

# éduquer

tribune laïque n° 163 juin 2021

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

## DOSSIER Bâtiments scolaires: pousser les murs

à la Ligue  
Former et  
accompagner  
à l'animation  
socioculturelle

**pédagogie**  
La Communication  
Non Violente  
initiée par Marshall  
Rosenberg

**sciences**  
«Éducation physique,  
éducation à la  
physique»

# Sommaire

<b>Focus</b>		
	<b>Les coups de cœur de la Ligue</b>	p 4
<b>Coup de crayon sur l'actu</b>		
	<b>Formation des enseignant·e·s et enjeux environnementaux</b>	p 6
<b>Dossier</b>	<b>BÂTIMENTS SCOLAIRES: POUSSER LES MURS</b>	
	<b>Refinancer les infrastructures scolaires et répondre aux enjeux climatiques et pédagogiques</b>	p 7
	<b>Tensions entre réseaux autour des financements</b>	p 10
	<b>Lier architecture scolaire et bien-être des élèves</b>	p 13
	<b>L'École Modèle, une architecture novatrice</b>	p 16
<b>À la Ligue</b>		
	<b>Former et accompagner à l'animation socioculturelle</b>	p 19
<b>Éducation</b>		
	<b>Des conceptions différentes de la neutralité peuvent coexister</b>	p 22
	<b>Quelle rentrée scolaire en septembre 2021?</b>	p 28
<b>Pédagogie</b>		
	<b>Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)</b>	p 29
<b>Sciences</b>		
	<b>«Éducation physique, éducation à la physique»</b>	p 35

## Couverture

**Cécile Barraud de Lagerie** est designer textile, coloriste et illustratrice.

Touche-à-tout, elle multiplie les collaborations, les projets collectifs comme les projets plus personnels: son travail est définitivement protéiforme, imprégné d'abstraction et de couleur.

[www.delagerie.com](http://www.delagerie.com)



## 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  
Jérémy Claeys  
Manon Legrand  
Audrey Dion  
Nathalie Masure  
François Chamaraux

## Découvrez notre *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](http://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](mailto:formation@ligue-enseignement.be)

**En espérant vous rencontrer au cours de cette saison.**



## Éduquer, c'est évaluer

Au 1<sup>er</sup> juin, près de 36.000 francophones avaient signé en ligne une pétition pour demander l'annulation pure et simple des examens de fin d'année, tant dans l'enseignement fondamental que dans le secondaire, dans toutes les écoles francophones du pays, en 2020-2021.

Les signataires justifient leur demande par des raisons humanitaires et par le souci de voir le maximum de temps consacré aux apprentissages et à la socialisation, plutôt qu'aux examens. En même temps, les signataires dénoncent ce qu'elles/ils considèrent comme «cette obsession qu'a notre système éducatif pour les évaluations (même en ces temps si difficiles)», perçue comme «tout simplement répugnante».

Qu'en est-il en réalité?

Si on s'accorde avec l'idée que l'éducation et l'enseignement visent le développement des aptitudes, on peut voir que l'éducation est toujours normative: elle a en effet pour objectif de développer la capacité à «bien» faire, quelle que soit la nature de la capacité visée. Pourrait-on concevoir, à l'inverse, que l'éducation aurait pour but d'apprendre à «mal» faire, cherchant à diminuer les aptitudes de celles et ceux qui apprennent?

Il en résulte qu'éduquer, c'est toujours évaluer.

Éduquer est-il, dès lors, répugnant?

Sans doute parfois. En particulier si «évaluer» signifie «sanctionner», «punir», «brimer», «condamner». Mais évaluer, c'est d'abord «louer», «féliciter», «encourager», «récompenser», c'est-à-dire, apprécier la valeur de la capacité acquise.

Et convenons-en: évaluer a toujours une part de subjectivité. L'évaluation n'est jamais totalement objective et appelle donc la discussion sur ce que l'on considère comme étant «bien».

Cette discussion n'est en soi jamais vaine car c'est elle qui conduit l'apprenant-e à l'autonomie, c'est-à-dire, à la capacité de poser un jugement, librement, par soi-même.

Quoi? L'autonomie aurait-elle aussi partie liée avec l'évaluation?

Patrick Hullebroeck, directeur

## Le saviez-vous?

### Qu'est-ce que l'escalator de verre?

Inventé par la sociologue américaine Christine L. Williams (Université du Texas) dans les années 1990, le terme «glass escalator» ou «escalator de verre» désigne un phénomène de discrimination salariale liée aux stéréotypes de genre. Prenant le contre-pied du concept de «plafond de verre» qui, lui, souligne la difficulté pour les femmes d'accéder à des postes à responsabilités, «l'escalator de verre» explique que les hommes occupant des fonctions professionnelles traditionnellement féminines (tels que les secteurs des soins de santé, du social, de l'enseignement, le domaine culinaire...), bénéficieront rapidement d'une série d'avantages invisibles qui pourront les propulser à des postes d'autorité, et donc accéder à des fonctions supérieures en raison de leur sexe.



## Ressources

### Les indicateurs de l'aide à la jeunesse

Composé de 13 indicateurs présentés sous la forme d'une série de fiches, cette deuxième édition des indicateurs de l'aide à la jeunesse est un outil de réflexion permettant de mieux comprendre et d'améliorer les connaissances autour de l'action du secteur de l'aide à la jeunesse et des jeunes qui y sont pris en charge en FWB (les jeunes en difficulté et/ou en danger, budget, prévention, le plan MENA...).

Plus d'infos: [www.aidealajeunesse.cfwb.be](http://www.aidealajeunesse.cfwb.be)



## Ressources

### Canva pour l'éducation

Canva est une plate-forme de création graphique disponible sur le web qui permet la mise en forme de visuels, d'infographies, d'affiches, de diaporamas... Afin de soutenir le secteur de l'enseignement, Canva a mis en œuvre une nouvelle plateforme entièrement gratuite: Canva pour l'enseignement. Vous y trouverez une série de ressources graphiques à exploiter en classe tels que des posters, images, illustrations, icônes, affiches, infographies, journal de classe... Tout y est accessible gratuitement pour les enseignants-e-s. Pour bénéficier de l'accès gratuit à toutes les fonctionnalités de la plate-forme, il suffit d'en faire la demande sur le site de Canva.

Plus d'infos: [www.canva.com/fr\\_fr/education](http://www.canva.com/fr_fr/education)



## Ressources

### Le Label EVRAS

L'éducation à la vie relationnelle sexuelle et affective (EVRAS) est une étape essentielle du processus de construction identitaire des adolescent-e-s. Il est important que les jeunes puissent être informé-e-s de manière exhaustive et objective des choix qui s'offrent à elles et eux pour vivre des relations pleinement épanouissantes. Afin de soutenir les associations meneuses de projets d'EVRAS, le Ministre en charge de l'Égalité des Chances et la Ministre de la Jeunesse du Gouvernement de la FWB ont mis sur pied un label EVRAS permettant de leur assurer un processus de labellisation de leurs actions et ainsi de s'assurer la qualité des animations et formations EVRAS menées sur le terrain. Les candidatures doivent être déposées chaque année avant le 30 septembre.

Pour le public, la liste des organismes disposant du label «EVRAS en Jeunesse» est également disponible sur le site [www.egalite.cfwb.be](http://www.egalite.cfwb.be)

Plus d'infos: [www.egalite.cfwb.be](http://www.egalite.cfwb.be)



## Site Internet

### Bubble

Vous êtes enseignant-e, éducateur-trice, directeur-trice, une association de parents... Vous êtes tenté-e-s par un projet écologique dans votre école? Rejoignez la communauté Bubble!

Bubble est une plate-forme d'échanges et de partages d'expériences entre les différent-e-s acteurs et actrices de l'enseignement de la Région de Bruxelles-Capitale menant des projets d'éducation relative à l'environnement (ErE). Initié par Bruxelles Environnement, Bubble est composé d'une communauté de plus de 1000 enseignant-e-s. Son ambition est de faciliter la participation des écoles bruxelloises à la transition écologique. Pour ce faire, le site propose une série de formations, de rencontres, d'événements, de présentation de projets d'école... Une mine d'or pour toutes les personnes qui travaillent dans l'enseignement, soucieuses de la protection de la nature!

Plus d'infos: [www.bubble.brussels/](http://www.bubble.brussels/)



## Littérature

### «Là où chantent les écrevisses» de Delia Owens

«Elle avait toujours trouvé l'énergie de se tirer du bourbier, de continuer à avancer, même d'une démarche chancelante. Mais où tout ce courage l'avait-il conduite?»

Kya Clark, celle que tout le monde appelle «la fille des marais», est une enfant seule. Abandonnée par sa famille à l'âge de 10 ans, elle devra apprendre à survivre dans le marais hostile de Barkley Cove, petite ville de Caroline du Nord. Considérée comme une paria, elle affrontera le rejet mais aussi les vindictes des habitants de la ville. Le marais, peuplé de nombreuses espèces d'oiseaux et d'une végétation luxuriante, deviendra vite son refuge, sa famille de substitution. Seule sa solitude restera son talon d'Achille.

Ode à la nature et à la (sur)vie, «Là où chantent les écrevisses» est à la fois un roman «nature writing» explorant le monde fascinant des oiseaux et insectes des marais, mais aussi un roman d'apprentissage autour de la destinée tragique de Kya... cette petite fille sauvage et fragile, qui, au fil des pages, nous laisse percevoir son âme envoûtante, précieuse et inoubliable.



Une héroïne inoubliable  
qui a déjà conquis  
5 millions de lecteurs

SEUIL

## Ressources

### Jim Carotte

Jim Carotte est un projet pédagogique mené par Bruxelles Environnement qui a pour but d'amener les enfants de 5 à 8 ans (et leurs parents) à découvrir la Good Food (à savoir des produits issus de la production locale; des fruits et légumes de saison; du frais/fait maison; des portions adaptées pour minimiser le gaspillage; des protéines variées comprenant notamment des alternatives végétales; des aliments produits dans le respect des travailleurs et travailleuses - Fairtrade, des animaux et de la terre - bio).

Pour mener à bien son projet, la mission de Jim Carotte est d'améliorer le contenu des collations, pique-niques et boissons glissés dans les cartables des enfants en misant davantage sur la Good Food. Concrètement, le projet Jim Carotte se présente sous la forme d'un calendrier scolaire proposant chaque mois des infos sur la Good Food, une recette et un challenge à réaliser. Le projet offre également des ressources mensuelles à exploiter en classe et des fiches d'activités pédagogiques mensuelles.

Plus d'infos: <https://environnement.brussels/>



## Cinéma

### Écran large sur tableau noir

Le dispositif d'éducation au cinéma «Écran large sur tableau noir» est de retour depuis le 9 juin! «Écran large sur tableau noir» propose une sélection de films pour les élèves du fondamental et du secondaire au prix réduit de 4 euros par élève (la séance est gratuite pour les enseignant-e-s accompagnant-e-s). Chaque film programmé est accompagné d'un dossier pédagogique proposant des pistes de réflexion à exploiter en classe.

Plus d'infos: [www.ecranlarge.be](http://www.ecranlarge.be)

**ÉCRAN LARGE**  
SUR TABLEAU NOIR

ÉCOLE ET CINÉMA AU CŒUR DE LA VILLE

## Appel à projet

Accessibilité de l'alimentation durable de Good Food  
Good Food lance un nouvel appel à projet «Accessibilité de l'alimentation durable» à l'intention des associations. L'enjeu de ce nouveau projet est de favoriser l'accès à toutes et tous à des aliments de qualité, produits localement et financièrement abordables. Cet appel à projet s'adresse aux associations actives en Région de Bruxelles-Capitale menant des projets permettant de lever les freins (qui peuvent être financiers, matériels, géographiques, culturels...) dans l'accès à une alimentation de qualité.

