^e secondaires. Pour Mina, élève en 2^e secondaire à l'ACE «De l'autre côté de l'école», par chance, elle retourne à 100 % à l'école. «Au début du confinement, on s'est appelé tous les jours, puis plus du tout. C'était très compliqué ces contacts derrière un écran. Quand en juin on s'est retrouvés, la classe était divisée en deux et je n'étais avec aucune de mes amies. On a demandé aux professeurs de changer et ils ont fait des chouettes groupes». Pour les élèves des années supérieures, le retour ne se fera pas à 100 % pour tout le monde. Ici et là, on choisit les élèves qui retourneront à l'école en présentiel. Une option douloureusement vécue par les jeunes qui se sentiront délaissés. Pour Lucas, élève en 4^e secondaire, il faudra attendre septembre pour retrouver les copains et les bancs de l'école. «C'est seulement les élèves en difficulté qui ont pu retourner quelques jours en juin. Pour



moi, ça a vraiment été très compliqué. Cela faisait déjà trois mois que je suivais les règles, que je ne sortais plus, que je n'allais plus au basket... Mais là j'en pouvais plus. Le plus dur c'était de voir que tout le monde ne suivait pas forcément les règles. Ça me rendait fou.» En septembre, tout le monde réintègre les classes en code jaune. Certaines écoles organisent des formations au numérique pour leurs enseignants mais ce ne sera pas le cas partout. L'urgence est d'organiser le retour à 100 % en présentiel à l'école en répondant aux mesures sanitaires: rappel des mesures comme le port du masque, mise en place de sens de circulation dans l'école et désinfection des classes. Le deuxième confinement surgit juste après les congés d'automne qui seront prolongés d'une semaine.

Rythmes scolaires et hybridation

Depuis les vacances d'automne et probablement jusqu'à Pâques, le code rouge est d'application avec un régime hybride d'enseignement, c'est-à-dire une alternance entre présentiel et distanciel. L'objectif: limiter le nombre d'élèves dans les bâtiments pour limiter les contaminations. Seulement, on constate que les écoles n'ont pas toutes mis en place le même système, ce qui entraîne différents types de difficultés: mesures sanitaires impossibles à respecter, organisation des cours perturbée, surcharge de travail, etc.

Pour Armand, professeur de Philosophie et Citoyenneté aux élèves de la 1^{re} à la 7^e se-

condaire, ne voir ses élèves qu'une semaine sur deux l'oblige à donner les mêmes cours deux semaines de suite pour que tout le monde ait vu la matière. *«Le rythme scolaire imposé est très allongé, lent et lassant. J'ai la sensation de mal faire et de ne pas avancer et que les élèves de leur côté, ont du mal à s'investir. D'ici les vacances de printemps, il y a six semaines, ce qui signifie que je vais voir mes élèves trois heures. Trois périodes pour voir un chapitre, celui consacré aux discours et pièges du discours. Je vais faire ce que je peux, mais ce n'est vraiment pas satisfaisant.»*

Dans l'école de Nathalie, enseignante à l'Athénée Royal de Visé, les élèves sont 30 par classe. *«L'hybridation dans mon école, c'est cours un jour sur deux en groupe complet. En termes sanitaires, cela pose clairement question. D'autant que depuis la reprise à Toussaint, je n'ai pas eu un seul malade. Ils sont pourtant tous assis les uns à côté des autres, sans distanciation. Ils changent de place, circulent dans les couloirs à chaque inter-cours et se remélangent pour d'autres cours.»*

Pour Mina qui est maintenant élève de 3^e dans une école Freinet, la formule de cours une semaine sur deux semble convenir. Une semaine en classe pour des nouvelles matières et une semaine à la maison, avec des travaux à réaliser seule ou en groupe. *«C'est plutôt équilibré et cela me convient. Je peux même dire que j'ai appris à travailler à la maison grâce au covid.»*

Acceptation mais perte de sens

Partout le masque reste obligatoire pour toutes et tous, toute la journée. Pour Mina, c'est ce qui reste le plus difficile à gérer. «Ça rend certains de mes professeurs très en colère et stressés. Je parle des mesures d'hygiène. On est en classe tous ensemble, masqués pendant les cours. Puis à midi, on les retire pour manger. J'avoue ne pas trop comprendre non plus, mais comme tout le monde, je m'y suis habituée». Quand on demande à Mina comment elle vit cette fin d'année scolaire et qu'est-ce qu'elle regrette de l'école d'avant covid, c'est surtout le manque de contacts avec l'extérieur qu'elle pointe.

«Franchement, je m'en sors pas mal en distanciel. Je rends mes travaux à temps. Et en présentiel, ça va aussi. J'ai des baisses de motivation très régulièrement et je n'ai pas toujours envie de travailler. Ça dépend pour quel cours évidemment, mais ça, c'était déjà le cas avant! Par contre, ce qui me rend triste c'est qu'au niveau des sorties, je ne fais plus rien du tout depuis des mois. Même en sport, on ne peut pas aller courir dehors. Les profs de sport nous donnent cours et on fait des projets. On doit par exemple faire une recherche sur un sport puis préparer une présentation. Ils nous ont aussi demandé de télécharger une application sur laquelle on peut dire ce qu'on fait comme abdos à la maison. Ça n'a pas trop de sens mais je fais ce qu'on me demande et ça va».

Solidarités profs / élèves

Depuis la rentrée de septembre, Lucas est passé en 5^e secondaire en Arts plastiques de qualification, toujours à Saint-Luc (Bruxelles). «Aujourd'hui, d'un point de vue organisationnel, les choses se passent généralement mieux pour moi mais je trouve quand même que les profs vont trop vite et expliquent mal. Personnellement, je suis repassé dans une filière plus générale où je me retrouve pour la première fois de ma vie avec des cours d'anglais. La prof donne des vidéoconférences, elle parle super vite, je ne comprends rien. Les cours de langues, ça doit se donner en classe, de manière ludique. On doit être à l'aise pour essayer de s'exprimer, se tromper et oser recommencer. Là, c'est n'importe quoi. On a trop de travaux, toujours écrits, en individuel et on est nombreux à galérer et à être démotivés. Ça se ressent beaucoup sur notre groupe Instagram. Habituellement, on se donne des tuyaux, on s'aide, là tout le monde ne fait que se plaindre, c'est assez désespérant. Moi je n'y vais plus, c'est déjà suffisamment difficile comme ça».

Nathalie, professeur de Français en 5^e et 6^e secondaire à l'Athénée Royal de Visé,



constate qu'elle est plus attentive aux vécus de ses élèves qu'elle ne l'était avant le covid. Elle a diminué les visioconférences qui lui prenaient beaucoup de temps et étaient très lentes en termes de dynamique de classe et peu motivantes, tant pour elle que pour les élèves. «On nous parle beaucoup de la détresse des jeunes et on la voit au quotidien, mais c'est une injonction paradoxale de nous dire qu'ils ne vont pas bien mais qu'il faut quand même qu'on les évalue. Je ne suis pas très à l'aise. Même s'ils font partie du système et attendent de nous qu'on leur donne des interros, j'essaie de modifier mes pratiques. C'est vrai que je les force à participer et à me montrer ce qu'ils ont fait pour les garder accrochés, parce que le temps est très long et très diffus pour eux pour le moment. Ça me pose question en termes d'autonomie du travail mais à la fois, je me dis qu'en ce moment, ils ont besoin d'être fort accompagnés. Je me rends compte que ces petits coups de sonde pour vérifier s'ils travaillent et s'ils comprennent

la matière, je ne les avais pas autant avant. J'aimerais garder ça pour plus tard.»

Fin d'année: comment se projeter?

Les écoles sont en demande de formations et d'accompagnement aux outils numériques mais dans la plupart d'entre elles, rien n'a encore été organisé à ce jour. Plus encore que se former au numérique, enseignant-e-s et élèves attendent avec impatience un retour en présentiel à 100%. «Les enseignants n'en peuvent plus de cette gestion de semaine en semaine cumulée à l'absence totale de perspective à long terme et aux décisions qui tombent à la dernière minute, explique Arnaud, professeur d'Histoire. L'espoir de reprendre les cours à 100% en présentiel a permis à beaucoup de 'tenir', mais on sait maintenant que le code rouge risque d'être maintenu jusqu'en avril minimum, ce qui en décourage beaucoup et entraîne une forme de lassitude. Au final, c'est la surcharge de travail dans la durée et sans échéance claire qui est difficile. Sans en minimiser les conséquences, beaucoup considèrent maintenant cette année scolaire comme 'perdue' et attendent avec impatience la rentrée prochaine pour repartir sur des bases correctes».

Pour Lucas, 18 ans, il faut une reprise de l'école à 100% le plus rapidement possible tout en pointant aussi son besoin criant de soutien scolaire, et il appelle à la réouverture des écoles de devoirs. «On ne peut plus continuer à nous donner de la nouvelle matière à comprendre seul chez nous et nous surcharger de devoirs. Qu'on rouvre les écoles de devoirs au moins! Je suis très inquiet pour la suite. On nous dit que vu qu'on a subi cette année covid, les examens seront plus simples et que les professeurs seront moins durs dans leur notation. Mais moi ce qui m'inquiète, c'est quand je devrai postuler pour des stages ou que je chercherai du boulot, je doute que les patrons soient moins exigeants parce qu'on sort du covid. J'ai acquis moins d'expérience et je sens que ça va être plus compliqué pour l'avenir».

Pour Nathalie, il est temps de marquer un temps d'arrêt et de réfléchir. «Cette crise a mis le focus sur les difficultés à l'école. Si on pouvait encore le nier avant, aujourd'hui c'est une évidence: les élèves s'ennuient, sont démotivés et décrochent. On leur en demande beaucoup en termes de travaux alors que le rythme est cassé. On attend beaucoup d'eux alors que nous-mêmes enseignants, galérons à nous coordonner, à travailler en équipe et à utiliser tous ces nouveaux outils. Le problème, c'est qu'on n'a jamais le temps de réfléchir. C'est le moment de marquer un temps d'arrêt et d'apprendre nos leçons».

Et si la crise libérait notre audace à l'école?



La crise du covid a dévoilé des failles du système scolaire présentes depuis longtemps et bien connues par l'ensemble de ses actrices et acteurs.

Les **CEMÉA**, Centres d'entraînement aux Méthodes d'Éducation Active, c'est un engagement contre toutes les formes d'obscurantisme. C'est une lutte pour une société plus égalitaire, solidaire, engendrant progrès et changement social, fondée sur l'émancipation individuelle et collective, sur la mixité comme richesse, la justice, la curiosité de l'autre... Pour les **CEMÉA**, il n'y a qu'une éducation. Elle s'adresse à toutes et tous, elle est une et de tous les instants de la vie. Le groupe École des **CEMÉA** se donne comme objectif de réfléchir les évolutions nécessaires à l'institution scolaire, sous différents angles. Ce groupe défend l'idée que l'école doit s'affirmer comme véritable espace d'émancipation individuelle et collective en prenant soin de ses acteur-trice-s, enfants comme adultes. En mars 2016, une formule cinglante marque un groupe de formateurs et de formatrices: les chroniques «Et si l'école...» voient le jour. Elles sont maintenant diffusées tous les mois. Un recueil de 22 de ces chroniques est paru en septembre 2020. Il est agrémenté de pistes concrètes. C'est à partir de 3 de ces chroniques que ce texte a été réalisé.

Les mesures sanitaires imposées ont joué un rôle de révélateur super-puissant, pointant à la fois les dysfonctionnements de l'école et ses bienfaits. Elles ont également rappelé que sa mission première n'est pas uniquement la transmission des savoirs! Ceux-ci, que l'on a qualifiés spontanément d'essentiels, se sont révélés beaucoup plus accessoires, puisqu'il était possible de les acquérir seul·e. Par contre, être en relation, tisser des liens et les cultiver entre enfants, adolescent·e-s et avec les adultes, bref, faire société, est sans aucun doute une des fonctions primordiales de l'école. Le désarroi dans lequel ont été – et sont toujours – les enfants, adolescent·e-s et jeunes adultes empêché·e-s d'être à l'école continue à le prouver. Pendant cette pandémie, l'école s'est renforcée en tant que système profondément inégalitaire: évaluations, infrastructures, invasion dans les maisons.