Les dossiers de candidature doivent être envoyés par mail au plus tard pour le 17 août à l'adresse: [info-goodfood@environnement.brussels](mailto:info-goodfood@environnement.brussels)

Plus d'infos: <https://environnement.brussels>





**«De plus en plus d'acteur·trice·s de l'école souhaitent intégrer les questions environnementales et climatiques à la formation des enseignant·e·s.»**

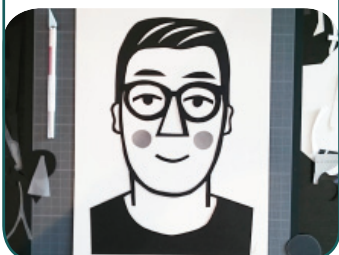
# Refinancer les infrastructures scolaires et répondre aux enjeux climatiques et pédagogiques

Chantal Dassonville est architecte directrice générale adjointe de la Cellule Architecture à la Fédération Wallonie-Bruxelles. C'est elle qui a été désignée pour coordonner la réforme des bâtiments scolaires aussi appelée le Chantier Clef-WB.



## Coup de crayon sur l'actu

**Jérémy Claey** est un illustrateur Belge travaillant et résidant en région parisienne. Passionné par la communication, il aime créer des images conceptuelles. Il a déjà travaillé pour des revues comme XXI, Télérama ou encore Causette.



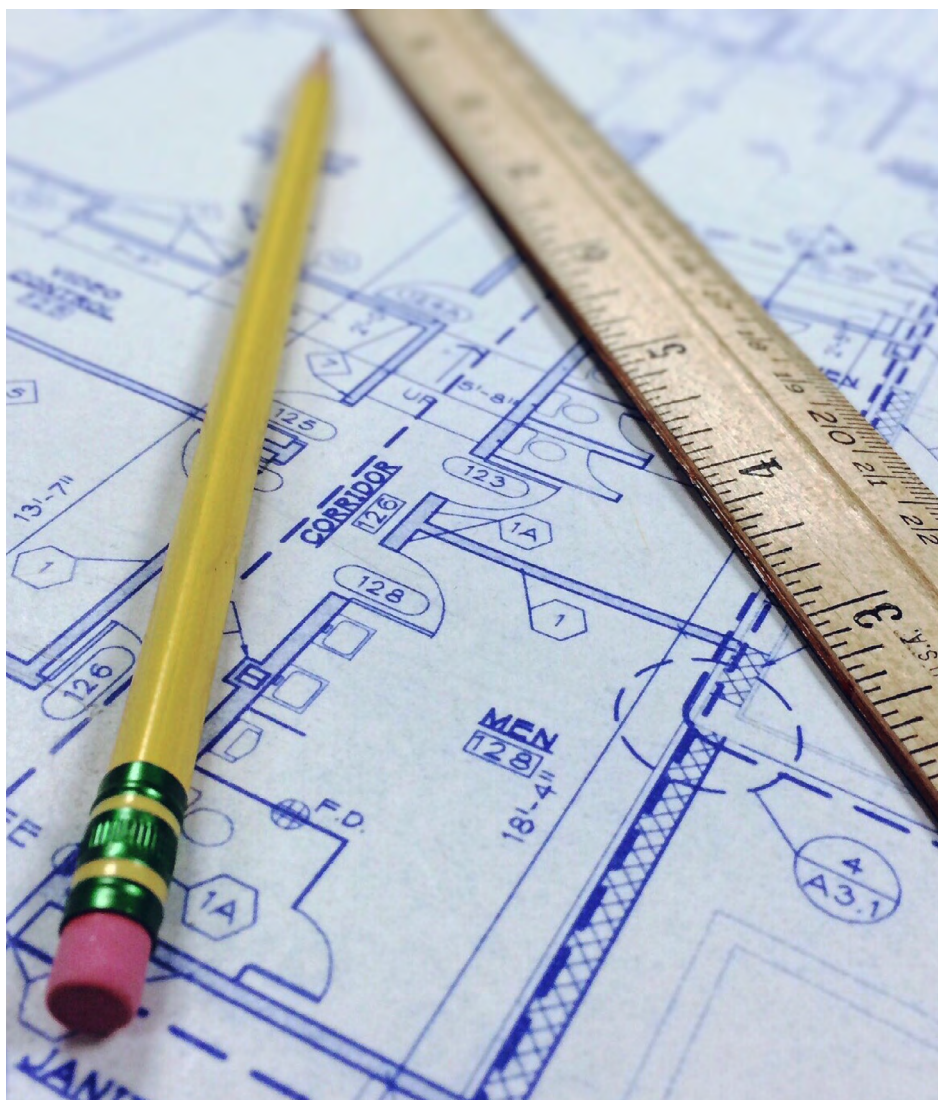
**Éduquer:** En décembre 2020, le ministre des Bâtiments scolaires Frédéric Daerden (PS), dévoilait son plan de rénovation des bâtiments scolaires avec comme volonté de «réinventer l'école du XXI<sup>e</sup> siècle». Quelles sont les grandes lignes de ce plan et où en sont vos travaux?

**Chantal Dassonville:** Globalement, on sait que les bâtiments scolaires en FWB sont en mauvais état et que cela est dû à un sous-investissement, ces 30 dernières années. L'urgence est évidemment de sécuriser ces bâtiments. Les objectifs de ce Chantier Clef-WB sont doubles. D'une part, il s'agit de rattraper ce sous-investissement chronique dans les bâtiments scolaires et d'autre part, il nous faut répondre aux deux principaux défis du XXI<sup>e</sup> siècle que sont la transition climatique et l'évolution des pratiques pédagogiques. En région wallonne, nous devons atteindre la neutralité climatique d'ici 2035, à Bruxelles d'ici 2040. Nous avons mené une enquête entre la mi-février et la mi-mai auprès des 1074 Pouvoirs organisateurs de tous les réseaux confondus et également auprès des établissements d'enseignement supérieur, hors universités. Nous devons commencer par établir un état des lieux de l'ensemble des bâtiments en FWB. Dans cette enquête faite auprès des PO, nous avons mis un point d'attention sur

l'état de connaissance des PO quant à la situation énergétique de leurs bâtiments. Les résultats sont en cours d'analyse.

**Éduquer:** Ce chantier de réforme des bâtiments scolaires s'inscrit dans les travaux menés autour du Pacte pour un enseignement d'excellence. Concrètement, qu'est-ce que cela signifie? Comment la pédagogie est-elle prise en compte dans le plan de rénovation des bâtiments scolaires?

**C. D.:** Ce chantier est un prolongement des réflexions et ambitions du Pacte pour un enseignement d'excellence dans le sens où les résultats du Pacte vont influencer les grandes orientations de ce Chantier Clef-WB. Un des éléments forts du Pacte est la mise en place d'un tronc commun polytechnique où il s'agit d'assurer un continuum entre la 1<sup>re</sup> maternelle et la 3<sup>e</sup> secondaire de sorte que tous les élèves suivent le même parcours. Il s'agira d'insérer dans ce cursus davantage de cours liés à la pratique artistique, à la pratique corporelle et à la pratique technique. Cela va demander des espaces particuliers qui ne sont pas toujours disponibles aujourd'hui dans les bâtiments scolaires. À l'inverse, le Chantier va essayer de faire en sorte qu'il y ait une distinction physique entre le début de la scolarité et les trois dernières années afin d'éviter le déterminisme ac-



pements sportifs et que ceux-ci puissent être partagés avec le plus grand nombre dans les quartiers. L'école ne doit pas fermer à 17h et ces équipements ne doivent pas être laissés en sous-occupation en période post-scolaire. À Ixelles, par exemple, l'ancien athénée royal Rabelais, désaffecté depuis 20 ans, va faire l'objet de travaux importants: nouvelle école secondaire, une école primaire, une crèche, des logements, des salles de sport, une ludothèque, un espace horeca, des espaces associatifs et culturels, etc. C'est un projet qui s'intègre dans un contrat de quartier durable, initié par la commune d'Ixelles et qui permettra aux acteurs et actrices du monde associatif de disposer des futures infrastructures.

Un autre enjeu, c'est aussi davantage d'attention portée à l'environnement à l'intérieur des écoles: faire en sorte que le contact avec la nature soit plus présent en végétalisant les espaces notamment. On réfléchit aussi beaucoup à comment les espaces de socialisation sont conçus pour éviter le plus possible les conflits dits «genrés» que cela soit dans les cours de récré, les réfectoires et cantines, les couloirs, les espaces de distribution, etc. Espaces dans lesquels il y a toute une série de pratiques sociales qui vont parfois générer des dispositifs de violence ou de discrimination. Concrètement, nous réfléchissons donc, tout en restant humble, à comment l'architecture et la conception de l'espace peuvent contribuer à améliorer les espaces de sociabilisation par opposition à l'espace classe. D'autres thématiques ont aussi leur importance sur le plan spatial et sur l'architecture: favoriser l'inclusion, la transversalité entre les enseignants, sortir l'enseignement qualifiant d'une forme de dévalorisation. Tout cela va, nous l'espérons, se décliner au travers des programmes de subventions et de soutien aux investissements, pour pouvoir insister, accompagner, pousser les PO à aller vers la prise en considération de ces enjeux à la fois climatiques et (à la fois) pédagogiques.

tuels qui fait qu'on choisit une option parce que c'est dans la même école et que c'est facile. Dans la pratique, ça ne va pas être si simple à organiser car cela va demander une mise en perspectives sur un territoire donné de ce qui est disponible, possible, éventuellement envisageable en termes de mutualisation de bâtiments scolaires pour permettre ce continuum.

**Éduquer:** Cela fait un an que vous vous occupez de la coordination du plan de rénovation des écoles. Quels sont les points d'attention en termes d'architecture?

**C. D.:** Un des enjeux essentiels de ce chantier est l'intégration des écoles dans leur quartier. On sait que les grandes écoles en particulier, mais parfois aussi les petites écoles des villages, sont des infrastructures structurantes dans un quartier. Il y a une volonté de veiller à ce qu'elles disposent d'équi-

**Éduquer:** Comment s'organisera la répartition des moyens financiers pour les rénovations et sur quels critères cela se fera?

**C. D.:** Actuellement, le défi auquel on doit faire face, c'est que l'on connaît le nombre d'implantations mais qu'on ne connaît ni le nombre de bâtiments, ni leur état et on ignore également si le Pouvoir organisateur a déjà eu besoin de subvention ou non. La multiplication des fonds et leur complexification au fil du temps nous ont obligé à



prendre le temps et à analyser les différents fonds qui existent et les problématiques qui y sont liées (voir encadré). Nous allons les réviser et les rendre plus efficaces, mieux orienter les subventions et finalement, soulager les PO du côté administratif. Pour ce faire, il faut d'abord connaître l'état des bâtiments et établir des feuilles de route pour assurer le suivi. L'objectif est bien d'avoir une vision globale de l'état des bâtiments, d'informer les PO des enjeux climatiques, les accompagner, etc. Il faut se rendre compte que dans l'enseignement libre, les PO sont souvent des asbl et ce sont des bénévoles qui gèrent les bâtiments. Ils n'ont pas les gros services techniques compétents derrière. Ils auront besoin de professionnels du secteur pour les aider dans cette transition climatique et pédagogique.

**Éduquer:** Quand est-ce que cette réforme sera présentée et quand peut-on espérer les premiers chantiers sur le terrain?