La faute aux infrastructures?

Pendant la crise sanitaire, il nous a été demandé de réduire drastiquement nos contacts tout en restant en relation avec nos proches. Cette injonction paradoxale vient heurter les êtres sociaux que nous sommes. Et cela est d'autant plus vrai pour les enfants et les adolescent·e-s. Pourtant lorsque les écoles ont rouvert leurs portes, c'était l'opportunité pour les plus jeunes de renouer le contact avec leurs copains et copines, ce dont ils avaient réellement besoin. Les écoles «mammoth», produits d'un désinvestissement massif de plusieurs décennies, ont dû réorganiser leur fonctionnement pour permettre aux règles en vigueur d'être installées. Classes divisées, moitié du temps en distanciel, port du masque... autant de contraintes qui ont empêché les relations entre élèves, entre jeunes et adultes, entre adultes... déjà peu cultivées dans ces grands espaces. Il aurait été bien plus simple d'en prendre soin dans des structures à taille humaine. En effet, les avantages

des petites structures sont nombreux et auraient permis des aménagements bien plus confortables pour leurs élèves et leurs enseignant·e-s en cette période difficile. Dans une école de 150 enfants accompagnés par une quinzaine d'adultes (enseignant·e, accueillant·e, direction, membres du personnel), chacun·e peut connaître chacun·e, l'appeler par son prénom, les relations entre les petit·e-s de maternelle et les préadolescent·e-s de 6^e année peuvent exister... L'école devient alors un véritable lieu d'entraînement à la rencontre de soi et des autres à chaque moment. Dans une «petite» école, les laissé·e-s-pour-compte ont du mal à se faire oublier et ont la possibilité d'être vu·e-s par chacun·e mais aussi d'être accompagné·e-s par les adultes. Dans une école à taille humaine, l'équipe éducative peut plus facilement se mettre d'accord sur un projet pédagogique et agir ensemble de manière cohérente. Elle peut ensuite créer autour de tous les enfants, en difficulté ou pas, des alliances éducatives efficaces en tenant compte des besoins individuels et collectifs. L'école a donc la possibilité de devenir un lieu d'inclusion où chaque personne occupe une vraie place. Contrairement aux écoles «casernes» dans lesquelles chacun·e est parqué·e dans sa classe, son espace, où tout est cloisonné, cadenassé. Et où l'apprentissage de l'hétérogénéité, des différences, des relations est perdu. De nombreux vécus de terrain, d'études et de pédagogues¹ en ont témoigné. Il aurait été utile, en situation de pandémie, d'en tenir compte... Malheureusement, il y a des choix gestionnaires qui ne dévoilent leurs carences qu'au moment des coups durs... Et c'est alors bien difficile de combler l'écart!

Les enseignant·e-s plus que des profs de matières!

Au-delà de la taille des structures, la crise n'a cessé de nous démontrer que la relation de l'en-



seignant-e aux élèves est primordiale aux apprentissages et surtout au bien-être à l'école: être ensemble en présentiel est essentiel pour apprendre dans de bonnes conditions. Pourtant, cela ne suffit pas. Réduire l'école, les professeur-e-s et les élèves à la seule fonction de transmission nie tous les enjeux éducatifs forts et présents à chaque moment de la vie scolaire.

Il est évident que tout enseignant-e doit maîtriser les savoirs qu'elle/il enseigne à ses élèves, mais ce métier est bien plus complexe et exige de celui ou celle qui l'exerce bien d'autres qualités. Ce sont ces mêmes qualités qui permettent aux enseignant-e-s d'être disponibles et présent-e-s, d'entretenir une vraie relation avec leurs élèves, même lorsque les cours se donnent à distance. Il est, notamment, fondamental qu'un-e professionnel-le soit pourvu-e d'empathie, lui permettant non pas de se mettre à la place des élèves, mais de tenter de comprendre leurs

modes de fonctionnement, leurs besoins, leurs émotions, leurs difficultés. De cette manière, elle-il sera capable de les prendre en compte et de s'adapter à eux-elles. La confiance doit aussi être cultivée par l'enseignant-e, qu'elle soit dirigée vers soi ou vers les autres. Il s'agit pour l'adulte de déconstruire les préjugés qui habitent l'élève, les stéréotypes sur lesquels elle-il a construit sa pensée, ou encore les casseroles scolaires qu'il-elle traîne parfois depuis longtemps. Chaque élève, sans aucune distinction d'âge, de culture, de sexe, de convictions, de situation sociale est capable d'évolution². Plus l'environnement offre de la confiance et de la bienveillance, plus les actrice-teur-s trouveront du sens à agir sur leur rapport au savoir. L'enseignant-e doit pouvoir prendre ses responsabilités de manière complète et globale. Elle-il doit être capable d'écouter et de prendre en compte la réalité des parents, de chercher à coller au mieux aux besoins

de ses élèves, d'oser se remettre en question et d'accepter qu'il-elle aurait pu faire autrement.

Si chaque maillon de l'école prenait ses responsabilités, avec force, audace et sans jugement, il n'y aurait plus de fautif·ve·s, mais uniquement des acteur·trice·s de changement. La coopération est capitale également. Elle vise à contribuer, «*tout à la fois, au développement de chacun et à la solidarité entre tous*»³. La coopération nécessite de donner une place à chaque individu au sein d'un collectif, et de permettre au groupe, enfants comme adultes, d'apprendre, ensemble, sans jugement ni compétition. Par contre si l'adulte n'en est pas convaincu·e et s'il ne vit pas la coopération au quotidien, elle·il ne peut pas l'exiger de la part de ses élèves. Enfin, le droit à l'erreur pour toutes et tous doit être un point d'attention porté par l'adulte. Pas simple pour les enseignant·e·s dans un système qui évalue et sélectionne. L'erreur, l'ignorance ou même l'incertitude sont vues comme des failles qu'il faut combler. L'école ne les accueille pas, elle les sanctionne. Pourtant, en acceptant le droit à l'erreur, pour eux·elles comme pour les autres, dans les faits au quotidien, une nouvelle liberté d'apprendre pourrait voir le jour et pourrait améliorer grandement nos rapports au savoir. Ces éléments doivent être développés et entraînés lors de la formation initiale et continuée des enseignant·e·s. Ainsi, elles·ils pourront y faire appel à tout moment de leur carrière, peu importe ce à quoi ils·elles sont confronté·e·s.

L'invasion de l'école dans nos maisons!

La crise sanitaire a, de la même façon, mis en évidence à quel point l'exportation de l'école dans la vie familiale renforce les inégalités. Or, même en dehors du temps de COVID, les devoirs prennent de la place dans la vie familiale, entre le repas, le bain et le coucher. Quelle place alors pour les apprentissages informels, les loisirs, le temps libre, le repos dans des journées déjà souvent bien remplies? Hors temps de crise, les journées de travail des parents sont longues et les routes souvent bouchées, rendant la tâche complexe et peu agréable pour les adultes comme pour les enfants. En confinement, il faut jongler entre le travail à domicile scolaire et professionnel, les tâches ménagères, tout en veillant à passer du temps de qualité en famille. Mais, dans une situation comme dans l'autre, les parents restent des parents et ne peuvent tenir le rôle des professionnel·le·s de l'éducation. L'école, en

externalisant nombre de ses contraintes et attendus à la maison, empêche les enfants de profiter aussi de leur temps à domicile pour y vivre leur droit au loisir ou au repos, comme mentionné dans la Convention Internationale des Droits de l'Enfant - CIDE⁴. Bien sûr, l'éducation et l'enseignement sont aussi des droits fondamentaux reconnus par la Convention; mais l'effectivité de l'ensemble des droits doit être visée et pas prioritairement ceux liés à l'instruction. Dans les faits, la pratique de travaux à domicile a comme effet de renforcer les inégalités entre les enfants: les parents doivent être suffisamment compétent·e·s, intéressé·e·s, averti·e·s, en maîtrise pour accompagner leurs enfants dans cette démarche, qui les impliquent inévitablement. Or ce n'est pas la réalité de toutes les familles. Si l'intention est de créer du lien entre la maison et l'école, alors il existe d'autres moyens et possibilités qu'il faut réfléchir au sein des équipes pédagogiques. La pandémie est une bonne occasion d'interroger le devoir et sa place au sein du cercle familial.

1. Philippe MEIRIEU, entretien avec les CEMÉA du 20 octobre 2020 (renvoi vers le site);
2. Bernard COLLOT, in <http://education3.canalblog.com/archives/2020/03/18/38110111.html>.
3. Principe d'éducabilité cher à l'Éducation Nouvelle.
4. Philippe MEIRIEU, Petit dictionnaire de pédagogie,
5. Convention Internationale des Droits de l'Enfant, in www.humanium.org/fr/texte-integral-convention-internationale-relative-droits-enfant-1989

Pour en savoir plus

Rendez-vous sur www.cemea.be

Pour vous abonner aux chroniques mensuelles gratuites, envoyez un mail à ecole@cemea.be

Pour commander l'ouvrage: www.cemea.be/Et-si-l-ecole-22-chroniques-pour-changer-l-education

Changer l'école selon les CEMÉA

Le groupe École des CEMÉA propose des pistes concrètes pour changer les pratiques à l'école. Elles sont extraites du recueil intitulé «Et si l'école...». Les propositions ci-dessous concernent les thématiques développées dans l'article précédent de ce même dossier.

Infrastructures et vie en communauté

Pour la classe:

- Organiser un décloisonnement de la classe d'âge, en commençant par la classe d'à côté, puis avec deux, ensuite par cycle... À divers moments de la semaine, faire se rencontrer et travailler des élèves d'âges différents pour qu'elles-ils tissent des liens. Ensuite, augmenter peu à peu la durée de ces temps pour supprimer cette séparation d'âges. Faire vivre de nouvelles relations et permettre la création de nouveaux groupes;
- stimuler la rencontre entre les enfants, adolescent·e·s pour qu'ils-elles se découvrent et apprennent à se connaître. Cela peut avoir lieu pendant le moment privilégié de l'accueil du matin, dans le «Quoi de neuf», autour de projets, d'envies communes, de présentation de son ou ses talents, de travail coopératif... Si chacun·e peut être reconnu·e dans ce qu'il-elle aime ou pas, dans ce qu'il-elle sait ou pas faire par les autres, alors chaque enfant peut avoir une place dans le groupe qui peut fonctionner en tant que collectif.

Pour l'équipe:

- Créer des occasions pour que les élèves travaillent avec d'autres élèves de classes ou niveaux différents encadré·e·s par les mêmes adultes;
- organiser, au sein des grosses structures, des petites structures en créant des groupes encadrés par une équipe pédagogique attachée à ce groupe.

Pour le système scolaire:

- Réfléchir la construction d'école sans vouloir obligatoirement un niveau par classe et, donc,

- à minima 9 classes: 3 maternelles et 6 primaires;
- arrêter d'ajouter des pavillons et autres préfabriqués dans des cours d'école déjà surchargées et privilégier la (ré)ouverture d'écoles.

Enseignant·e·s: modifier les pratiques

Pour la classe:

- Donner sa confiance à chacun·e en mettant en place un espace où les élèves peuvent faire de vrais choix: matériels et affiches à leur hauteur et pas uniquement visibles de l'enseignant·e; donner accès à des fichiers auto-correctifs que les élèves pourront utiliser après avoir choisi quelles tâches elles-ils allaient entreprendre; permettre à chaque élève de communiquer, se déplacer librement (aller aux toilettes, changer de place...), conseiller ou expliquer aux autres et en définitive se construire sans devoir toujours passer par la case «prof»;
- accompagner individuellement les élèves dans la classe petit à petit, dès le début de l'année. Cela permet de prendre soin de la relation en étant indisponible pour les autres, afin d'avoir un contact qualitatif avec chacun·e. Ces temps partagés juste à deux, adulte-élève, participent à construire une sécurité affective nécessaire à tout apprentissage;
- expliciter autant que possible les choses jusqu'à ce que cela ne soit plus nécessaire. Travailler donc à être de moins en moins essentiel à l'élève, pour la·le laisser devenir autonome. En effet, l'autonomie ne se décrète pas, elle se construit;
- relativiser certaines attitudes des élèves, car elles-ils n'ont pas les mêmes codes que les adultes ou que l'école. Toutefois, certaines attitudes inacceptables (attaques personnelles ou moqueries) ne doivent pas être passées sous silence sous prétexte qu'en classe, on est là soi-di-

sant pour apprendre des savoirs. Un-e enseignant-e doit accepter et exercer son rôle éducatif en renvoyant, par exemple, aux élèves son mécontentement et en leur rappelant le cadre de bienveillance;

- vivre et faire vivre au quotidien les valeurs du projet pédagogique de l'école avec l'ensemble des membres de l'équipe éducative, afin de créer un climat cohérent pour l'équipe et pour les élèves. A contrario, ces considérations sonneront bien creux pour les enfants. Autant l'admettre! L'enseignant-e, comme tout être humain, tâtonne, cherche et fait aussi des erreurs relationnelles et/ou pédagogiques.

Pour l'équipe:

- Réfléchir en équipe éducative et poser un cadre clair (règles courtes permettant le vivre ensemble et un climat serein) tant dans les classes qu'au sein de l'école. Pour aider à l'épanouissement des jeunes, il est essentiel de leur donner également une place concrète pour s'exprimer et faire des propositions (au niveau des classes et de l'école). Dès lors, une réponse rapide doit pouvoir leur être renvoyée en se référant au cadre. Ceci permet aux institutions scolaires de faire société, de faire vivre la démocratie quotidiennement;
- tenir compte des besoins des élèves en assurant une continuité pédagogique (principes et règles communes à l'école) d'année en année. C'est à l'adulte d'être à leur écoute et de tenir compte d'où elles-ils viennent;
- évaluer en distinguant la personne, l'être humain, de son investissement dans le travail demandé. Pour que l'erreur ne soit plus synonyme d'échec, il faut tenir compte de l'évolution (positive ou négative) de l'élève, car l'évaluation est une affaire de chaque instant. De plus, pour le développement de l'élève et de son autonomie, il est intéressant de lui laisser la possibilité de s'améliorer de manière continue, en faisant et refaisant des évaluations tout en se fixant des objectifs à court et moyen terme. Il peut alors choisir son propre chemin d'apprentissage.

Pour le système scolaire:

- Développer lors de la formation initiale des jeunes enseignant-e-s que l'incertitude est une richesse pour l'enseignement et n'est en aucun cas l'opposé de la maîtrise de la matière. Ce lâcher-prise permet de laisser entrer la vie, cet imprévu, dans les écoles et donc dans les classes. Il est important



que le système n'entretienne pas l'illusion de toute puissance des adultes en confondant maîtrise de la matière et maîtrise du dispositif pédagogique, maîtrise du savoir et maîtrise du pouvoir;

- garder à l'esprit que si les élèves sont au travail avec peu ou pas de consignes ou qu'elles-ils expliquent aux autres, ce n'est pas parce que l'enseignant-e ne fait rien. La société, les inspecteurs et inspectrices, la direction ou les parents font fausse route dans pareil cas. Ce qui s'opère est en réalité dû à un travail en amont important de l'enseignant-e, qui a pu donner du sens au savoir et qui permet aux élèves d'agir dessus;
- arrêter de croire au redoublement comme outil pédagogique: il ne résout rien! De nombreuses études montrent que ça ne donne pas de résultat chez l'élève et que ça entretient la grande machine de la reproduction sociale. Il serait bénéfique de réformer le système scolaire en profondeur pour lui permettre d'accompagner chaque élève dans son parcours, quel que soit le chemin qu'il souhaite emprunter. Il est également essentiel de former les professionnel-le-s à sortir des pratiques d'évaluation traditionnelles pour oser en créer de nouvelles qui seraient de véritables outils pour eux-elles dans leur mission éducative et pour les jeunes.

Réflexions autour des devoirs

Pour la classe:

- Respecter la loi!! Pour une fois que celle-ci promet un certain respect du rythme et des besoins de l'enfant, il faut l'appliquer et s'en saisir pour pouvoir faire face aux pressions extérieures (parents, direction, collègues...) et arrêter de donner des devoirs;
- ne jamais attribuer une note pour un devoir réalisé à domicile, quel qu'il soit! Cela renforce inévitablement les inégalités entre les élèves;
- oser proposer du travail à domicile individualisé. Chaque élève a un rythme, des besoins, des envies, des capacités différentes. Si les devoirs correspondent à la réalité du moment et du cheminement de chacun-e et que cela est expliqué, alors il fait sens pour l'élève et il peut être abordé autrement que comme une sanction ou une épreuve. Cependant, il faut se méfier de ne pas enfermer l'élève dans un type de devoir particulier au risque de le dégoûter, le décourager et de lui renvoyer un sentiment d'incompétence. De même, il faut

éviter de transformer les tâches inachevées de la journée ou de la semaine en travaux à domicile. Un élève plus «lent» ne doit pas être pénalisé à la maison;

- laisser la possibilité aux élèves de tout âge de présenter devant la classe ce qu'elles-ils ont fait, créé, vécu, lu à la maison. Chacun-e peut ainsi tisser des liens entre les différents moments de sa vie et dévoiler aux autres (adultes et enfants, adolescent-e-s) une facette de sa personnalité. Ainsi, le groupe-classe se construit et s'enrichit de possibilités;
- proposer des choix aux enfants et adolescent-e-s dans leurs activités en classe, plutôt que de leur imposer des devoirs. Un enfant ayant le pouvoir de choisir ce qu'il entreprend pendant la journée peut avoir envie de reprendre ce travail à la maison pour le continuer librement. De ce fait, l'injonction du «devoir» est remplacée et donne place à l'envie, à la création, au plaisir... Et laisser la possibilité aux élèves de présenter devant la classe ce qu'ils-elles ont fait, crée, vécu, lu à la maison.

Pour l'équipe:

- Prévoir et garantir des moments dans les horaires des élèves pour qu'elle-ils n'aient pas de devoirs à ramener chez elles-eux. Cela nécessite de mettre à leur disposition: des adultes pour les accompagner, des ressources variées, ainsi que des espaces de travail calmes et agréables;
- être cohérent en équipe et réfléchir ensemble au type de devoirs attendus et à la manière dont on les propose. Cela permet ainsi une évolution dans ce qui est demandé aux élèves et dans l'accompagnement apporté, favorisant donc chez ces derniers-dernières de l'autonomie et du sentiment de compétence.

Pour le système scolaire:

- S'assurer que la loi qui régit les devoirs à la maison soit bien respectée dans toutes les écoles;
- défendre le rôle social de l'école. Elle doit être avant tout un moyen pour chacun-e, mais aussi pour les groupes, de se réaliser! Le système scolaire doit accompagner les enfants, les adolescent-e-s et leurs parents tout au long du parcours, dans une vision de partenariat. Par exemple, en repensant le temps scolaire et en organisant autrement le travail individuel, en mettant à la disposition des jeunes des locaux, des ressources matérielles et humaines, sans oublier des possibilités de pratiquer des

activités de loisirs. Le tout gratuitement dans l'ensemble des établissements! Cela ralentirait la machinerie de la reproduction sociale en offrant à chaque élève, à l'école, les mêmes moyens d'apprendre et de se construire.

- changer de paradigme sur les évaluations: ce n'est pas en donnant des devoirs quotidiens que les enseignant-e-s peuvent mieux évaluer de manière continue leurs élèves. En réalité, dans la plupart des cas, ce qui sera alors évalué, c'est la compétence (ou les capacités financières) d'accompagnement des parents, tandis que sera niée la progression éventuelle de l'enfant. Il serait intéressant de confirmer la confiance du système scolaire en leurs professionnel-le-s. Ceux-celles-ci ont suffisamment de moyens autres que les bulletins, les devoirs et les interrogations notées, pour évaluer la progression des élèves. L'institution scolaire doit pouvoir encourager les enseignant-e-s à se faire confiance et doit réaffirmer la légitimité des professionnel-le-s face aux parents, à la société, en prenant ses responsabilités d'instruction ET d'éducation.

1. Circulaire n°108 qui organise le travail à domicile pour l'école fondamentale rédigée en 2002: pas de devoirs en maternelle; devoirs interdits en P1-P2; max 20 min en P3-P4 et 30 min en p5-p6. Les devoirs ne sont autorisés que si l'enfant est en capacité de les réaliser seul et doivent être pensés comme prolongement d'apprentissages déjà réalisés en classe.

Le Groupe École des CEMÉA

Le groupe École, constitué de militant-e-s et de permanent-e-s, se donne comme objectif de réfléchir les évolutions nécessaires à l'institution scolaire, sous différents angles. Depuis mars 2016, les chroniques «Et si l'école...» sont diffusées tous les mois. L'envie est de déconstruire les «formules toutes faites autour de la vie scolaire» à travers le filtre de l'Éducation nouvelle, de réfléchir le quotidien et les fausses évidences pour transformer sa pratique, sa classe, son école.

Patrick Hullebroeck, *Directeur*

La crise covid dans l'enseignement obligatoire

Des chiffres stables

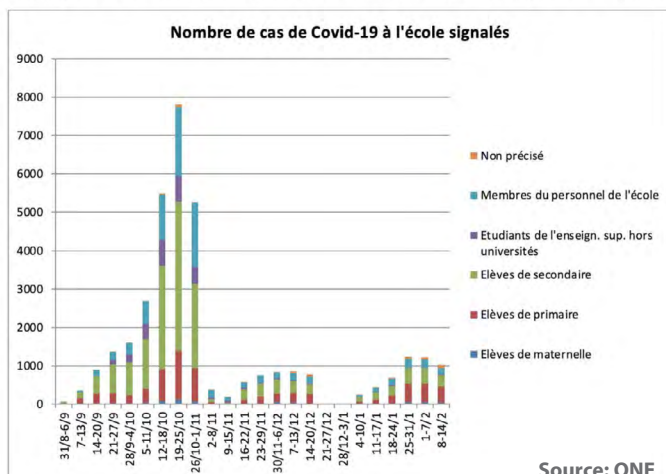
Durant la première quinzaine de février, les chiffres des contaminations et des mises en quarantaine dans l'enseignement sont demeurés stables. Dans l'enseignement obligatoire (maternel, primaire et secondaire), 755 contaminations ont été observées durant la période:

Nombre de cas covid détectés dans l'enseignement obligatoire du 8 au 14 février 2021	
Niveau maternel	41
Niveau primaire	405
Niveau secondaire	309
Enseignement supérieur	19
Personnels	155
Indéterminés	88
TOTAL	1017

Source: ONE, Communiqué de presse du 18 février 2021

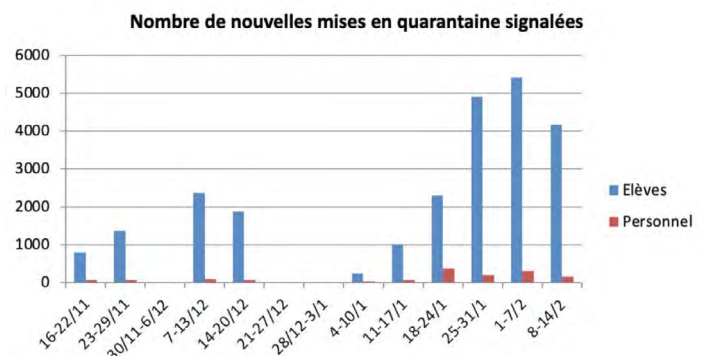
Durant la même période, 4161 élèves et 153 membres du personnel ont été mis en quarantaine dans l'enseignement obligatoire. En prenant du recul, on observe une grande stabilité du nombre de cas covid dans les écoles, avec des légères fluctuations, depuis le mois de novembre:

Graphique 1 : Évolution du nombre de cas signalés aux équipes PSE depuis le 1^{er} septembre



Source: ONE

Il n'en va pas de même pour le nombre d'élèves placés en quarantaine qui reflète probablement une amélioration du testing:



Il faudra voir si cette tendance générale se confirmera dans les prochaines semaines. Fin février, à la veille du Comité de concertation du 26 février, les chiffres semblaient globalement repartir à la hausse dans la population en général dans l'ensemble du pays. Malgré cette stabilité, la Ministre de l'enseignement a décidé le 24 février la prolongation du code rouge pour l'enseignement obligatoire jusqu'aux vacances de Pâques. Les élèves du deuxième et du troisième degrés de l'enseignement secondaire ne seront donc, au plus tôt, présents à l'école à temps plein, qu'après les congés de printemps, soit, durant la deuxième quinzaine d'avril!