**C. D.:** Aujourd'hui, on continue de gérer les urgences bien évidemment, mais on essaie de veiller à ce que toute nouvelle rénovation lourde soit déjà conforme aux obligations climatiques, qui sont déjà une réalité pour les régions. On planifie. Concrètement, nous sommes déjà dans la transition climatique. Pour la transition pédagogique, on insiste, on favorise, on pousse pour que soient pris en compte les résultats liés au Pacte pour un enseignement d'excellence. Évidemment les PO gardent une forme de liberté et on n'a pas tous les outils juridiques qui nous permettraient d'imposer certaines mesures. Mais on travaille à adapter les décrets et on va tenter d'introduire des éléments incitatifs ou contraignants pour favoriser la dynamique du Pacte et de la transition climatique. Il restera toujours le problème d'un pouvoir subventionnant et de la liberté des propriétaires de bâtiments mais ils devront au minimum, se conformer aux enjeux climatiques. Actuellement, l'administration révisé les référentiels. C'est un long processus. Pour espérer avoir des infrastructures adéquates, il faut avoir en tête que tout ça prend du temps. Les bâtiments devront être adaptés à la pédagogie qui sera en place dans 5 ans. C'est le défi de ce chantier: anticiper tout cela. D'ici l'été, nous devrions présenter nos avancements devant les commissions parlementaires du budget et des bâtiments scolaires pour faire valider nos orientations avant de poursuivre notre travail. Nous avons l'ambition de boucler ce chantier dans un an maximum.

## Inventaire des financements en matière de bâtiments scolaires<sup>1</sup>

La Fédération Wallonie-Bruxelles fournit des aides financières pour les bâtiments. Elles varient fortement selon qui est le propriétaire. Trois types de fonds existent et deux mécanismes plus récents, permettent également une aide financière:

- **fonds des bâtiments de l'enseignement officiel subventionné:** ce fonds ne s'adresse qu'aux communes et aux provinces, à la Cocof, donc aux autorités publiques mais pas à la Communauté française;

- **fonds de garantie:** réglé par le décret du 5 février 1990<sup>2</sup>, ce fonds a pour objectif de fournir une aide à tous les Pouvoirs organisateurs afin de financer leurs bâtiments scolaires au moyen de garantie de remboursement en capital et de subvention en intérêt. La FWB se porte garante par rapport à un prêt à une commune, province ou une association qui organise de l'enseignement libre, par exemple. Ces prêts peuvent couvrir la partie non subventionnée des travaux PPT (20, 30 ou 40 % du montant de l'investissement, voir plus bas);

- **fonds des bâtiments scolaires de l'enseignement organisé (WBE):** il ne s'adresse qu'aux écoles du réseau WBE. La Fédération Wallonie-Bruxelles est propriétaire des bâtiments de son réseau scolaire, à savoir WBE Enseignement. Elle possède également certains bâtiments dont la gestion a été confiée aux SPABS, les Sociétés Publiques d'Administration des Bâtiments Scolaires, qu'elles soient wallonnes ou bruxelloises, qui sont donc des partenaires financiers régionaux tout à fait publics. La FWB joue alors le rôle de garante et reste propriétaire des bâtiments. Ces infrastructures n'ont pas d'autres ressources que celles de leur PO. Toutefois, elles peuvent toujours faire appel au PPT et au fonds de création de places;

- **fonds de création de places pour l'enseignement obligatoire, accessible à tous les réseaux<sup>3</sup>:** créé en 2016, il a été conçu spécifiquement pour faire face au boom démographique. Chaque année, le Service publie une circulaire permettant d'ouvrir un appel à projets à destination des Pouvoirs organisateurs de tous les réseaux. La sélection se base sur des statistiques qui mettent en avant les zones de tensions démographiques dans l'enseignement obligatoire, pas dans l'enseignement supérieur. Les propriétaires de bâtiments dans ces zones peuvent demander cette subvention pour créer des places supplémentaires, 25 au minimum, c'est un critère de sélection. Le Gouvernement a prévu une enveloppe récurrente de 20 millions d'euros versée dans un Fonds de création de places dans les bâtiments scolaires de l'enseignement obligatoire. La répartition de cette enveloppe est la suivante:

- pour le réseau organisé par le FWB: 4.378.000 €
- pour le réseau officiel subventionné: 7.935.000 €
- pour le réseau libre subventionné: 7.687.000 €

Les moyens budgétaires affectés à l'enseignement spécialisé représentent maximum 10% des moyens prévus ci-dessus, calculés sur une période de 5 ans débutant en juillet 2019. C'est une répartition «clé-élève» qui distribue les budgets entre les différents réseaux. Le réseau WBE regroupe 15% des élèves dans le fondamental en FWB, ce qui signifie que le budget du réseau en «création de places» est de 15%.

- **le Programme prioritaire de Travaux en faveur des bâtiments scolaires dit PPT<sup>4</sup>:** il vise à remédier aux situations préoccupantes de certains bâtiments en termes de sécurité, de performance énergétique, d'hygiène et qui nécessitent une intervention rapide. Le PPT subventionne un pourcentage du montant de l'investissement pour les implantations de:

- 60% au niveau du secondaire, internats et centre psycho-médico-sociaux;
- 70% au niveau fondamental et niveau secondaire en discrimination positive;
- 80% au niveau fondamental et en discrimination positive.

1. <https://perspective.brussels/fr/toolbox/inventaire-des-financements>

2. Décret relatif au PPT 16/11/2007: [www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32596\\_002.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32596_002.pdf)

3. Décret relatif aux bâtiments scolaires de l'enseignement non universitaire organisé ou subventionné par la Communauté française, 5/12/1990:

[www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/15287\\_001.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/15287_001.pdf)

4. Décret relatif au PPT 16/11/2007: [www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32596\\_002.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32596_002.pdf)

# Tensions entre réseaux autour des financements

Après 30 ans de sous-investissement du secteur, c'est tout un système de financement qu'il faut revoir et repenser pour un meilleur fonctionnement des écoles.

L'enseignement organisé par la Communauté française compte pas moins de 2.777 bâtiments. Le parc immobilier des établissements scolaires de la Fédération Wallonie-Bruxelles est ancien: plus de 90% des infrastructures datent des années 70. Certains bâtiments remontent même au XIX<sup>e</sup> siècle! 43% des bâtiments ont été construits pour répondre à un besoin urgent de création de places suite au boom démographique. Il s'agit de préfabriqués construits dans des matériaux bon marché. À l'époque, ils ont été implantés pour une durée de vie limitée à une quinzaine d'années. Pourtant, ces structures sont toujours debout ou presque...

Dans les années 80, différents plans d'austérité ont imposé des restrictions budgétaires drastiques. Par exemple: le budget alloué au Fonds des bâtiments scolaires a été divisé par quatre entre 1985 et 2009. Les moyens n'ont pas évolué en fonction de la réalité du secteur de la construction au contraire, ils se sont liquéfiés.

Aujourd'hui, la Fédération Wallonie-Bruxelles a décidé d'en faire une priorité comme l'explique Xavier Gonzalez, porte-parole du ministre en charge du Budget, Frédéric Daerden. «Pour rattraper ce retard, nous travaillons sur un chantier très important. D'ici peu, il y aura de nouveaux fonds disponibles. On espère qu'avant la fin de l'été, on aura remis les premiers livrables du chantier: cadastres, propositions décrétales, sources de financement supplémentaires, dispositifs décrétaux à modifier, clé de répartition, etc.». Par ailleurs, l'Europe et son plan de relance ont permis au ministre Daerden de dégager des budgets pour que les écoles améliorent la qualité des infrastructures et

leurs performances énergétiques tant dans l'enseignement obligatoire, que dans l'enseignement de promotion sociale et de l'enseignement supérieur. «Ce subside de 230 millions de l'Europe, c'est tout au plus ce qu'on aurait dû déjà mettre pour entretenir les bâtiments durant les 30 années qui viennent de s'écouler», concède Xavier Gonzalez.

## Repenser les espaces et la pédagogie ensemble

La crise du covid aggrave encore les conditions d'accueil, de travail et de vie de l'ensemble des membres de la communauté scolaire, à savoir les enseignant·e·s, les éducateur·rice·s, les élèves, les directions, etc. «Quand on m'a dit qu'il fallait aérer ma classe à la reprise des cours après le confinement, j'ai éclaté de rire, explique Michèle Janss, responsable de la régionale bruxelloise de l'Aped, l'Appel pour une école démocratique. Dans la classe où je donne mon cours d'infographie, le châssis, je l'ouvre une fois par an au printemps et je le referme à l'arrivée de l'automne. Et encore, j'ai besoin d'aide pour le faire parce qu'il menace tout simplement de me tomber sur la tête. Il fait glacial en hiver, trop chaud en été, c'est catastrophique».

L'école doit faire face à nombre de défis comme la pénurie des enseignant·e·s, le manque de places, la gestion de la crise sanitaire, etc. L'école est également en profonde mutation et prise dans plusieurs réformes longues et ambiguës comme celle de la formation initiale des enseignant·e·s, du Pacte pour un enseignement d'excellence, les plans de pilotage, etc. La question de la rénovation des bâtiments scolaires

est en réalité centrale, comme le soulève Michèle Janss de l'Aped. «Comment faire cours avec trop d'élèves dans des petites classes? Comment proposer un enseignement réellement polytechnique si on n'a pas des labos dignes de ce nom, des espaces extérieurs correctement aménagés, etc. Pour imaginer ce que le Pacte prévoit, il faut des bâtiments agréables où on peut manger à la cantine dans un réfectoire correctement insonorisé; un atelier, un espace pour le théâtre, une cour végétalisée avec des zones plus calmes et d'autres où on peut se défouler, des bacs potagers, etc. En bref, une structure dans laquelle il est possible d'instaurer un rapport positif à l'école».

### Tensions entre réseaux

Durant ce mois d'avril, les 230 millions d'euros de la manne européenne de relance post-covid ont beaucoup fait parler d'eux car ils ont suscité des jalousies entre réseaux. Une clé de répartition prévoit d'attribuer 58,6% des fonds européens au réseau officiel WBE (Wallonie-Bruxelles Enseignement), 22,9% à l'officiel subventionné et «seulement» 18,5% aux réseaux libres confessionnels et non confessionnels. Le réseau catholique du SeGEC défend depuis longtemps sous le slogan «un enfant = un enfant», l'idée que les réseaux devraient recevoir des aides proportionnelles en fonction du nombre d'élèves scolarisés dans leurs écoles. Pour Stéphanie Bertrand, secrétaire générale de l'Interrégionale Wallonne à la CGSP-Enseignement, il en est hors de question: «La première répartition proposée par le ministre Daerden n'a pas plu à l'enseignement libre subventionné alors le ministre a revu sa copie. Actuellement, il n'y a pas encore de décret. On ne sait pas comment seront répartis les budgets. Il est un fait que tous les élèves ont le droit d'aller à l'école dans un environnement sécurisé et sain mais à partir du moment où une association privée décide d'organiser de l'enseignement, elle doit l'assumer. Il est tout à fait logique que le FWB s'occupe prioritairement des bâtiments dont elle est propriétaire. Il y a déjà suffisamment de mécanismes qui permettent à l'enseignement subventionné de recevoir des financements. Ça suffit».