Une certification sur mesure

C'est dans ce contexte que les circulaires organisant les épreuves certificatives externes ont été publiées pour l'enseignement primaire (Circulaire 7971 du 16 février 2021: Dispositions relatives à l'octroi du certificat d'études de base (CEB) à l'issue de l'épreuve externe commune pour l'année scolaire 2020-2021) et pour l'enseignement secondaire (Circulaire n° 7972 du 16 février 2021: Directives relatives à l'organisation des épreuves externes certificatives «CE1D» et «CESS» de l'année scolaire 2020-2021).

Ces épreuves auront bien lieu en 2021 mais selon des modalités particulières. Les épreuves seront centrées sur les contenus essentiels. Ceux-ci, on s'en rappelle, avaient été définis en septembre dernier en liaison avec les circulaires n° 7686 et n° 7691 qui organisaient la rentrée de septembre, respectivement dans le secondaire et le fondamental. Il avait été demandé aux enseignant-e-s de détecter rapidement les retards et les difficultés d'apprentissage des élèves afin d'organiser le plus rapidement possible la remédiation individuelle et collective ou la différenciation de l'enseignement. Ce contrôle était d'autant plus nécessaire que les épreuves externes n'avaient pas été organisées en juin 2020. Pour ce faire, des ma-

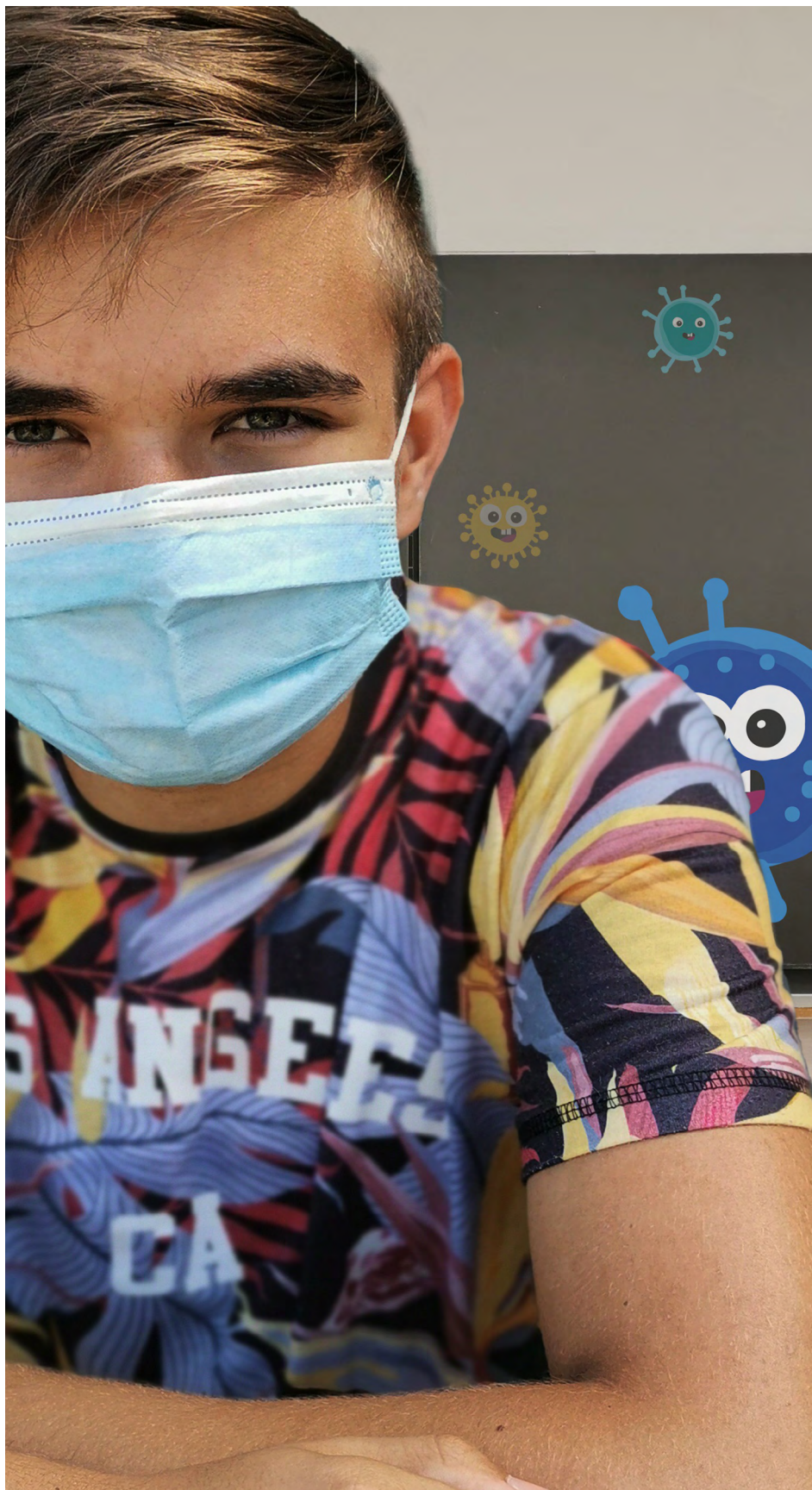
tières essentielles avaient été listées par les services de l'inspection afin de fournir des balises permettant de repérer plus facilement les difficultés ou retards («Essentiels et balises diagnostiques pour la rentrée 2020» publié en septembre 2020 et réédité en janvier 2021 par l'Administration générale de l'Enseignement –Service général de l'inspection et Direction des Standards éducatifs et des Évaluations). C'est ce document qui a été réactualisé.

Détail piquant: ce seront les formulaires destinés aux épreuves de juin 2020 qui seront utilisés en 2021: les formulaires qui avaient alors été imprimés n'avaient pu être utilisés car les épreuves certificatives avaient été annulées. On se rassure d'apprendre que les formulaires ont été contrôlés pour vérifier leur conformité par rapport à la liste des matières essentielles listées par ailleurs pour l'année scolaire 2020 – 2021!

Des règles d'évaluation adaptées

Les règles d'évaluation pour l'attribution des certificats sont également adaptées pour le cas où l'ensemble des matières essentielles n'auraient pas pu être enseignées. Dans ce cas, préalablement à l'épreuve, *«chaque enseignant fait le bilan des matières identifiées comme étant essentielles et qui n'ont pas pu faire l'objet d'un apprentissage. Dès réception des résultats de ses élèves, l'enseignant calcule, à titre indicatif, pour chaque élève ayant échoué, le score obtenu à l'épreuve en ne prenant pas en compte les questions liées à ces matières non vues. (...) Lors des délibérations du jury d'école, le bilan et le score indicatif sont également exploités afin de prendre la décision la plus juste pour chaque élève en situation d'échec»* (Circulaire 7971, p.19). Le jury d'école motive sa décision. Les décisions motivées seront communiquées aux élèves ainsi qu'aux parents au plus tard le 25 juin 2021 afin de permettre les éventuels recours et seront consignées dans le procès-verbal des décisions.

Nul ne peut douter de la volonté ministérielle d'organiser les épreuves en juin 2021 dans les meilleures conditions possibles. Mais auront-elles vraiment lieu? C'est l'évolution de l'épidémie qui en décidera mais en la matière, c'est l'incertitude qui perdure, comme le reconnaît avec prudence Quentin David, le Directeur général de l'enseignement obligatoire car *«nul ne peut, à ce stade, prédire avec certitude l'évolution de la situation sanitaire et les éventuelles nouvelles incidences de celle-ci sur l'organisation des épreuves externes communes certificatives de juin 2021.»*



Carl Rogers ou la «révolution silencieuse» dans l'enseignement comme dans toute relation

Carl Rogers (1902-1987) est un psychologue humaniste américain, également pédagogue et chercheur, auteur de nombreux livres. S'il a influencé les métiers de la relation, il reste pourtant peu et mal connu, tant du grand public que des professionnels. Partant de ce constat, nous avons eu l'envie de vous faire découvrir la vie de cet homme, son œuvre et sa conception novatrice de la relation à l'autre.

Sa vie

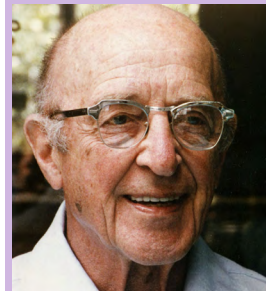
Carl Rogers est né en 1902 dans la banlieue de Chicago au sein d'une famille nombreuse. Ses parents lui donnent une éducation très stricte, empreinte des valeurs religieuses du protestantisme associées à la vertu du travail.

Il a 12 ans lorsque ses parents décident de déménager à la campagne pour y exploiter une ferme selon les dernières techniques de pointe, son père étant ingénieur. C'est là que Carl commence à s'intéresser à la Nature, au vivant et son évolution, passion qu'il va garder toute sa vie. Son quotidien se caractérise dès lors par un double travail: le travail scolaire et celui de la ferme, qu'il sait accomplir en parfaite autonomie. Autonomie et responsabilité sont deux qualités qui seront plus tard au cœur de son approche.

À 20 ans, il a l'opportunité de faire un voyage de groupe de 6 mois en Chine; ce périple va profondément influencer sa vie. Il découvre d'autres manières de vivre qui développent sa liberté de penser et sa confiance en son intuition.

Féru de lecture, il s'intéresse à de nombreux domaines. Après avoir commencé des études d'agronomie puis de théologie, il trouve finalement sa voie dans la psychologie et plus tard dans l'enseignement de cette matière.

Dès 1927, il commence à travailler au sein d'un institut pour la protection de l'enfance, ce qui le met en contact avec des délinquants: «*Dans les premiers temps, il applique les méthodes en vigueur, basées sur les mensurations et les statistiques (...) Mais ces méthodes où la dynamique de la personnalité et le propre avis du patient ne sont pas considérés, lui paraissent vite limitées. À l'évidence, ce qu'il a utilisé*



1902: naissance de Carl Rogers dans la banlieue de Chicago.

1927-1939: psychologue dans une institution pour la protection de l'enfance.

1940-1965: enseignant dans diverses universités américaines, il développe sa propre méthode d'enseignement.

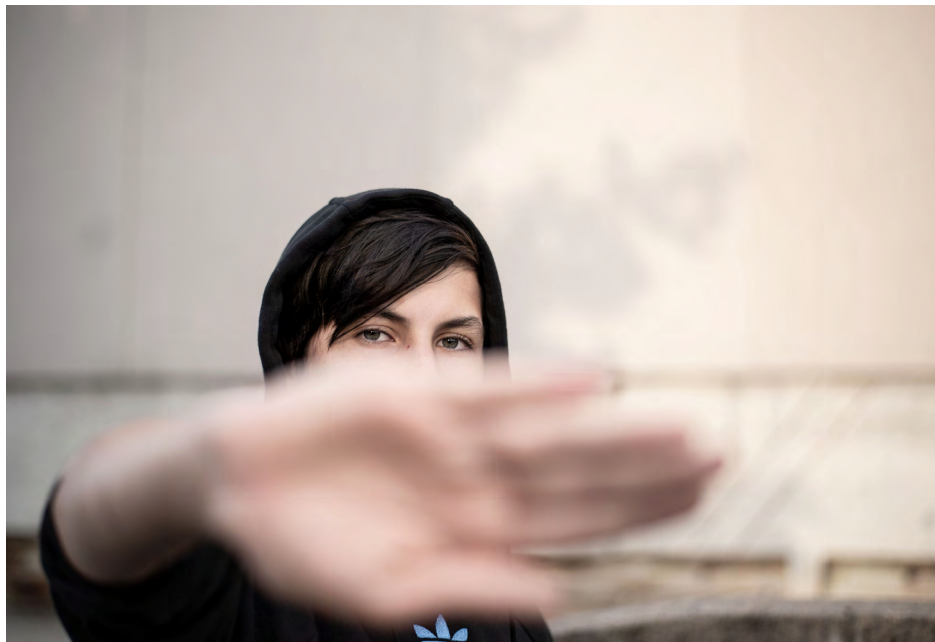
1951: publication et succès de «la thérapie centrée sur le client», qui deviendra l'Approche Centrée sur la Personne (ACP).

1957 et après: intérêt croissant pour les groupes et organisation de groupes de rencontres pour les enseignant-e-s. Aide à la résolution de conflits internationaux.

1987: nomination au prix Nobel de la Paix et décès.

jusqu'alors pour aider ses jeunes délinquants ne produit pas les effets durables escomptés»¹.

Il lui semble que les résultats superficiels obtenus proviennent du fait que les jeunes sont dirigés



vers une solution connue du psychologue, mais sans sollicitation de leur avis ou vécu.

Il développe donc une manière très personnelle de mener ses entretiens. Il s'inspire notamment de sa rencontre avec Otto Rank, dont il apprécie la façon d'entrer en relation avec le patient, de personne à personne, et non en tant qu'expert (posture tout à fait inédite pour l'époque). Se fiant de plus en plus à sa propre expérience, la pratique de Rogers évolue. Il met en œuvre une forme de psychothérapie innovante, qui va connaître un succès mondial considérable: l'Approche Centrée sur la Personne.

Le saviez-vous?

Carl Rogers est considéré comme pionnier dans la recherche en psychothérapie. Il a été le premier psychothérapeute universitaire à utiliser les enregistrements de session de psychothérapie à des fins de recherche scientifique.

Il publie le résultat de ses recherches (en lien avec sa pratique) dans plusieurs ouvrages considérés comme fondamentaux: *Relation d'aide et psychothérapie* (1942), *Client-Centered Therapy* (1951) et le célèbre *Le développement de la personne* (1961).

Les titres de ces ouvrages reflètent l'évolution de l'approche de Rogers. Dans son premier ouvrage, Rogers invente le terme de **non-directivité**, qu'il abandonne dès 1951. En effet, la notion de non-directivité a fait couler beaucoup d'encre, surtout en Europe... Elle est l'objet de malentendus encore tenaces: on l'associe souvent à de la

passivité ou de l'indifférence, ce qui n'était pas l'intention de Rogers. Il a, dès lors, préféré la notion d'approche centrée sur le client (pour accentuer la position égalitaire qu'il préconise) et enfin d'«Approche Centrée sur la Personne» ou ACP.

Comme nous allons le voir, cette approche a révolutionné le monde de la psychothérapie, mais pas seulement: en effet, elle trouve de nombreuses autres applications, notamment dans les secteurs de l'éducation, l'enseignement, la médiation, la santé et l'accompagnement social².

L'Approche Centrée sur la Personne (ACP)

En quoi son approche est-elle novatrice, voire révolutionnaire pour son époque?

«Carl Rogers s'oppose à l'objectalisation du patient, au diagnostic, à l'interprétation (de type psychanalytique) et au conseil psychologique. Dès cette époque, il considère que le rôle du thérapeute n'est pas de résoudre les problèmes du client, mais au contraire de l'aider à déterminer ses propres buts. L'objectif de la relation d'aide psychologique est de permettre au client d'acquiescer une compréhension de lui-même telle qu'il devient capable de résoudre ses difficultés par lui-même»³.

L'approche qu'il a élaborée se fonde sur plusieurs concepts-clés. Ce sont des concepts que beaucoup d'entre nous connaissons de nom, sans savoir que c'est Rogers qui les a développés et diffusés.

Au cœur de sa pensée: la confiance inébranlable dans le potentiel de la personne, sa capacité à grandir, à trouver ses propres réponses. Chacun a en lui des ressources suffisantes pour réaliser son potentiel.

Il y a plusieurs conditions nécessaires à cette croissance, ce sont les attitudes que le/la thérapeute, l'enseignant·e, le/la travailleur·se social·e, l'infirmier·e, etc. vont incarner:

- **L'empathie:** c'est la faculté intuitive à se mettre à la place de l'autre. Rogers écrit: «Être empathique, c'est percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne, mais sans jamais perdre de vue la condition du 'comme si'»⁴.

- **La congruence (l'authenticité):** c'est la cohérence entre ce que la personne ressent, pense et agit dans sa relation à l'autre. C'est notamment oser se montrer «tel·le que je suis, vulnérable, avec des défauts, en étant simplement moi». «Lorsque mon attitude reflète l'agacement

que j'éprouve vis-à-vis de quelqu'un mais que je n'en suis pas conscient, ma communication comprend des messages contradictoires (...) ce qui crée une certaine confusion chez l'autre personne et la rend moins confiante, bien qu'elle puisse être inconsciente de ce qui cause la difficulté entre nous»⁵.

- **La considération positive inconditionnelle**, sans jugement de l'autre et de soi-même: chaque personne est acceptée telle qu'elle est, avec le cadre de référence qui lui est propre. «Il faut que le client se sente en état d'acceptation. En d'autres termes, il faut qu'il éprouve la liberté de me dire tout ce qu'il souhaite, de se présenter à moi sous n'importe quel visage – son discours étant toujours accueilli avec un intérêt soutenu, quel qu'en soit le contenu. Dans le cas d'une jeune fille qui évoque son père, par exemple, il doit être tout à fait évident pour elle que la qualité de mon intention ne changera pas si elle me parle de son amour pour lui, ou si elle affirme le haïr. Je n'ai à préférer ni un sentiment banal, mais positif, ni un sentiment scandaleux (...). Ce qui compte, c'est qu'elle me parle d'elle-même»⁶.

En résumé, il s'agit de manifester envers l'autre une attitude humaine, chaleureuse et encourageante.

Pour Rogers, ces attitudes ne constituent pas une technique, il s'agit **d'une manière d'être avec l'autre, une philosophie**. La richesse de cette approche est que ces attitudes peuvent s'appliquer à toutes les relations humaines, nous pouvons toutes et tous nous en inspirer et apprendre à les pratiquer.

3 conditions sont nécessaires à la croissance de l'individu, que ce soit en thérapie, dans l'enseignement... et même dans toutes nos relations:

- l'empathie: savoir se mettre à la place de l'autre,
- la congruence: l'authenticité, l'accord entre ce qu'une personne sent, pense et agit,
- la considération positive inconditionnelle, sans jugement, de l'autre et de soi-même.

Nouveaux axes de travail

À partir de 1965, Carl Rogers a comme objectif de diffuser son approche au plus grand nombre à travers le monde. Initiée pour la thérapie individuelle, il élargit le cadre de son approche aux couples, aux groupes et à l'enseignement. Il consacre

les années 70 à écrire des ouvrages de référence pour chacun de ces publics.

Dans son livre, «Réinventer le couple», paru en 1973, il décrit longuement des exemples de sa pratique pour mieux aider les couples dans leur relation. La communication tient une place centrale dans son approche: l'écoute de l'autre, mais aussi de soi, de ses besoins. Il invite la société tout entière à s'interroger sur ce qu'est la relation amoureuse: «Pour l'auteur encore, il existe quatre critères déterminants qui peuvent faire espérer une révolution: progresser ensemble, se dire tout, être soi, reconnaître et accepter l'autre»⁷.

En 1970, il publie «Les groupes de rencontre», un guide destiné aux animateur·trice·s de groupe et thérapeutes. Il anime lui-même quantité de groupes aux 4 coins de la planète: groupes de thérapie, de professeur·e·s, groupes interculturels... Son action prend une tournure politique lorsqu'il s'implique dans la résolution des conflits en Irlande du Nord, en Amérique centrale ou en Afrique du sud à l'époque de l'apartheid: «Ses actions en faveur de la paix, de la compréhension mutuelle et de la tolérance lui vaudront d'être nommé au prix Nobel de la paix en 1987, mais malheureusement, il meurt cette même année»⁸.

Une nouvelle pédagogie

Rogers a la conviction que son approche peut être bénéfique à d'autres types de groupes: les élèves de tout âge. Il recommande aux enseignant·e·s de se baser sur les mêmes attitudes d'authenticité, de considération positive et d'empathie.

Son livre «Liberté pour apprendre», détaille les fondements théoriques et la mise en pratique de sa pédagogie dans plusieurs types d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur). Rogers y critique virulemment l'enseignement traditionnel, qui pousse à l'apprentissage de connaissances par cœur, évalue par des examens, etc. Son objectif: contribuer à une véritable révolution dans l'enseignement, dont la finalité devrait être l'épanouissement de la personne tout entière. Un chapitre de son livre porte un titre on ne peut plus clair et provocateur: «Projet de révolution dans l'enseignement universitaire».

Il considère que l'enseignant·e ne doit pas être «un·e maître à penser» mais plutôt un «facilitateur d'apprentissage». «J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie. (...). Le rôle du pédagogue

«Au cœur de sa pensée: la confiance inébranlable dans le potentiel de la personne, sa capacité à grandir, à trouver ses propres réponses. Chacun a en lui des ressources suffisantes pour réaliser son potentiel.»

n'est pas d'enseigner. Il est d'écarter les obstacles qui empêchent l'élève de comprendre par lui-même le problème posé».

«On peut faire confiance à l'élève, assure-t-il, et celui-ci aime apprendre, pourvu que quelqu'un soit là qui crée, par son attitude surtout, un environnement favorable à une participation responsable dans le choix des buts et des moyens».

Résistances et limites

Une telle pédagogie, séduisante sur papier, n'est pourtant pas toujours simple à mettre en place. Il peut y avoir des résistances à tous les niveaux, le gain d'autonomie à un niveau faisant perdre une partie de pouvoir à un autre. Carl Rogers et les professeur·e·s qui ont pratiqué son approche ont observé des résistances:

- de la part d'élèves et étudiant·e·s préférant ou ayant besoin d'un cadre clair, de directives précises;
- de la part de professeur·e·s qui ont peur de laisser tout ou une partie de leur pouvoir à la classe en ce qui concerne les décisions d'organisation, de programme à voir, de cotation des acquis, etc.;
- de la part des parents qui s'inquiètent de la discipline, de la quantité des apprentissages, etc.;
- de la part des directions d'établissements et des administrations qui dépendent des politiques en vigueur, etc.

Carl Rogers avait bien conscience que l'implémentation de sa pédagogie constitue un véritable changement de paradigme, un virage à 180 degrés. Virage qui nécessiterait un changement de politique pour être réalisé à grande échelle. Entre ces extrêmes, il appelait chaque école à trouver son juste curseur.

Prolongements

Carl Rogers a toujours refusé de fonder un institut international de l'ACP qui aurait été la seule référence de base et aurait pu rigidifier son approche. Il souhaitait avant tout que celle-ci puisse continuer à évoluer en fonction des nouvelles recherches. Son approche continue d'être enseignée dans divers centres, en Europe et dans le reste du monde.