Un point de vue défendu depuis toujours par la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente qui souhaite que l'on revienne à la législation de base en la matière: les moyens publics ne peuvent servir à financer des propriétés privées. «Si l'enseignement privé souhaite endosser le rôle



## Élèves en action!

En janvier 2020, environ 400 élèves de l'Athénée Toots Thielemans à Molenbeek ont manifesté pour réclamer des salles de classes correctes. Durant 5 mois, ils ont été privés d'ateliers de mécanique. A l'automne 2019, à Ganshoren, une plaque du plafond s'est effondrée dans une classe. Des élèves et leurs professeur-e-s ont formé une chaîne humaine pour dénoncer les problèmes d'insalubrité. A l'Athénée Andrée Thomas à Forest, des élèves et des enseignant-e-s ont manifesté et mené des actions comme des piquets de grève devant l'école et au cabinet de la ministre de l'Enseignement, notamment pour dénoncer la mauvaise gestion des bâtiments. Leurs revendications ont fait l'objet d'articles parus dans la presse. En voici quelques passages choisis: «Nous, élèves de l'Athénée Royale André Thomas faisons part de nos revendications concrètes et précises concernant l'amélioration de nos conditions d'études afin de poursuivre une éducation sereine, respectueuse et digne de ce nom pour nous permettre d'acquérir les connaissances et les outils nécessaires afin de devenir des adultes citoyens responsables. Problématiques rencontrées et pour lesquelles nous demandons des solutions rapidement: Matériel sportif quasi inexistant ou défaillant. Salle de gymnastique insalubre. Porte de toilettes manquantes. Les vestiaires sont insalubres, de l'eau coule sur nos têtes ainsi que des trous visibles sur le plafond. Douches défectueuses. Ambiance thermique inadéquate: pas de chauffage en hiver + mauvaise isolation des fenêtres (simple vitrage), trop chaud en été (fenêtres fermées, trop petites ou condamnées et chauffage allumé en été)»...

des services publics, il faut qu'il en adopte les caractéristiques, à savoir, en particulier, le statut public des propriétés, le caractère neutre et un mode de gestion public. C'est à ce prix seulement que les investissements publics en matière de bâtiments scolaires pourraient être identiques dans le libre et dans l'enseignement public».

### Identifier les besoins des écoles

L'ensemble des fonds qui seront alloués à la rénovation du parc d'infrastructures scolaires doivent être répartis de manière équitable et équilibrée en fonction de l'identification des besoins des écoles. Toutes ne font pas face aux mêmes défis et une école n'est pas égale à une école, même au sein d'un même réseau, comme le souligne Michèle Janss de l'Aped. «Notre enseignement est complexe: il met en concurrence un très grand nombre de réseaux qui fonctionnent différemment, ce qui ne permet pas un financement efficace de l'enseignement. L'Aped dénonce le mauvais fonctionnement des écoles qu'il qualifie de marché scolaire. Si on veut réellement une école agréable, égalitaire, démocratique et ambitieuse, il va falloir concrètement partir des besoins des écoles et pas des besoins des réseaux. C'est clairement ma crainte».

Stéphanie Bertrand de la CGSP-Enseignement insiste fortement sur la continuité: «Les projets à venir en matière de rénovation des écoles doivent absolument s'inscrire dans une vision à long terme. Le Gouvernement a pris les choses en main, c'est très bien mais il faudra veiller à ce qui aura été fait soit entretenu cette fois-ci sinon, ça ne servira à rien».

## Plan de relance européen: explications supplémentaires

Face au risque de voir de vieilles querelles entre réseaux occulter l'enjeu principal de ce financement européen, le ministre Daerden a préféré opter pour une révision de cette clé de répartition qui devient indicative, comme cela est expliqué dans l'extrait du communiqué de presse du 8 avril du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

«Afin de garantir que les projets les plus qualitatifs et en adéquation avec les exigences européennes soient priorisés, un mécanisme de vases communicants au sein des enveloppes prédéfinies par la clé sera mis en place (+/- 15%). Sur cette base, l'officiel subventionné, le libre subventionné et WBE peuvent chacun espérer atteindre plus de 35% de l'enveloppe globale. L'objectif de ce mécanisme est de sélectionner les dossiers qui rencontreront au mieux les critères établis par la Commission européenne afin de garantir une utilisation complète des moyens obtenus pour les bâtiments scolaires. Par ailleurs, pour maximiser la mobilisation de moyens afin de rencontrer l'objectif d'amélioration du parc immobilier pour les élèves de Wallonie et de Bruxelles, tous réseaux confondus, les montants du plan de relance devront susciter un effet de levier (hors TVA et hors charge d'intérêts). Cet effet de levier sera financé par les Pouvoirs organisateurs. Si c'est au travers d'un emprunt, il sera garanti par la Fédération Wallonie-Bruxelles qui prendra également en charge la totalité des intérêts, soit un montant potentiel de plus de 10 millions d'euros pour le réseau libre subventionné et plus de 14 millions d'euros pour le réseau officiel subventionné (pour un effet levier respectif situé dans une fourchette entre 35 et 65% du montant du projet) et plus de 2 millions d'euros pour WBE (pour un effet levier situé dans une fourchette entre 0 et 35% du montant du projet)».



# Lier architecture scolaire et bien-être des élèves

Ancien chef d'établissement, expert et consultant, Maurice Mazalto accompagne depuis des années des constructions ou des aménagements d'établissements. Contre les cours carrées, les couloirs-autoroutes et les classes auto-bus, il plaide pour une architecture qui veille au bien-être des élèves et réponde aux besoins pédagogiques actuels. Entretien.

**Éduquer:** Qu'est-ce qui vous a amené à vous intéresser à ce sujet de l'architecture scolaire?

**Maurice Mazalto:** C'était fin des années nonante, j'étais alors nommé dans un lycée qui nécessitait des travaux d'extension pour passer d'une capacité de 600 à 1300 élèves. On m'a demandé mon avis sur l'extension... J'étais incapable de répondre car je n'avais eu aucune formation sur le sujet. J'ai donc été amené à m'intéresser à l'architecture scolaire et à me demander ce qu'il fallait mettre en place pour permettre à tous les élèves et adultes de réussir leur enseignement.

**Éduquer:** Qu'avez-vous alors constaté?

**M.M.:** L'architecture scolaire n'est jamais neutre. Les espaces sont la matérialisation de partis pris éducatifs, consciemment ou non. Les architectes, collectivités et communautés éducatives inscrivent leurs conceptions éducatives dans les pierres de l'école.

**Éduquer:** Quels sont les partis pris éducatifs qui dominent?

**M.M.:** On bâtit une école pour deux missions: la transmission des savoirs par les apprentissages et la socialisation des personnes qui la fréquentent. Il est important de lire les espaces scolaires pour voir s'ils répondent à ces deux fonctions. Et l'on constate alors que la deuxième mission est bien souvent reléguée. Les partis pris qui existaient auparavant dans la construction des écoles ont eu

tendance à séparer les espaces d'apprentissage et les espaces de socialisation.

La mission de socialisation a en revanche été soutenue par les pédagogies nouvelles qui ont mis l'accent sur le vivre-ensemble et la relation entre les jeunes adultes et jeunes et les jeunes entre eux, contribuant au bien-être des élèves. Il y a également une nouvelle donnée qui vient tout bouleverser: le numérique. Il a changé la donne puisqu'il est désormais possible de transmettre ou d'étudier seul dans n'importe quel espace. Cela a engendré de la porosité entre la mission d'apprentissage et la mission de socialisation.

**Éduquer:** Comment définissez-vous le bien-être des élèves?

**M.M.:** C'est une notion subjective qu'on ne peut pas mesurer de façon mathématique. Lorsque l'usager d'un espace l'«habite», par-là j'entends qu'il le considère comme son lieu privilégié, qu'il s'y sent bien, il peut éprouver du bien-être. Et ce bien-être passe par un tas d'éléments et de paramètres: la circulation, la signalétique, la cantine, les sanitaires.

**Éduquer:** Prenons l'exemple de la circulation... Qu'est-ce qu'une «bonne» circulation dans les écoles?

**M.M.:** Si l'on regarde les écoles construites fin 19<sup>e</sup> début 20<sup>e</sup>, les bâtiments sont tout en longueur. Les salles de classes sont empilées et desservies par un immense couloir. Cela présente l'avantage

«Mais je déplore aujourd'hui les classes-autobus, l'alignement devant le tableau - traditionnel ou digital, cela ne change rien - du maître. Aujourd'hui, des enseignants veulent faire travailler les élèves en groupe.»

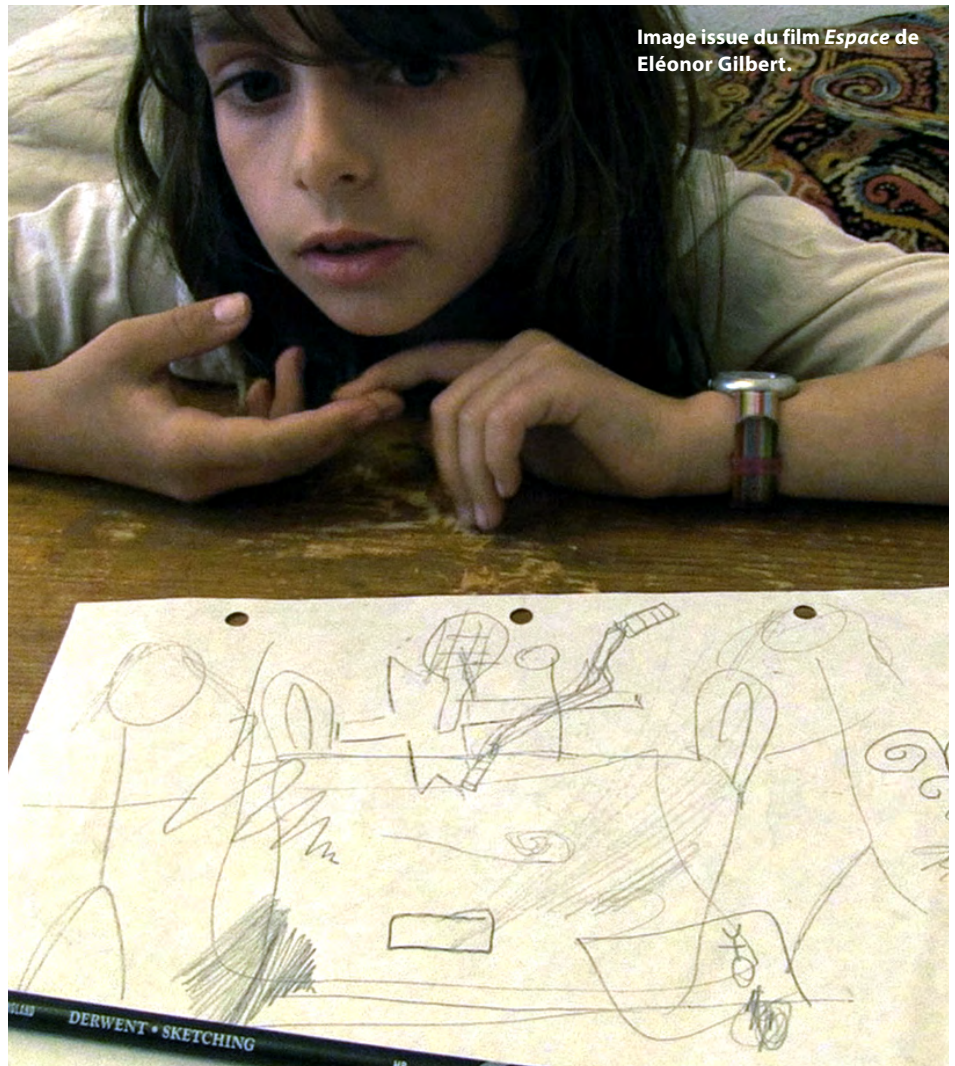


Image issue du film *Espace* de *Eléonor Gilbert*.

d'être facile à construire. Mais les inconvénients sont nombreux. La circulation est dense dans ce couloir: les classes se croisent, certains élèves stationnent en attendant le début de leur cours, ce qui provoque des embouteillages, des bousculades et du bruit. Cela n'est pas favorable à un déplacement fluide et génère de l'agressivité et du stress. Il est également impossible de discuter dans ces couloirs, de se mettre à l'écart, car aucun dégagement n'est prévu. Une circulation efficace doit être large, ponctuée de dégagements réguliers. Elle ne doit pas ressembler à une autoroute en ligne droite.

**Éduquer:** Autre élément important de l'architecture scolaire – la cour – qui semble très peu évoluer avec les années et qui illustre la proximité architecturale entre institution scolaire et carcérale...