Rogers a contribué à former Thomas Gordon et Marshall Rosenberg, tous deux pionniers dans la diffusion des principes de Communication Non Violente (CNV).

De manière plus large, il a marqué de son empreinte tous les domaines du champ social, de la relation d'aide à la pédagogie. Les notions qu'il a mises en avant comme

celles de compréhension empathique, de considération positive inconditionnelle, de respect de l'individu, etc., y sont devenues fondamentales et incontournables.

C'est à juste titre qu'il est considéré dans plusieurs classements, notamment celui de l'Association Américaine de Psychologie, comme l'un des psychologues les plus influents du XX^e siècle.

1. www.psycho-ressources.com/bibli/carl-rogers-biographie.pdf: page 16
2. Wikipédia: https://fr.wikipedia.org/wiki/Approche_centre%C3%A9_sur_la_personne
3. Extrait de Wikipédia, article réalisé pour Wikipédia par l'ACP: https://fr.wikipedia.org/wiki/Approche_centre%C3%A9_sur_la_personne
4. Rogers (C), *a way of being*, Boston 1980, Houghton Mifflin compagny, cité dans: Processus de conceptualisation d'«empathie», Edith Simon, Dans *Recherche en soins infirmiers* 2009/3 (N° 98), pages 28 à 31: voir lien: www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2009-3-page-28.htm
5. Rogers «Le développement de la personne», Editions Dunod, Paris, 2005, p 37.
6. Gilbert Mury «Introduction à la non-directivité», éditions E. Privat, Toulouse, 1973
7. <http://deployezvosailles.free.fr/Carlrogers/livre/livre%20ACP.htm>
8. www.acpfrance.fr/qui-est-carl-rogers/
9. Cette citation de Rogers est célèbre, elle est notamment en lien avec la pédagogie Freinet: www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4387

Pour en savoir plus:

- «Liberté pour apprendre», C. Rogers, 1969, éd. Dunod, 2015 (réimpression)
- «Le développement de la personne», C. Rogers, InterEditions, 2005 (2^e édition)
- *Autobiographie de Carl Rogers: «Autobiographie de Carl Rogers: Lectures plurielles»* – 1^{er} janvier 2004, de Collectif Savoirs et rapport au savoir», éd. L'Harmattan
- *Résumé des livres de et sur Carl Rogers*: <http://deployezvosailles.free.fr/Carlrogers/livre/livre%20ACP.htm>
- *Biographie résumée de la vie de Carl Rogers*, par Geneviève Odier, «Carl Rogers -Être vraiment soi-même», éd. Eyrolles, 2012: www.psycho-ressources.com/bibli/carl-rogers-biographie.pdf
- *Site de l'ACP France*: www.acpfrance.fr/quest-ce-que-lapproche-centree-sur-la-personne-acp/
- *Qu'est-ce que l'ACP? Vidéo de 7 minutes, très didactique*: www.youtube.com/watch?v=C_R3a4lvbIQ
- *Les livres de Carl Rogers: une bibliographie commentée en vidéo*: www.youtube.com/watch?v=hT3k4GhCI-M

Neutralité et signes convictionnels dans l'enseignement supérieur

WBE change de position

Alors que l'interdiction des signes convictionnels était la norme dans l'enseignement de l'État, le réseau WBE (ex-enseignement de la Communauté française) a décidé, à partir de la prochaine rentrée scolaire, d'autoriser les étudiantes et les étudiants de l'enseignement supérieur et de l'enseignement de promotion sociale, à porter des signes convictionnels, à quelques exceptions près, requises par la sécurité ou l'hygiène, et lors des stages pendant lesquels les élèves devront se conformer aux règles qui prévalent sur leur lieu de stage.

La décision du Conseil d'administration de WBE est d'autant plus inattendue que l'arrêt de la Cour constitutionnelle du 4 juin 2020, formulé suite au recours déposé par quelques étudiantes et UNIA, qui s'opposaient à l'interdiction générale des signes convictionnels dans l'enseignement supérieur organisé par la Ville de Bruxelles, avait confirmé le caractère constitutionnel et non discriminatoire de cette interdiction.

Qu'est-ce qui justifie ce retournement à 180° pour la cinquantaine de milliers d'étudiant·e·s de WBE? Est-il conforme à la législation sur la neutralité de l'enseignement officiel? Est-il juridiquement attaquant ou remet-il en question les interdictions qui prévalent dans d'autres écoles neutres ou à d'autres niveaux de l'enseignement officiel?

Les motivations de l'autorisation des signes convictionnels

Julien Nicaise, l'administrateur général de WBE, invoque les valeurs de l'enseignement de l'État pour justifier la décision du Conseil d'administra-

tion: «Il nous a semblé important de réaffirmer clairement les traditions de notre enseignement d'État. C'est pourquoi la position vis-à-vis des signes convictionnels va évoluer: alors que ceux-ci étaient interdits jusqu'ici, ils seront autorisés sauf restrictions à partir de septembre 2021. Nous renversons le principe, au nom de l'inclusion du plus grand nombre, de l'émancipation et de la lutte contre les inégalités» (La Libre du 16 janvier 2021). Ce faisant, c'est le principe de l'accessibilité de l'enseignement pour toutes et tous qui prime, et, en particulier, pour les jeunes femmes de conviction musulmanes qui veulent porter le hijab: «L'enseignement de l'État a pour valeur d'accueillir chaque étudiant, quelles que soient ses caractéristiques et différences» (idem). Ce faisant, c'est la dimension intégrative de la formation qui est visée: «Nous ne pouvons plus refuser ces jeunes femmes sous prétexte qu'elles portent un voile, les empêcher de faire des études. Un diplôme, c'est leur passeport pour une inclusion par l'emploi» (idem).

Comme on pouvait s'y attendre, les réactions n'ont pas tardé à fuser. Du côté musulman, c'est

la satisfaction. Ainsi, on ne peut manquer d'être frappé de voir l'agence de presse coranique internationale IQNA, d'obédience iranienne, se saisir aussitôt de l'information et relayer le commentaire du Président du CCIB, le Collectif contre l'islamophobie en Belgique. Selon celui-ci, Mustapha Chairi, «ne pas autoriser le port du voile dans l'enseignement supérieur revient à briser les élans de milliers de femmes. L'enseignement et l'emploi sont les principaux vecteurs d'émancipation dans notre société. Si on exclut les femmes musulmanes en raison du voile, il faut être conscient qu'on leur inflige une forme de violence morale et économique. En autorisant les femmes voilées à faire des études supérieures, on envoie au contraire un formidable message d'espoir à tout un pan de la société» (IQNA – 18 janvier 2021).

Du côté laïque, le Conseil d'administration du CAL, réuni le 23 janvier, prend acte mais regrette la décision et ses justifications: en particulier, le Conseil d'administration «déploie la justification publique – irrecevable – faite de cette décision, présentée comme «une démarche progressiste», ciblée sur un seul signe convictionnel (le voile) et, enfin, prise dans un prétendu souci d'émancipation et d'une neutralité plus inclusive. Pour le CAL, la neutralité demeure la condition de l'inclusivité. Le CAL refuse tout symbole lié à un phénomène de soumission à un dogme quel qu'il soit» (www.laïcité.be). Le Conseil d'administration craint que la décision d'autoriser les signes convictionnels dans l'enseignement supérieur soit le prélude à un abandon progressif de l'interdiction des signes distinctifs dans l'enseignement obligatoire: «Le CAL redoute que la décision de WBE, difficilement compréhensible vu la souplesse existant dans le supérieur à l'heure actuelle, ne soit le prélude à un détricotage de la neutralité actuelle, et des acquis de la laïcité, dans l'enseignement obligatoire et l'administration publique. Le CAL estime qu'il est plus que jamais nécessaire de clarifier la situation concernant l'enseignement obligatoire. Il réclame l'adoption d'une législation interdisant le port de signes convictionnels ou religieux dans tout l'enseignement obligatoire: l'école primaire et secondaire n'est ni un lieu de prosélytisme ni un lieu de prolongation des déterminismes sociaux ou familiaux. Cadre de vie et d'apprentissage, l'école doit être LE lieu de l'altérité qui ne peut donc pas être le lieu de séparation avec l'Autre.»

De son côté, UNIA, le service public indépendant qui lutte pour la promotion de l'égalité, la protection des droits fondamentaux et contre les discriminations s'est réjoui

de la décision: «Tout le monde doit pouvoir se former, dans le respect de ses droits et libertés. Unia se réjouit donc que les étudiant-e-s de l'enseignement supérieur et de promotion sociale organisé par Wallonie-Bruxelles Enseignement pourront porter des signes convictionnels (foulard, kippa, croix) à partir de septembre 2021.

Unia est satisfait qu'un pouvoir organisateur d'une telle importance décide d'autoriser le port de signes convictionnels. Cette décision va en effet dans le sens d'un enseignement plus inclusif et plus respectueux des droits et libertés de chacun-e. Unia plaide depuis 2012 pour l'autorisation du port des signes convictionnels pour les étudiant-e-s dans l'enseignement supérieur et de promotion sociale.» (www.unia.be – le 19 janvier 2021).

Que dit la loi?

Peut-être est-il utile de revenir ici sur la définition légale de la neutralité dans l'enseignement organisé par WBE, c'est-à-dire, les écoles organisées par la Communauté française.

Rappelons d'abord que le caractère neutre de l'enseignement organisé par la Communauté française est établi dans l'article 24, §1 de la Constitution qui précise: «La communauté assure le libre choix des parents. La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves». L'article 24 établit un lien direct entre le libre-choix assuré par l'enseignement de la Communauté française et son caractère neutre. On comprend dès lors, dans le chef de l'administrateur général de WBE, Julien Nicaise, la volonté d'assurer un accès aux écoles du réseau qu'il dirige, qui soit aussi large que possible. Mais la neutralité dans tout cela, favorise-t-elle, ou au contraire, restreint-elle l'accessibilité? Et plus précisément, en quoi l'autorisation ou l'interdiction du port de signes convictionnels, ont-elles partie liée au caractère neutre de l'institution? En prenant la décision d'autoriser les signes convictionnels, WBE cesse-t-il d'être neutre?

Essayons d'y voir plus clair. Pour ce faire, ce n'est pas du côté de la Constitution qu'il faut se tourner. En effet, celle-ci ne précise pas en quoi consiste le caractère neutre de l'enseignement officiel. Tout au plus lie-t-elle le libre-choix à l'organisation des cours philosophiques et des religions reconnues, pendant l'obligation scolaire. C'est donc du côté des décrets qu'il faut se tourner, et en par-



ticulier, vers le Décret du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française (MB 18/06/1994). Que dit le décret sur la neutralité? Il distingue trois aspects régis par le principe de la neutralité: l'enseignement (la manière dont on apprend), les enseignant-e-s, les apprenant-e-s.

En quoi l'enseignement est-il neutre?

Le caractère neutre de l'enseignement est d'abord caractérisé sur le plan cognitif, par référence à une éthique intellectuelle de type scientifique: la recherche de l'objectivité, l'honnêteté intellectuelle, le pluralisme des opinions, l'esprit de tolérance. L'enseignement neutre est par ailleurs défini comme ayant une finalité sociale: il s'agit de préparer les jeunes à l'exercice d'une citoyenneté responsable (Article 1^{er} – «Dans les établissements d'enseignement organisés par la Communauté, les faits sont exposés et commentés, que ce soit oralement ou par écrit, avec la plus grande objectivité possible, la vérité est recherchée avec une constante honnêteté intellectuelle, la diversité des idées est acceptée, l'esprit de tolérance est développé et chacun est préparé à son rôle de citoyen responsable dans une société pluraliste»).