**M.M:** Les élèves ont des activités et des besoins différents selon les âges et les genres dans l'espace de récréation. Certains veulent

courir ou lire. D'autres échanger et parler. Il faut que toutes ces fonctions puissent cohabiter dans la cour, qu'il y ait divers «territoires». Or aujourd'hui, toutes les cours malheureusement se ressemblent: les bancs sont disposés en périmètre, il y a généralement 3 ou 4 marronniers. Ces espaces ne sont pas du tout favorables à l'échange, à la discussion et donc à l'exercice de la citoyenneté.

**Éduquer:** Vous suggérez de mettre en place des gradins dans les cours. Quels sont leurs bienfaits?

**M.M:** Observez les jeunes sur les bancs. Bien souvent, ils s'assoient sur le dossier et posent leurs pieds sur l'assise du banc. Un gradin répond à cette habitude. Les gradins sont en outre des espaces ouverts et accueillants en même temps. On peut s'asseoir et se lever quand on veut. En plus, il s'agit d'un dispositif peu onéreux. Il existe aussi des cabanes toutes faites, qui peuvent être disposées dans la cour et permettent de lire, de s'isoler.

**Éduquer:** Sur la question du genre, la géographe française Edith Maruéjols considère que la meilleure des façons de garantir une égalité dans l'espace est de ne pas prescrire d'usage, comme celui du foot. Partagez-vous cette observation

**M.M.:** J'ai pu constater que dans de nombreux établissements, l'espace récréatif est utilisé à 95 % par des garçons. Les filles y sont donc réduites au rôle de pom-pom girls au bord du terrain de foot. Elles n'ont pas d'espaces qui leur sont dédiés. Mais ce qu'il faut faire en priorité, c'est limiter l'espace du terrain de foot.

J'avais un jour suggéré à une école de faire un demi-terrain, avec un seul goal, sur lequel pouvaient jouer les deux équipes. Cette idée avait d'abord provoqué la désapprobation de l'équipe, qui l'avait ensuite adoptée.

**Éduquer:** Freinet, pédagogue du début du 20<sup>e</sup> siècle, a supprimé l'estrade. Qu'évinceriez-vous de la classe pour créer votre classe idéale?

**M.M.:** Il n'y a pas de classe idéale ni de solution toute faite. Chaque école a son histoire... Mais je déplore aujourd'hui les classes-autobus, l'alignement devant le tableau - traditionnel ou digital, cela ne change rien - du maître. Aujourd'hui, des enseignants veulent faire travailler les élèves en groupe. Il existe un mobilier mobile sur roulettes qui facilite le travail en groupe, le savoir partagé. Le numérique a encouragé ce type d'installation modulaire.

**Éduquer:** Si la pédagogie influence l'architecture. Le contraire vaut-il aussi?

**M.M.:** Une architecture différente ne va pas directement changer la pédagogie mais elle peut y contribuer. Par exemple, en supprimant les classes autobus, on change les façons d'apprendre.

Mais les temps de l'architecture et de l'éducatif sont différents, sans parler des personnes qui font vivre. Il y a aussi un turnover des profs et les avancées de l'un en matière d'espaces peuvent être totalement effacées par un autre.

**Éduquer:** Un autre aspect important de l'architecture scolaire est le végétal. Où en est-on?

**M.M.:** La nature a mauvaise presse à l'école... On regarde d'un mauvais œil la terre qui va tout salir. Mais peu à peu, on observe une prise de conscience de l'importance de la nature à l'école, et d'autant plus pour les citoyens. En effet, c'est en connais-

sant la nature, en la côtoyant qu'on peut la respecter. J'ai travaillé avec la Ville de Paris qui aménage des «cours-oasis», qui consiste en des îlots végétaux au cœur des espaces scolaires extérieurs.

**Éduquer:** N'est-il pas nécessaire aussi de «faire le mur» pour éveiller les élèves à la nature? C'est ce que prônent notamment des pédagogies actives...

**M.M.:** L'époque est à la pédagogie sécuritaire. Les collectivités sont assez partagées sur les barrières et les grillages.

**Éduquer:** Quel conseil donneriez-vous à une école qui voudrait améliorer son architecture scolaire. Par quoi faut-il commencer?

**M.M.:** Plus les demandes sont précises, le cahier des charges complet, moins les établissements courent le risque que l'architecte ne verse dans l'esthétisme. Dans le cas des réhabilitations d'établissements plus anciens, c'est plus facile ou plus compliqué, c'est selon. Comme il s'agit d'espaces déjà habités, il est indispensable de questionner et d'associer les usagers, élèves et adultes pour pouvoir faire des propositions. De façon générale, il est essentiel d'associer les enfants et les adultes dans la conception des classes pour répondre au plus près aux projets pédagogiques des écoles et à l'histoire des écoles.

## EN SAVOIR PLUS

Maurice Mazalto, *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*, L'Harmattan, Paris, 2017.

Maurice Mazalto, *Cours de récréation et espaces de détente au Collège et au Lycée*, Fabert, janvier 2013.

*Les cahiers de l'architecture scolaire*

Maurice Mazalto  
Les cours de  
récréation

Espaces de détente au collège et au lycée



## Espace de Eléonor Gilbert



*Espace* est un film réalisé par Eléonor Gilbert en 2014.

À l'aide d'un croquis, une petite fille explique comment l'espace et les jeux se répartissent lors de la récréation, en particulier entre les garçons et les filles, et en quoi cela lui pose un problème au quotidien.

Malgré ses différentes tentatives pour régler ce problème, elle ne trouve pas de

solutions, ceci d'autant plus qu'il passe inaperçu pour les autres, enfants comme adultes, qui ne semblent pas être concernés.

On découvre alors les subtilités d'une géopolitique de l'espace public à l'échelle d'une cour d'école.

# L'École Modèle, une architecture novatrice

En 1875, la Ligue de l'Enseignement initia la création d'une école dont l'architecture tranchait avec celle des bâtiments scolaires de l'époque qui n'étaient équipés ni de préau, ni de cour, ni de salle de gymnastique, avec des classes sombres, mal aérées, mal chauffées, mal équipées et surpeuplées.

Dès les premiers jours de la Ligue, le 26 décembre 1864, Charles Buls, l'un des fondateurs déclarait: «*L'association favorisera l'établissement d'écoles modèles qui, par leurs programmes perfectionnés, leurs méthodes rationnelles d'enseignement, la disposition des locaux, serviront de type à toutes les écoles du pays*»<sup>1</sup>. Un facteur qui a favorisé l'idée de créer l'École Modèle, fut la publication en mars 1865 par Pierre Tempels<sup>2</sup> d'un ouvrage, qui eut un grand retentissement, intitulé *L'instruction du peuple*. L'auteur y décrivait la situation sanitaire, intellectuelle, matérielle et morale déficiente des populations des villes et des campagnes, et défendait l'idée qu'il fallait généraliser l'enseignement primaire, gratuit et obligatoire. Pour lui, l'école primaire devait transmettre une véritable culture, et cela, grâce à des méthodes intuitives et expérimentales plus qu'un savoir réduit et utilitaire, comme c'était trop souvent le cas à son époque.

Inspiré de ces propositions, le Conseil général de la Ligue approuva, le 18 juillet 1871, le «Projet d'organisation de l'enseignement populaire», indiquant ainsi les principes, selon lesquels, il fallait transformer les écoles primaires, pour «*développer chez l'enfant, les facultés intellectuelles et morales, et les forces du corps*». Il fut alors décidé de fonder sur ces bases une école modèle. Le 4 mai 1872, le projet fut adopté, des financements levés. Sur proposition du bourgmestre, Jules Anspach, la Ville de Bruxelles mettait gratuitement à disposition de la Ligue un vaste terrain à front du boulevard du Hainaut (l'actuel boulevard Lemonnier). L'école dont les plans

furent dessinés par l'architecte Ernest Hendrickx (1844-1892)<sup>3</sup> en collaboration avec Ch. Buls, fut inaugurée le 17 octobre 1875; l'évènement qui coïncidait avec les 10 ans de la Ligue.

## Les spécificités matérielles et architecturales de l'École Modèle

Outre le fait que le plan présentait l'originalité de disposer les salles de cours sur deux niveaux autour d'un préau central, les concepteurs ont conçu une architecture qui rompait avec celle des collèges religieux. Cette architecture nouvelle a longtemps marqué de son empreinte le plan et la conception des édifices scolaires de la Ville. Sluys ne pouvait cacher son admiration: «*Dans le but, écrit-il, d'assurer aux élèves un confort et une hygiène qui, à l'époque, manquaient cruellement dans la plupart des établissements, tout avait été pensé, réfléchi et étudié jusqu'au moindre détail: l'architecture des bâtiments, le mobilier et plus particulièrement la forme des bancs, la position des classes par rapport à la lumière, les sanitaires, le système de ventilation et de chauffage. Selon le pédagogue Alexis Sluys, 'Ce fut le premier bâtiment scolaire belge, répondant complètement à toutes les conditions hygiéniques, pédagogiques, esthétiques; il a servi de modèle à de nombreux architectes belges et étrangers'*»<sup>4</sup>.

## Les spécificités pédagogiques

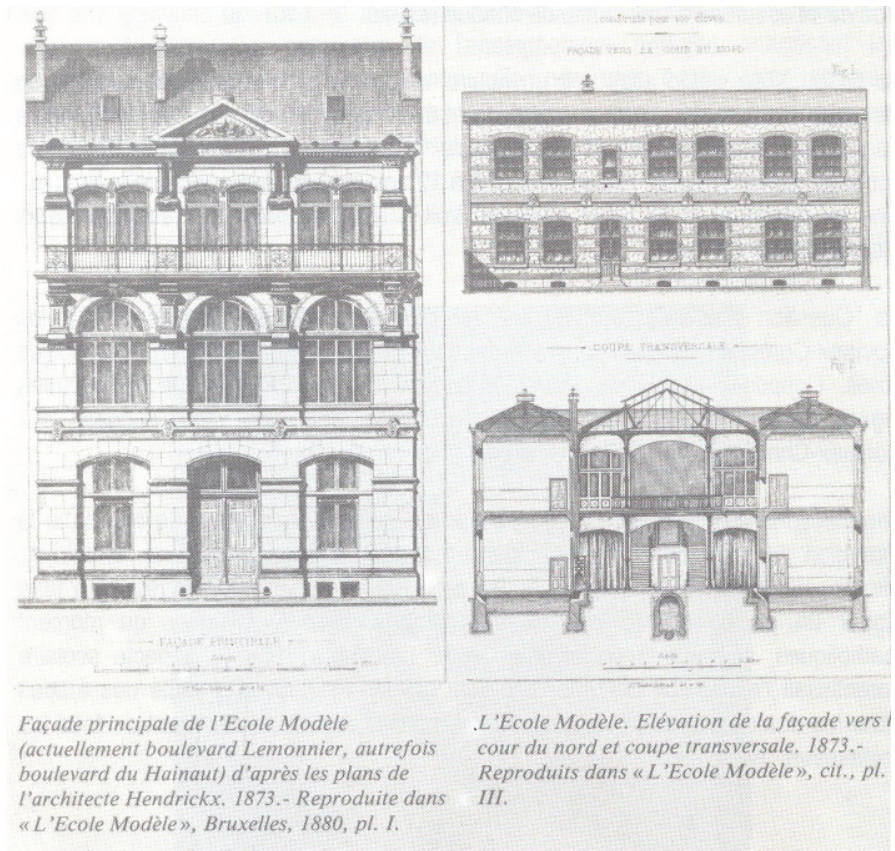
L'École modèle se distinguait également par des innovations dans les domaines méthodologiques et pédagogiques qui, à l'époque, étaient révolutionnaires:



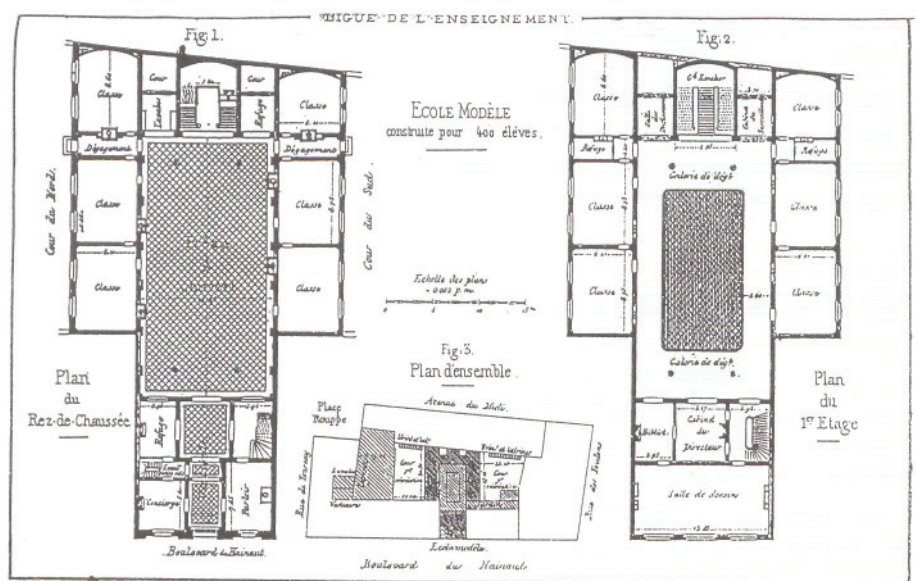
- une laïcité affirmée. Selon G. Jottrand, président de la Ligue à l'époque, «l'école publique ne saurait être un lieu convenable de diffusion des croyances religieuses»;
- un enseignement du flamand, au même titre que celui du français;
- un enseignement de disciplines nouvelles: le dessin, la musique, les mathématiques (géométrie et arithmétique), l'histoire, la géographie, des sciences, etc.
- le recours à la méthode intuitive: l'instituteur s'appuyait autant que possible sur des notions acquises dans d'autres branches;
- l'enseignement de la gymnastique dans «un but hygiénique et éducatif»;
- l'importance de l'observation et de l'expérimentation;
- l'organisation de sorties dans les musées et de voyages scolaires;
- une discipline stricte pour les élèves mais aussi pour les enseignants;
- la disparition de la distribution solennelle de prix, considérée comme «source de vanité»;
- enfin, toutes les facultés de l'enfant, physiques, manuelles, morales, esthétiques, aussi bien qu'intellectuelles, devaient être sollicitées. Il n'y avait pas de distinctions entre «les branches nobles et les branches secondaires»: «tout l'individu doit être mis en mouvement», les élèves ne devaient jamais rester inactifs et passifs<sup>5</sup>.

La renommée, qu'avait acquise l'École Modèle, valut à la Ligue de se voir décerner des distinctions dans plusieurs expositions internationales. Toutefois, elle fut vivement critiquée par la presse catholique, en raison de ses opinions laïques... En 1879, estimant qu'elle avait atteint son but, la Ligue mit fin à l'expérience de l'École Modèle.

1. *Bulletin de la Ligue de l'Enseignement* (1865-1866).
2. Pierre Tempels (1825-1923) n'était pas un pédagogue mais un haut fonctionnaire au ministère de la Justice, puis procureur du roi (ROBBRECHT dans *Dictionnaire historique de la laïcité*, 2005, p. 261-262).
3. Ph. CULLUS dans *Dictionnaire historique de la laïcité*, p. 161.
4. *L'École Modèle*, Pol Defosse, *Éduquer* n°70.
5. Sources: *Histoire de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, 1864-1989*.

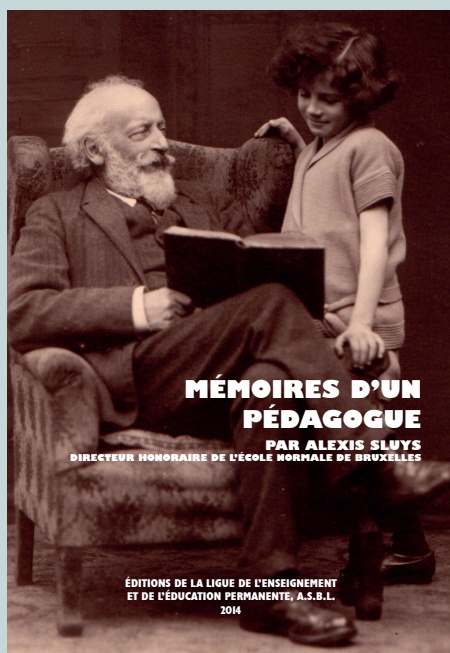


Élévations et coupe de l'École Modèle, 1873  
(Planche de "L'École Modèle", 1880)



Plan du rez-de-chaussée et du 1er étage de l'École Modèle  
(ibidem)

## L'insalubrité des établissements de l'époque: le témoignage d'Alexis Sluys



Le témoignage du pédagogue Alexis Sluys<sup>1</sup> sur l'état insalubre des écoles primaires qu'il a fréquentées en tant qu'élève, permet de mieux mesurer l'importance et le côté révolutionnaire de l'École Modèle. Dans ses *Mémoires d'un pédagogue*<sup>2</sup>, rédigés à la fin de sa vie, il explique que sa mère l'a inscrit en 1855 avec sa sœur dans une école privée localisée près de la rue des Étangs noirs à Molenbeek-Saint-Jean. «Nous passâmes par un étroit corridor; à notre droite, par une porte ouverte, nous vîmes une petite chambre... une femme versait du café dans une tasse; elle nous dit 'la classe est au bout du couloir, le maître y est'. Cette classe était meublée de bancs sans dossier, de quelques pupitres, d'une estrade. Un homme très gros était assis devant une table et taillait des plumes d'oie; c'était le maître d'école: 'C'est dix sous par semaine pour chacun, en hiver deux sous de plus pour le chauffage; on paie en plus les fournitures: un abécédaire, une ardoise, une touche, dix sous par élève'. Ma mère paya et partit. Nous restâmes dans la rue au milieu des élèves qui jouaient... Au coup de sonnette, j'allai m'asseoir sur un banc parmi les petits garçons et ma sœur s'installa du côté des filles. 'À genoux pour la prière!', cria le maître et tous se mirent à psalmodier une série de prières. Ensuite à tour de rôle, les élèves se rendirent auprès du maître pour montrer leur 'devoir' écrit à domicile et pour lire une page de leur livre ou réciter la table de multiplica-

tion... C'était un moment fort désagréable car le 'maître' était armé d'une férule et frappait sur les doigts des élèves qui faisait une faute en lisant ou montrait un devoir mal écrit».

Sans doute peu satisfaits de l'enseignement dispensé par cet instituteur (il n'était pas nécessaire de faire valoir un titre pour enseigner), les parents ont inscrit Alexis et sa sœur dans une autre école privée où ils étaient «assis sur de longs bancs sans dossiers, devant un pupitre trop haut ou trop bas pour les élèves». Il y resta peu de temps car en 1857, Sluys était inscrit à l'école communale de Molenbeek. «La classe, écrit-il, était une très vaste salle blanchie à la chaux, éclairée par de grandes fenêtres qui donnaient sur la cour plantée de marronniers d'Inde où les élèves ne pouvaient aller jouer car il n'y avait jamais de récréation. Nous restions assis toute la journée sur des bancs très bas sans dossier, et presque tout le temps les bras croisés sur la poitrine». Dans cette salle, poursuit Sluys, il y avait trois divisions: l'inférieure très nombreuse pour les illettrés, la moyenne et la supérieure. Celle-ci avait à sa tête le directeur, les deux autres des sous-maîtres. On commençait et on terminait la classe le matin et l'après-midi par les prières, bredouillées en flamand par tous les élèves debout, mains jointes, tête baissée... Je ne fis pas un long séjour dans cette école. Les élèves devaient à tour de rôle accompagner le directeur à la cour vers le milieu de la matinée. Je ne savais pas pourquoi. Mon tour arriva. Le maître me fit signe de le suivre. Près du W.C., il me montra un vase contenant de l'eau et une éponge, m'ordonna de le prendre et d'attendre. Il entra dans le W.C. Au bout de quelques minutes, la porte s'ouvrit et je vis le maître debout, me présentant son postérieur à découvert et il me dit: 'Nettoyez-moi avec l'éponge!'. J'étais indigné, dégoûté, je déposai vase et éponge sur le sol et m'enfuis... À la maison, je racontai à ma mère ce qui s'était passé... Le soir mon père me dit que j'irais en classe à Bruxelles». En fait, il est inscrit à l'école communale n° 3 rue de Locquenghien, où les conditions offertes aux élèves n'étaient pas meilleures. En 1840, le directeur faisait part dans un rapport adressé à la Ville de ses doléances. «L'odeur fétide qui s'y répand que j'attribue à la pourriture des planchers ainsi qu'aux communs qui dégorgent de tous les côtés, porte atteinte à la santé de tous; de plus l'état d'affaissement dans lequel le local se trouve est propre aussi à inspirer des craintes... Le gros plâtre continue à tomber au fur et à me-

sure que la pression du pied touche une planche non solide ou pour mieux dire consumée...». Le directeur se plaignait aussi des lieux d'aisance «car il est utile que vous sachiez messieurs qu'ils se trouvent en quelque sorte dans la classe et lorsque le vent est contraire, il y a une répulsion telle que ces odeurs pestilentielles me forcent à jeter beaucoup d'eau et même à ouvrir les portes et les fenêtres pendant la saison la plus rigoureuse<sup>3</sup>». Sluys se souvenait aussi: «La classe contenait une cinquantaine de garçons serrés l'un contre l'autre sur des bancs-pupitres; sur les murs noircis par la poussière et la fumée du poêle étaient attachés un grand crucifix, les cartes de la Belgique, l'Europe, la mappemonde... Ce qui faisait défaut, ajoutait le pédagogue, surtout dans les écoles de cette époque, c'est l'hygiène; classes mal ventilées, mal éclairées, pas de cour, pas de récréation, pas de gymnastique, les élèves devaient rester assis, immobiles et muets... Naturellement, ils réagissaient en bavardant, se bousculant ce qui leur attirait des coups plus ou moins violents, des pensums, des retenues<sup>4</sup>».

Pol Defosse, historien

1. À propos de ce pédagogue hors norme de la fin du XIX<sup>e</sup> et début du XX<sup>e</sup> siècle, voir R. ROBBRECHT (Dir.), *Alexis Sluys et son époque. Une vie d'engagement au service de l'enseignement officiel en Belgique*, 2. Vol., Bruxelles, Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, 2014 - G. LAURENT, «Alexis Sluys: un pédagogue engagé au service de l'enseignement officiel» dans *Cahiers Bruxellois*, T. XLVII, 2015, p. 74-106.
2. ROBBRECHT (Dir.), *Alexis Sluys*, vol. 2, p. 17 et sq.
3. H. BOON, *Enseignement primaire*, p. 115.
4. Les bâtiments scolaires en province pouvaient être tout aussi insalubres et peu confortables. En 1866, un instituteur de Bavegem, en Flandre orientale écrivait à la Ligue: «... la place où j'enseigne, une dépendance de la cure, dans un bâtiment destiné à un atelier, ressemble plus à une bergerie qu'à une école... [il est] exposé aux vents et aux intempéries... sans lieu de récréation, ni commodités pour les enfants; les filles doivent faire leur besoins à la rue et les garçons, au nombre de quatre-vingts, dans une petite cour de douze mètres carrés» (Extraits d'un texte cité par R. DESMED, «L'École Modèle et le musée scolaire» dans *Histoire de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente (1864-1989)*, Bruxelles 1990, p. 119).