Cette dimension citoyenne renvoie plus largement à l'appartenance au genre humain en tant que telle. C'est la dimension humaniste et universaliste de l'enseignement de l'État. C'est la raison pour laquelle, «l'école de la Communauté éduque les élèves qui lui sont confiés au respect des libertés et

des droits fondamentaux tels que définis par la Constitution, la Déclaration universelle des droits de l'homme et les Conventions internationales relatives aux droits de l'homme et de l'enfant qui s'imposent à la Communauté» (Article 2). Étant donné cette référence au caractère universel du genre humain, l'enseignement dispensé par l'école de la Communauté a, en lui-même, une dimension universelle et plurielle. Ainsi, l'école de la Communauté «ne privilégie aucune doctrine relative à ces valeurs. Elle ne s'interdit l'étude d'aucun champ du savoir» (Article 2). Étant donné le pluralisme qui caractérise la réalité humaine, son enseignement vise à permettre à chaque jeune de se situer dans la pluralité des opinions. C'est pourquoi, l'école de la Communauté «a pour devoir de transmettre à l'élève les connaissances et les méthodes qui lui permettent d'exercer librement ses choix. Elle respecte la liberté de conscience des élèves» (Article 2). Il s'agit d'un apprentissage graduel: «Les élèves y sont entraînés graduellement à la recherche personnelle; ils sont motivés à développer leurs connaissances raisonnées et objectives et à exercer leur esprit critique» (Article 3).

De quelle manière les apprenant-e-s sont-ils neutres?

Les élèves et les étudiant-e-s bénéficient d'un certain nombre de garanties: le droit d'exprimer librement ses opinions et la liberté de rechercher, recevoir, répandre des informations, la liberté de manifester sa religion ou ses convictions, la liberté



d'association et de réunion: «L'école de la Communauté garantit à l'élève ou à l'étudiant, eu égard à son degré de maturité, le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question d'intérêt scolaire ou relative aux droits de l'homme. Ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées par tout moyen du choix de l'élève et de l'étudiant (...) La liberté de manifester sa religion ou ses convictions et la liberté d'association et de réunion sont soumises aux mêmes conditions» (Article 3). Ces libertés ne sont sujettes à aucune restriction, moyennant le respect de plusieurs conditions importantes:

- a) «que soient sauvegardés les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale, l'ordre public, la santé et la moralité publiques»;
- b) «que soit respecté le règlement intérieur de l'établissement» (Article 3).

Par ailleurs, les enseignant-e-s doivent veiller à ce que, sous leur autorité, «ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves» (Article 4).

En d'autres termes, sur le fond, rien ne peut limiter la liberté de manifester ses convictions philosophiques ou religieuses, que ce soit par ses propos ou son vêtement, pour peu:

- a) que soient sauvegardés les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale, l'ordre public, la santé, la moralité publique;
- b) que ne se développe ni prosélytisme religieux ou philosophique, ni militantisme politique.

En ce qui concerne le voile islamique et les autres signes convictionnels, la problématique se résume ainsi à plusieurs questions qui divisent les esprits:

- le port du voile islamique contrevient-il aux droits de l'homme, par exemple, en particulier s'il est contraint?
- le fait qu'il soit porté, ou non, est-il susceptible de conduire à une atteinte à la réputation d'autrui?
- le fait de porter un signe convictionnel comme le voile islamique porte-t-il atteinte à la sécurité nationale ou à l'ordre public, par exemple dans le contexte de djihadisme et du terrorisme?
- Le fait de porter un signe convictionnel comme le voile islamique porte-t-il atteinte, dans certains contextes au moins, à la santé publique?

Par ailleurs, en ce qui concerne le prosélytisme, la question est double:

- a) porter un signe convictionnel implique-t-il, ipso facto, du prosélytisme;
- b) l'autorisation des signes convictionnels

ne va-t-elle pas faciliter un prosélytisme dont il sera d'autant plus difficile de se défendre, qu'il se glissera dans la trame des comportements quotidiens et de l'habit?

De quelle manière les enseignant-e-s sont-ils neutres?

Le Décret du 31 mars 1994 est beaucoup plus restrictif en ce qui concerne les enseignant-e-s.

Sur le plan intellectuel, en écho aux articles 2 et 3, il est demandé aux enseignant-e-s de former les élèves au pluralisme contemporain et, pour ce faire, de leur apporter les éléments d'information qui leur permettront, graduellement et librement, de se forger leur propre opinion. Au plan idéologique (politique, philosophique ou religieux), les enseignant-e-s sont invité-e-s à exposer les raisonnements qui motivent les différents jugements portés sur les faits. («Sans préjudice de l'application des dispositions de l'article 2, le personnel de l'enseignement forme les élèves à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain. En ce sens, il fournit aux élèves les éléments d'information qui contribuent au développement libre et graduel de leur personnalité et qui leur permettent de comprendre les options différentes ou divergentes qui constituent l'opinion. Il traite les justifications politiques, philosophiques et doctrinales des faits, en exposant la diversité des motivations» - Article 4).

Si aucune restriction n'est donnée aux contenus de l'enseignement qui peuvent être abordés, le comportement de l'enseignant-e est soumis à d'importantes restrictions:

- Il/elle doit aborder les questions de valeurs en des termes qui ne peuvent froisser les élèves («il traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves» - Article 4);
- il/elle ne peut pas se montrer partisan sur les sujets qui font débat («devant les élèves, il s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et divisent l'opinion publique» - idem);
- il/elle ne peut plaider en faveur d'un système philosophique, politique ou religieux («il refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique, quel qu'il soit et, (...) il s'abstient de même de témoigner en faveur d'un système religieux.» - Idem).

Cette restriction ne s'applique pas aux professeurs des cours de morale et de religion.

Enfin, l'enseignant·e, en tant que dépositaire de l'autorité, ne peut laisser se développer du prosélytisme ou du militantisme, qu'il soit le fait des élèves ou leur soit destiné («de la même manière, il veille à ce que sous son autorité ne se développe ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisés par ou pour les élèves.» - Idem).

L'autorisation des signes convictionnels dans l'enseignement supérieur contrevient-elle à la neutralité?

Littéralement, non. On l'a vu, le Décret définissant la neutralité garantit aux élèves une liberté de conscience et d'expression très large. Mais il conditionne cette liberté à une interdiction stricte du prosélytisme et au plein respect des autres conditions.

S'agissant de l'enseignement supérieur, on peut voir dans la décision d'autoriser les signes convictionnels un acte de confiance dans la capacité des étudiant·e·s à jouir de cette liberté plus grande sans chercher à détourner l'esprit de la loi, mais cela rend la tâche des enseignant·e·s d'autant plus délicate, sur le plan éducatif comme sur le plan disciplinaire. Il leur faut adhérer à la conviction qu'un agrandissement de la liberté augmente leur capacité d'éduquer, pour ne pas céder au découragement face à la fermeture des esprits.

La problématique des signes convictionnels ne renvoie, en effet, pas seulement à des questions de symbole ou de respect des convictions de la personne. Porter un signe distinctif, qu'il soit religieux ou politique, traduit également des stratégies de distinction (se distinguer des autres, s'identifier, s'affirmer; contraindre l'autre à se positionner, à faire groupe ou à être rejeté). C'est un signe de ralliement. C'est aussi un message muet d'opposition à tout ce qui contredit (dans les discours, les raisonnements ou les enseignements) la doctrine à laquelle renvoie le signe distinctif.

L'autorisation des signes convictionnels va obliger à la réécriture des règlements scolaires. Ce sera un premier test. Ceux-ci devront traduire le changement de perspective (autoriser ce qui était prohibé), tout en étant suffisamment précis pour éviter les contestations sans fin lorsque des restrictions au port des signes convictionnels devront être adoptées (laboratoires, activités sportives, stages, visite de lieux de stage, etc.)

ou quand des mesures disciplinaires devront être prises (prosélytisme, menaces ou irrespect à l'égard d'autrui).

L'autorisation des signes convictionnels dans le supérieur de WBE préfigure-t-elle des changements dans d'autres niveaux scolaires ou dans d'autres pouvoirs organisateurs officiels?

À vrai dire, c'est peu probable. La mesure fait sens dans le supérieur et la promotion sociale car elle concerne des adultes dont on peut supposer qu'ils ont un niveau de maturité suffisant pour profiter de cette liberté nouvelle de manière responsable, de la même façon que la loi leur reconnaît la pleine responsabilité civile, pénale et politique à partir de 18 ans. La situation est fort différente dans le fondamental et le secondaire. Il a parfois été proposé d'autoriser le port des signes convictionnels dans le dernier cycle du secondaire, grosso modo, à partir de 16 ans. Mais dans la pratique, un tel découpage serait sans doute ingérable et source de contestations permanentes.

De même, si les étudiant·e·s bénéficient du droit de porter des signes convictionnels, il n'en est rien pour les enseignant·e·s. À cet égard, rien ne conduit du droit des un·e·s à l'affaiblissement du devoir des autres. C'est une faute de raisonnement de penser que les usager·e·s d'un service public sont soumis aux mêmes obligations que ceux qui, professionnellement, exercent la mission du service public et le représentent. Il n'y a pas de continuité dans le débat qui porte sur les droits des un·e·s et les devoirs des autres.

Par ailleurs, la récente décision de la Cour constitutionnelle du 4 juin 2020, qui juge l'interdiction générale du port des signes convictionnels dans l'enseignement supérieur de la Ville de Bruxelles, conforme à la Constitution, à la Convention européenne des droits de l'homme et au Protocole additionnel à cette Convention, n'annonce pas, bien au contraire, un glissement automatique de la décision de WBE vers les autres pouvoirs organisateurs de l'enseignement officiel. Mais il est certain que l'autorisation des signes convictionnels dans le réseau WBE fera l'objet d'une observation attentive. On pourra voir d'ici quelques années si l'expérience a porté ses fruits. En attendant, pour les incroyant·e·s, avec ce changement réglementaire, c'est un espace jusqu'ici préservé de la présence du religieux qui s'en trouve à présent investi. WBE y a-t-il songé?

Un éclaireur venu de Véga

Fin octobre 2017, alors que l'Europe s'intéressait, entre autres, au tout nouveau hashtag #MeToo et à l'indépendance catalane, il s'est produit un événement scientifique marquant: le passage, à quelques millions de kilomètres de la Terre, d'un objet céleste particulier mesurant quelques centaines de mètres, baptisé 1I/2017 U1, ou encore 'Oumuamua («l'éclaireur» en langue hawaïenne). Un peu plus tard, un éminent astrophysicien américain, Avi Loeb, surprend la communauté scientifique en suggérant qu'Oumuamua n'est rien de moins qu'un reste de civilisation extra-terrestre, ce qu'il explique dans un livre paru tout récemment¹...

Toute ressemblance avec le «monolithe» de 2001...

Qu'a-t-on vu en octobre 2017? Un rocher de quelques centaines de mètres de long. Vu à plusieurs dizaines de millions de kilomètres, il donne la même taille apparente qu'un cigare vu à 10.000 kilomètres! A l'heure actuelle, même avec les plus puissants télescopes, on ne détecte dans ces conditions qu'un minuscule point lumineux. Toutes les images publiées ici ou là, montrant une sorte de menhir noir sous un pâle soleil et sur fond de ciel étoilé, qui rappelle d'ailleurs irrésistiblement le «monolithe» du film de science-fiction 2001, sont des «vues d'artistes»: des reconstitutions exécutées d'après les données collectées par les scientifiques.

Mais, devant ce minuscule point de lumière, les astronomes ne sont pas à court d'idées: en observant ses variations de luminosité, sa couleur, sa position dans le ciel jour après jour, on a

pu déduire un nombre impressionnant de renseignements. C'est ainsi que nous connaissons d'Oumuamua sa forme probable, quelques données sur sa composition chimique, sa vitesse de rotation sur lui-même, sa trajectoire et sa vitesse de traversée du Système Solaire.

«Il faut trouver la Force²...»

'Oumuamua ressemblerait donc à une sorte de gros cigare de quelques centaines de mètres de long, environ cinq fois plus long que large (ou peut-être une sorte de pancake, tout le monde n'est pas d'accord sur ce point), tournant sur lui-même en huit heures environ. Sa composition révèle des roches riches en métaux, probablement de la glace, mais aussi, en surface, des molécules organiques, les tholines (dont on reparlera plus loin). À première vue, ces caractéristiques ne diffèrent pas de celles des astéroïdes comme on en trouve des millions dans

le Système Solaire, s'écrasant parfois sur la Lune, la Terre ou d'autres planètes.

Mais l'étonnement des astronomes vient de la vitesse et de la trajectoire de 1I/2017 U1. En effet, sa vitesse élevée montre que l'objet n'est pas en orbite autour du soleil (comme le sont les comètes et les astéroïdes ordinaires), mais qu'il provient de l'extérieur du Système Solaire, d'un système planétaire lointain, peut-être dans la direction de l'étoile Véga³. Cela n'a l'air de rien, mais, il y a trois ans, l'humanité a observé pour la première fois un rocher d'origine extra-solaire!

Encore plus étonnant: au lieu de présenter une trajectoire purement hyperbolique comme il aurait dû sous la seule influence de l'attraction solaire, 'Oumuamua a révélé une légère accélération due à une mystérieuse force autre que la gravitation. Quelle est la nature de cette action mécanique? On



pense bien sûr à la fameuse «Force» de *Star Wars*! Mais l'hypothèse la plus probable, plutôt terre-à-terre, se base sur un phénomène d'action et réaction due à un dégazage. À l'instar d'une comète, l'astéroïde aurait émis des gaz vers l'arrière, qui, comme pour l'avion à réaction ou la fusée, l'aurait poussé vers l'avant.

Avi Loeb: la science rattrape la science-fiction!

L'affaire n'aurait sans doute pas quitté les milieux restreints des professionnel-le-s et amateur-trice-s passionné-e-s d'astronomie, si l'éminent astrophysicien Avi Loeb n'avait émis une hypothèse pour le moins audacieuse: remarquant qu'on n'a pas observé de dégazage, il suggère que la seule façon de rendre compte de l'étrange force subie par 'Oumuamua est d'admettre que cet objet n'est rien moins... qu'un reste de vaisseau spatial extra-terrestre! En somme, un déchet d'un voyage organisé autrefois par une civilisation lointaine. Pour être plus précis, Avi Loeb parle d'une «voile solaire», un disque extrêmement fin poussé par le rayonnement du soleil, conçu par des extra-terrestres pour naviguer entre les étoiles⁴... Ainsi l'astrophysicien affirme-t-il: «Après une analyse en profondeur de toutes les données, je suis arrivé à la conclusion qu'il pourrait être d'origine artificielle. C'est comme si, sur une plage, au milieu des coquillages et des pierres d'origine naturelle, on tombe tout d'un coup sur une bouteille en plastique, signe qu'il y a une autre civilisation au large.»⁵

Pourquoi pas?

Pourquoi pas? Les astronomes sont de plus en plus convaincus du fait qu'il existe de la vie ailleurs dans l'Univers, et peut-être pas si loin que cela: par exemple sur certaines planètes décelées autour d'étoiles proches, à quelques dizaines d'années-lumière⁶, et peut-être même sur certains satellites de Jupiter ou Saturne, soit à peine à un ou deux milliard(s) de kilomètres de la Gare du Midi⁷. Alors pourquoi n'observerait-on pas de temps en temps un reste de vaisseau spatial se promener près de chez nous, de même qu'une habitante de Hawaïi peut voir de temps en temps passer au large une quasi-épave battant pavillon panaméen?

Pourquoi pas, certes... Mais pour de nombreux astrophysicien-ne-s (qui ne nient pas pour autant la possibilité d'une vie extraterrestre), l'hypothèse la plus probable concernant le mystérieux éclaireur est celle du rocher à la forme certes étonnante, mais naturelle, poussé vers l'avant par des dégazages, comme une comète. Un phénomène classique peut expliquer cette forme allongée: lorsqu'un astéroïde passe à proximité d'une grosse planète, les forces dites «de marée» (le même effet gravitationnel très particulier qui déforme nos océans) peuvent le disloquer en plusieurs morceaux allongés ou plats, qui continuent à dériver en tournant sur eux-mêmes pendant des millions d'années...

Chasse au lièvre

Néanmoins, rappelons-le, même sans parler de civilisation extra-terrestre, la détection

d'Oumuamua bouleverse les astronomes, car la venue d'un objet extra-solaire dans le Système Solaire, donc pour ainsi dire à notre porte, constitue une première. Plusieurs scientifiques soutiennent que l'analyse de ce rocher apporterait des renseignements inestimables, et que lancer une mission à sa poursuite en vaudrait vraiment la peine.⁸ Malheureusement, notre lièvre s'éloigne de notre Système Solaire à près de 30 kilomètres par seconde... Cette vitesse dépasse nettement toutes les vitesses atteintes jusqu'ici par des objets lancés par les humains. Prendre en chasse 'Oumuamua relève donc de l'exploit, mais pas de l'impossibilité.

En tout cas, si une mission rattrapait le mystérieux astéroïde extra-solaire pour le regarder de près, voire pour se poser dessus, elle pourrait collecter des informations passionnantes, en premier lieu sur la composition du système lointain d'où il vient, mais peut-être aussi sur l'origine de la vie sur Terre, voire ailleurs.

Noix de coco, bactéries et tholines

L'apparition de la vie, sur Terre ou éventuellement sur d'autres planètes, reste en effet l'un des sujets les plus énigmatiques de la science. De plus en plus de personnes étudiant le sujet estiment que le phénomène (difficile à définir d'ailleurs) que nous appelons «vie» fleurit relativement fréquemment, voire banalement, ici ou là dans l'univers, sous des formes plus ou moins complexes. La découverte, depuis près de trente ans, de milliers de systèmes planétaires lointains (dont certains font de bons, voire très bons candidats pour héberger la vie - présence d'eau liquide, d'atmosphère) rend cette hypothèse plus vraisemblable. Mais, malgré ces avancées, aucune preuve de vie extra-terrestre n'a encore été trouvée. Quel paradoxe agaçant⁹!

Ensuite, avant même de parler de vie extra-terrestre, on ne sait pas comment la vie a démarré sur Terre. Les connaissances actuelles privilégient l'hypothèse de la «soupe primitive»: une apparition spontanée à partir de molécules présentes dans les océans, qui s'assemblent au petit bonheur pendant des millions d'années au gré des rencontres permises par les conditions physico-chimiques de l'époque. Mais selon l'hypothèse appelée «panspermie», la vie pourrait voyager d'une planète à l'autre, sous forme de microorganismes protégés par des roches. De même qu'une noix de coco tombée sur une plage de Papouasie peut flotter et germer à Madagascar, une bactérie lointaine,

venue de la banlieue de l'Étoile Polaire ou de Sirius, aurait pu coloniser la Terre il y a quelques milliards d'années et faire démarrer l'aventure qui a mené à des choses aussi variées qu'une forêt tropicale, une colonie de manchots empereurs ou un parlement belge. Cette idée fascinante donne l'image de l'univers colonisé par une vie cabotant de proche en proche au gré des hasards interstellaux, comme le cocotier colonisant les rivages tropicaux du monde entier au gré des courants marins.

L'hypothèse de la «panspermie moléculaire», quant à elle, se situe à mi-chemin entre les deux schémas précédents: elle propose que des astéroïdes et comètes pourraient transporter des molécules organiques, sortes de briques élémentaires du vivant qui, une fois l'astéroïde écrasé sur une planète réunissant les conditions nécessaires, pourraient s'agencer et faire démarrer l'aventure du vivant. La présence de tholines sur 1I/2017 U1 (comme d'ailleurs sur de nombreux rochers et comètes) donne un peu de poids à cette théorie, et prouve que de telles molécules pourraient voyager sur de très longues distances, d'un système planétaire à un autre.

'Oumuamua repart avec son secret

Ainsi, l'«éclairateur» repart avec ses secrets que nous ne percerons sans doute pas... Même s'il n'a sans doute rien à voir avec un reste de vaisseau spatial, son observation constitue un événement scientifique bouleversant: un caillou venu de dizaines (milliers?) d'années-lumière, après un voyage de millions (milliards?) d'années, est passé près de chez nous! Cet événement nous rappelle à quel point l'univers est vaste, mal connu, et pourrait, qui sait, fourmiller de planètes échangeant des cailloux portant des molécules permettant de faire démarrer la vie ici et là. Qui sait si on détectera un jour (ou une nuit!) de la vie ailleurs, que ce soit sous la forme d'un signal radio extra-terrestre, ou, plus probablement, d'une modeste activité unicellulaire décelable dans l'atmosphère d'une planète lointaine. Ou encore sous des formes encore insoupçonnées, que nous ne sommes même pas en mesure d'imaginer aujourd'hui.

1. Avi Loeb, Le premier signe d'une vie intelligente extraterrestre, Seuil, Paris, 2021
2. Une phrase fameuse du film Star Wars
3. La même provenance que dans le film Contact!
4. Précisons que les voiles solaires conçues par les humains existent depuis quelques années; elles

- n'en sont qu'au stade de l'expérimentation
5. www.rtbf.be/info/societe/detail_oumuamua-le-vestige-d-une-civilisation-extraterrestre-intelligente-en-perditiion?id=10692240
6. Une année-lumière correspond à dix mille milliards de kilomètres environ. La plus proche étoile siège à 4 années lumière.
7. Voir Éduquer n°125
8. <https://phys.org/news/2017-11-lyra-mission-interstellar-asteroid.html>
9. Connue sous le nom de «paradoxe de Fermi»



activités

Les régionales de la Ligue proposent...

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

Régionale de Charleroi

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Charleroi

Rue de France, 31 à 6000 Charleroi

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

Courriel: pascale.modolo@laicite.net

Régionale du Hainaut occidental

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Tournai

Rue des Clairisses, 13 à 7500 Tournai

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

Courriel: leep.tournai@gmail.com

Régionale de Liège

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Liège

Boulevard de la Sauvenière, 33-35, 4000 Liège

Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

Renseignements et inscriptions:

LEEP Luxembourg

Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon

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

Courriel: ateliersartligue@gmail.com

www.ateliersartligue.be

Régionale Mons-Borinage-Centre

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Mons

Rue de la Grande Triperie, 44 à 7000 Mons

Tél/Fax: 065/31.90.14 -

Courriel: leepmonsbor@yahoo.fr

Régionale de Namur

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Namur

Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Tél.: 081/22.87.17 -

info.leepnamur@gmail.com

ligue-enseignant-namur.be

Régionale du Brabant wallon

Renseignements et inscriptions:

LEEP du Brabant wallon

Avenue Napoléon, 10, 1420 Braine-l'Alleud

Tél.: 010/61 41 23



Pour nous contacter

Secrétariat communautaire

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

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

Comptable
Jonathan Declercq

Permanent-e-s du secteur communication - Internet
Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Valérie Silberberg

Mise en page Éric Vandenheede

Permanent-e-s du secteur formation
Audrey Dion
Sylwana Tichoniuk
Éric Vandenheede
Amina Rafia

Responsable du secteur interculturel
Julie Legait

Formatrices du secteur interculturel
Hanane Cherqaoui Fassi
Ariane Crèvecoeur
Pamela Cecchi
Pauline Laurent
Federica Palmieri

Coordinatrice de la revue Éduquer
Juliette Bossé

Secrétariats des sections régionales

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

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

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

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

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

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

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



Éduquer

Vous êtes enseignant-e, directeur-trice
d'école, parent, ou tout simplement

intéressé-e par les questions
d'éducation et d'enseignement?
Retrouvez, chaque mois, les
informations sur l'actualité de
l'enseignement sélectionnées pour
vous par la Ligue et des analyses
approfondies sur les questions
éducatives!

Rendez-vous sur notre site:

www.ligue-enseignement.be

Rubrique ressources.

Cotisation et don 2021

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2021** merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2021** 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 2021.

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



éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 160
mars 2021
2,5 €

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

Bureau de dépôt:
Bruxelles X