# Former et accompagner à l'animation socioculturelle

## Retour sur quatre années de formation aux métiers de l'animation

Nous vous en parlions déjà en juin 2018, dans le numéro 139 d'Éduquer. Fin 2017, la Ligue de l'Enseignement, la Mission Locale de Bruxelles-Ville et le Centre Vidéo de Bruxelles lançaient pour la première fois un projet de formation de trois mois aux métiers de l'animation, soutenu par le Fonds Social Européen (FSE) dans le cadre de l'appel à projets «Investir les métiers de la culture». Quatre ans plus tard, cette formation à destination des demandeur·euse·s d'emploi de la Région de Bruxelles-Capitale rencontre toujours autant de succès.

Retour donc sur ces quatre premières éditions de la formation!

À la naissance de ce projet de formation, un constat: au travers des activités de la Ligue, nous rencontrons encore trop de personnes sans emploi qui peinent à faire un premier pas dans les secteurs associatif et non marchand, faute d'une formation suffisamment pratique et ancrée dans les réalités de ces secteurs. Parfois tout juste sorti·e·s de longues études, parfois issu·e·s d'horizons très différents, toutes et tous font preuve de la même motivation, mais beaucoup disent manquer du «vocabulaire» nécessaire pour convaincre les employeurs associatifs lors de leurs candidatures à l'embauche.

En 2017, avec le soutien du Fonds Social Européen, La Ligue a donc souhaité mettre à la disposition des demandeurs et demandeuses d'emploi de Bruxelles une nouvelle formation aux métiers de l'animation socioculturelle. Les formations sur cette thématique ne manquent pas en région bruxelloise. Nous avons toutefois voulu enrichir cette offre déjà bien étoffée d'une formation courte résolument pratique et participative, ayant

pour objectifs principaux de remettre nos participant·e·s en confiance et en mouvement, et de les équiper des compétences et connaissances suffisantes pour décrocher, au terme de la formation, un emploi dans le secteur socioculturel.

Au fil de ces quatre années, le programme de la formation a connu quelques adaptations, pour toujours mieux répondre aux attentes des groupes. Il a toutefois conservé la même colonne vertébrale:

- une détermination du projet professionnel et un bilan de compétences;
- une formation commune à l'animation de groupe et à la gestion de projets socioculturels;
- une spécialisation au choix parmi 4 orientations (représentatives de différents métiers de l'animation, à savoir l'animation socioculturelle de terrain; la formation d'acteur·trice·s associatif·ve·s; l'animation d'ateliers audiovisuels; l'animation de seconde ligne et l'administration);
- et pour terminer, un stage de 36H dans une association de son choix.



Crédit photo: Hanane Ikhzabna

Pour atteindre la qualité de formation que nous recherchions et nos objectifs de (re) mise à l'emploi, le fait de donner la formation n'était pas suffisant. Il nous fallait aussi la possibilité de réaliser un accompagnement et un suivi individuel de nos participant-e-s, afin de les orienter convenablement et durablement vers de futures formations et emplois. Nous avons donc souhaité nous associer avec un acteur fort du secteur de l'insertion socioprofessionnelle: la Mission Locale de Bruxelles-Ville. Dans ce projet, la Mission Locale met en place des séances collectives et individuelles permettant aux participant-e-s de mieux déterminer leur projet professionnel et de faire le point sur leurs compétences. À l'issue de la formation, si l'équipe de la Ligue se charge d'orienter les participant-e-s dans leur recherche de stage, la Mission Locale, elle, les accompagne à long terme dans leur recherche d'emploi.

Par ailleurs, face à notre souhait d'injecter dans la formation une dimension créative et technique, et face au manque criant de formations dans le domaine de l'animation d'ateliers audiovisuels, il nous a paru naturel de nous appuyer sur l'expertise de l'équipe du Centre Vidéo de Bruxelles. Partenaire de longue date de la Ligue, le CVB prend en charge la spécialisation à l'animation d'ateliers vidéo. Au-delà d'une formation aux aspects techniques et à la manipulation des outils audiovisuels, le CVB met aussi et surtout l'accent sur la rencontre, l'expression citoyenne et la vie associative au service desquels ces outils peuvent être employés.

## Bilan et résultats après 4 éditions du projet

Nous pouvons affirmer sans crainte que ces quatre premières éditions ont été un véritable succès. Beaucoup d'éléments nous portent en effet à croire que cette formation remplit les objectifs que nous nous étions fixés!

Tout d'abord, au fil de ces quatre années, les participant-e-s nous ont confié avoir été reboosté-e-s par les dynamiques engendrées par la formation. Les contenus abordés leur permettent d'acquérir des compétences supplémentaires en animation, en communication, mais aussi une meilleure vue d'ensemble du cadre institutionnel dans lequel ils et elles seront ensuite amené-e-s à évoluer. La diversité des profils constituant les groupes de participant-e-s leur ouvrent les yeux sur d'autres réalités, d'autres possibilités. Les rencontres avec des acteurs et actrices de terrain et d'ancien-ne-s participant-e-s, les moments d'échanges et d'entraide, renforcent leur confiance et leur motivation à poursuivre leurs démarches.

Les chiffres parlent aussi d'eux-mêmes. Entre 2017 et 2020, 131 personnes ont pu prendre part à notre formation. Parmi elles, 79 (soit 60%) ont pu réaliser un stage de 36H dans une association de leur choix; ces stages, s'ils ont chaque fois été une opportunité de réaliser une première expérience de terrain, ont parfois débouché sur des perspectives à plus long terme: un bénévolat de longue durée, ou même un emploi! Jusqu'ici, 74 participant-e-s sur 131 ont trouvé un emploi ou une formation qualifiante à l'issue de la formation; soit, dans le jargon

de l'insertion socioprofessionnelle, un taux de «sorties positives» de 56%! Un taux de remise à l'emploi impressionnant et rarement égalé dans d'autres missions d'ISP.

Enfin, soulignons quelques éléments d'amélioration introduits dans les éditions plus récentes du projet. En 2019, nous avons mis en place une journée de rencontre avec des acteurs et actrices de terrain issus de notre réseau. Parmi les intervenant-e-s, nous avons pu compter sur la participation d'ancien-ne-s stagiaires ayant trouvé du travail à l'issue de la formation. Cette journée commune permet aux différents groupes de participant-e-s d'interviewer des professionnel-le-s du secteur sur les réalités de leurs métiers. En 2019 également, la Mission Locale a organisé une journée de networking, intitulée «Les rencontres animées». Diverses associations ont été conviées, et nos participant-e-s ont pu en rencontrer les représentant-e-s autour d'un «world café». Pour certain-e-s, cette journée est l'occasion d'étoffer leur carnet d'adresse, voire même de dégoter un stage ou une promesse d'emploi!

## Le cas particulier de la session 2020

La crise sanitaire liée au COVID-19 n'aura bien sûr pas épargné l'édition 2020 de notre formation. Celle-ci avait pourtant pu commencer (presque!) normalement: trois groupes de 12 participant-e-s ont démarré leur formation de base à l'animation en présentiel, dans le respect des mesures sanitaires.

Malheureusement, le mois d'octobre et l'arrivée du deuxième confinement nous

ont poussés dans nos retranchements: pour poursuivre notre formation et notre accompagnement, nous n'avions d'autre choix que d'adapter notre programme en ligne. Nous nous sommes bien sûr beaucoup questionné·e·s sur l'adaptation à distance de cette formation. Comment former à l'animation d'un groupe lorsque le groupe est physiquement et géographiquement éclaté? Comment aborder avec nos participant·e·s les questions de posture et de corporalité propre à l'animateur·trice, qui nous sont d'ordinaire si chères? Comment s'assurer que chacun et chacune, derrière son écran, accède bien au contenu et reste maître de son apprentissage? En plus de ces énigmes qu'il nous a fallu solutionner, l'adaptation a évidemment demandé à notre équipe d'intervenant·e·s des efforts considérables: modifier séquences et conduites, chercher et s'approprier de nouveaux outils digitaux, etc.

Enfin, au-delà de l'énorme travail pour rendre le contenu de formation compatible à ce nouveau format, le problème de la fracture numérique s'est également fait sentir. Nous avons donc redoublé d'ingéniosité pour équiper nos participant·e·s d'un ordinateur ou d'une connexion Internet fiable, mais aussi pour sélectionner les outils qui faciliteraient au mieux les apprentissages de celles et ceux moins rompu·e·s à l'usage du numérique.

Si nous espérons que le caractère exceptionnel de cette édition 2020 ne deviendra pas la norme, nous devons admettre que nous avons beaucoup appris de cette épreuve. L'utilisation de certains outils d'animation numériques pourrait même intégrer notre programme à l'avenir! Il faut en tout cas souligner la ténacité, la motivation et la résilience de nos groupes cette année. Tout le monde a poursuivi la formation jusqu'à la dernière minute. Mieux encore: contre toute attente, le taux de participation s'est avéré être exceptionnellement élevé!

## Et la suite?

Forts des résultats produits lors de ces quatre premières éditions, nous ne comptons évidemment pas en rester là! Nous travaillons en ce moment avec nos deux partenaires à l'élaboration d'un nouveau dossier à remettre au Fonds Social Européen, dans le cadre de son nouveau programme FSE+ 2021-2027. Nous espérons pouvoir à nouveau proposer notre formation dès l'automne 2022, et l'enrichir d'ici-là d'encre plus d'opportunités de rencontres, de partage et d'emploi pour notre public! Une aventure à suivre!

## Témoignages d'ancien·ne·s participant·e·s de 2020

Parce qu'ils et elles parlent parfois de nos projets mieux que nous!

*«Je ne pouvais pas me permettre de faire une formation longue sur plus de six mois. La formation de la Ligue de l'Enseignement était parfaite: elle durait 3 mois, il y avait plusieurs options possibles, et beaucoup d'ancien·ne·s participant·e·s avaient trouvé du travail rapidement après.*

*Mon plus gros apprentissage lors de la formation reste la définition et la construction d'un projet dans le secteur socioculturel. Je ne me rendais pas compte des vrais tenants et aboutissants des projets d'animation. Et grâce à la formation, j'ai maintenant conscience de toutes les étapes, des choses à prendre en compte, et surtout de ce qui doit motiver chaque projet.*

*Après la formation, j'ai postulé au Pivot ASBL et j'avais vraiment envie d'avoir toutes les cartes en main pour réussir mon entretien. L'équipe de la Mission locale m'a beaucoup aidé sur la structure de l'entretien, les pièges à éviter, les questions à préparer... L'équipe de la Ligue, de son côté, m'a permis d'approfondir ce qui était lié au secteur de l'animation socioculturelle: ce que je pouvais mettre en avant, les points importants du secteur et du poste que je pouvais mettre en relation avec mes compétences,... Les deux équipes m'ont chacune apporté une aide précieuse, et ont reboosté ma confiance en moi. Sans elles, je serais arrivée beaucoup plus fébrile à mon entretien.»*

**Marion**, participante de la formation 2020, désormais animatrice d'ateliers créatifs pour enfants au Pivot ASBL.

*«J'avais déjà une formation de technicienne monteuse en vidéo. Je n'avais par contre aucune expérience dans le milieu socio-culturel bruxellois. Je voulais apprendre les bases des techniques d'animation, et aussi connaître un peu mieux le secteur socio-culturel à Bruxelles, ses différents publics et ses acteurs.*

*La formation a complètement répondu à mes attentes. J'ai été agréablement surprise par la qualité de l'enseignement et l'implication des différents formateurs et formatrices. Malgré les difficultés liées à la crise sanitaire, nous avons pu continuer jusqu'au bout grâce aux cours en ligne. Je garde aussi un très bon souvenir du groupe. Il y avait un bon équilibre, de l'écoute et du respect de la part de chacun·e. Je suis d'ailleurs toujours en contact avec certaines personnes rencontrées pendant la formation.*

*Grâce à la formation, j'ai pu faire mon stage dans une structure qui m'intéressait depuis longtemps, l'Atelier Graphoui. Il s'agit d'un atelier de production audiovisuelle et un centre d'expression et de créativité. Grâce au stage, j'ai recroisé Louise, une ancienne participante de la formation qui m'a parlé du Beit Project, un projet européen sur le vivre-ensemble qui associe le patrimoine historique à la lutte contre le racisme, l'exclusion sociale et les discriminations. Ils cherchaient un·e animateur·trice et j'ai pu animer quelques sessions dans les écoles ces derniers mois. Cette première expérience en tant qu'animatrice qui m'a beaucoup plu!»*

**Laura**, participante de la formation 2020, active sur son propre projet de café-cinéma de quartier.

*«J'ai toujours aimé le social, les échanges, la communication... mais le social, c'est un grand domaine! J'avais besoin de me situer, d'avoir un cadre, et de savoir par où commencer mes recherches d'emploi. À mon inscription à la formation, je voulais faire de l'animation de terrain, mais au fur et à mesure des journées, je me suis découvert un vrai intérêt pour le métier de formateur·trice.*

*J'avais déjà eu des expériences de terrain mais la formation m'a permis de mettre des mots sur tout, de mettre des théories derrière ce que j'appliquais naturellement. Désormais, j'essaie d'appliquer tous ces concepts dans mon parcours professionnel mais aussi dans ma vie privée: je prends mieux conscience de mes priorités, je mets l'accent sur le bien-être des personnes qui m'entourent, mais aussi sur mon bien-être à moi.*

*À la suite de la formation, j'ai démarré un bénévolat de longue durée à la maison des femmes à Molenbeek. On y reçoit les femmes et les mamans du quartier, et on y met en place de petites activités pour les aider à pratiquer le français et à développer leur autonomie. D'autre part, je suis toujours accompagnée par la Mission Locale dans ma recherche d'emploi. Je suis en tout cas vraiment reconnaissante d'avoir pu suivre cette formation, et je la recommande partout autour de moi. Elle permet de tisser un réseau, de s'ouvrir aux autres, et de mieux savoir à quelle porte frapper pour avancer!»*

**Hanane**, participante de la formation 2020, bénévole à l'asbl MOVE et toujours en recherche d'emploi.

## Des conceptions différentes de la neutralité peuvent coexister

La Cour constitutionnelle défend le principe d'une conception plurielle de la neutralité dans l'enseignement.

On s'en souvient, la Cour avait à se prononcer sur la question préjudicielle de savoir si l'interdiction du port visible des signes convictionnels dans l'enseignement neutre, telle qu'elle est inscrite dans le règlement intérieur de la Haute École de la Ville de Bruxelles, viole la Constitution et la Convention européenne des droits de l'homme (voir Éduquer n° 160 et 161).

À cette question, la Cour constitutionnelle répond sans ambiguïté de façon négative. Plus précisément, dans son arrêt 81/2020 du 4 juin 2020, la Cour constitutionnelle considère que l'interprétation donnée à l'article 3 du décret de la Communauté française du 31 mars 1994 définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté française, consistant à interdire dans le règlement intérieur le port visible des signes convictionnels, «ne viole pas les articles 19, 23 et 24 de la Constitution, lus ou non en combinaison avec l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme et avec l'article 2 du Premier Protocole additionnel à cette Convention» (Arrêt 81/2020, p. 41).

Les parties demandereses voient donc leur plainte rejetée. Examinons quelles sont les motivations de la Cour.

Après avoir statué sur la recevabilité de la question préjudicielle, la Cour se prononce successivement sur les aspects concernant la légalité de l'interdiction, la liberté de l'enseignement et la neutralité de l'enseignement officiel, le droit à l'enseignement, l'égalité de traitement, la liberté de religion, la dignité humaine.

### La recevabilité

À l'occasion de la discussion sur la recevabilité de la question préjudicielle, la Cour rappelle utilement plusieurs dispositions d'où il ressort que :

a) La neutralité de l'enseignement est définie par le décret du 31 mars 1994 (définissant la

neutralité de l'enseignement organisé par la Communauté française) et par le décret du 17 décembre 2003 (définissant la neutralité de l'enseignement public subventionné, c'est-à-dire, organisé par les communes et les provinces), mais un pouvoir organisateur public (ou privé) peut adhérer aux dispositions du décret du 31 mars 1994. Dans ce cas, les dispositions de ce décret sont d'application et celles du décret du 17 décembre 2003 cessent totalement de s'appliquer (Arrêt 81/2020, B.5.2, p. 16);

b) Le décret du 31 mars 1994 stipule explicitement que la liberté dont jouissent les étudiant·e·s a pour «condition que soient sauvegardés les droits de l'homme, la réputation d'autrui, la sécurité nationale, l'ordre public, la santé et la moralité publiques, et que soit respecté le règlement intérieur de l'établissement». D'où il ressort que les éventuelles restrictions requises par la neutralité ne s'appliquent pas seulement au personnel, mais également aux élèves (Arrêt 81/2020, B.6.2, p. 16).

c) La Cour rappelle qu'elle n'est pas compétente pour contrôler directement si une norme législative respecte une convention internationale. «Toutefois, ajoute la Cour, lorsqu'une disposition conventionnelle liant la Belgique a une portée analogue à celle d'une des dispositions constitutionnelles dont le contrôle relève de la compétence de la Cour et dont la violation est alléguée, les garanties consacrées par cette disposition conventionnelle constituent un ensemble indissociable avec les garanties inscrites dans les dispositions constitutionnelles concernées. Il s'ensuit que, dans le contrôle qu'elle exerce au regard de dispositions constitutionnelles, la Cour tient compte des dispositions de droit international qui garantissent



des droits ou libertés analogues» (Arrêt 81/2020, B.10.2, p. 18). En conséquence, l'arrêt de la Cour constitutionnelle s'appuiera autant sur la jurisprudence liée à la Convention européenne des droits de l'homme que sur la Constitution belge.

## La légalité

L'article 24, § 5 de la Constitution dispose que «l'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la Communauté sont réglés par la loi ou le décret». Il résulte de ce principe que toute réforme touchant l'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement doit être réglée par décret. Mais en résulte-t-il que toute mesure d'un pouvoir organisateur pour assurer le bon fonctionnement de ses écoles ou la réalisation de leur projet pédagogique ait, également, à s'effectuer par décret? En d'autres termes, est-ce que le règlement d'ordre intérieur d'un établissement scolaire suffit pour interdire le port visible des signes convictionnels, ou un décret est-il nécessaire pour prendre cette mesure? La réponse de la Cour est sans ambiguïté: «Comme la Cour l'a jugé par son arrêt n°40/2011 du 15 mars 2011, le Constituant n'a pas voulu interdire aux pouvoirs organisateurs de l'enseignement d'adopter, en vue de garantir le bon fonctionnement de l'enseignement ou d'assurer la réalisation du projet pédagogique, des règlements d'ordre intérieur portant sur le comportement des élèves. En juger autrement impliquerait en effet que tous les comportements d'élèves et d'étudiants qui pourraient

compromettre le bon fonctionnement de l'enseignement et la réalisation du projet pédagogique -comportements qui peuvent d'ailleurs changer selon les circonstances et l'époque- devraient être réglés par le législateur décentral. L'article 24, §5, de la Constitution ne peut être interprété en ce sens qu'une ingérence dans un droit fondamental, dans un contexte d'enseignement, en vue de garantir le bon fonctionnement de l'enseignement et la réalisation du projet pédagogique d'une école, n'est possible que si cette ingérence fait l'objet d'une règle prévue par une norme législative» (Arrêt 81/2020, B.12.4, p.21). Le règlement intérieur d'un établissement scolaire établi par un pouvoir organisateur est donc parfaitement licite, même en cas d'ingérence dans un droit fondamental.

## La liberté de l'enseignement et la neutralité de l'enseignement officiel

### a) La liberté de l'enseignement

La Cour constate que la liberté de l'enseignement fait l'objet de certaines restrictions pour les pouvoirs publics: l'enseignement de la Communauté doit être neutre, il doit respecter les conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents; les écoles publiques doivent offrir jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle (Arrêt 81/2020, B.14.1, 22 – 23). Par ailleurs, même si la Constitution ne dispose pas explicitement que l'enseignement organi-

sé par les communes et les provinces doit être neutre, ces dernières doivent respecter le principe général de la neutralité qui incombe à toute autorité publique, laquelle implique l'interdiction des discriminations et le respect de l'égalité des usagers. (Arrêt 81/2020, B.14.2, p. 23)

## b) La neutralité

La Cour s'appuie sur le commentaire associé au concept de neutralité formulé lors de la révision constitutionnelle du 15 juillet 1998 qui en précise le sens: «L'enseignement neutre ne se limite pas à l'instruction, mais s'étend également à l'éducation de la personnalité entière. Une école neutre respecte toutes les opinions philosophiques, idéologiques et religieuses des parents qui lui confient

leurs enfants. Elle se fonde sur une reconnaissance et une appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes et, la dépassant, met l'accent sur les valeurs communes. Un tel enseignement veut aider et préparer les jeunes à entrer dans notre société avec un jugement et un engagement personnels. C'est seulement dans cet esprit qu'on traitera les problèmes controversés. La mise en œuvre d'une telle neutralité est étroitement liée au projet éducatif et aux méthodes pédagogiques. Elle pourra par conséquent évoluer différemment dans les Communautés» (Doc. parl., Sénat, S.E. 1988, n°100-1/1°, pp.2-3; cité in Arrêt 81/2020, B.17.2).

Par ailleurs, le législateur n'a pas voulu figer la notion de neutralité et l'a, au contraire, envisagée comme évolutive: «Il ne faut pas perdre de vue que les circonstances sociologiques évoluent et qu'il n'est donc pas indiqué de cliquer certaines notions» (Doc. parl., Sénat, S.E. 1988, n°100-1/2°, p.64; cité in Arrêt 81/2020, B.17.2).

Il ressort de ces différents textes, que le législateur a considéré que l'obligation pour la Communauté d'organiser un enseignement neutre constituait une garantie pour le libre choix des parents. «La neutralité que les autorités doivent rechercher, relève la Cour, sur le plan philosophique, idéologique et religieux en vue de l'organisation de l'enseignement communautaire leur interdit plus précisément de défavoriser, de favoriser ou d'imposer des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses. La neutralité suppose donc, comme on peut le lire dans la note explicative du Gouvernement relative à la révision constitutionnelle de 1988, «une reconnaissance et une appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes» - du moins en ce qu'il ne s'agit pas d'opinions constituant une menace pour la démocratie et les droits et libertés fondamentaux - ainsi qu'un «accent sur les valeurs communes» (Arrêt 81/2020, B.17.5, p. 27).

La neutralité telle qu'elle est envisagée, commente la Cour, n'est pas seulement une neutralité d'abstention. Elle peut devenir dans certaines circonstances, «une obligation positive, découlant de la liberté de choix des parents, d'organiser l'enseignement de telle manière que «[la] reconnaissance et [l']appréciation positives de la diversité des opinions» et l'ac-





cent sur les valeurs communes» ne soient pas compromis» (Arrêt 81/2020, B.17.6, p. 27).

La Constitution (ou le décret sur la neutralité) n'instaure pas en soi une interdiction du port visible des signes convictionnels, mais elle n'empêche pas l'instance compétente, lorsqu'elle établit le règlement d'ordre intérieur, de décider de l'opportunité ou non de procéder à cette interdiction, compte tenu des circonstances, pour garantir la reconnaissance et l'appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes, dans le but de mettre l'accent sur les valeurs communes. D'où la conclusion de la Cour: «Dès lors que le Constituant n'a pas conçu la neutralité de l'enseignement communautaire comme une notion statique et compte tenu des obligations positives résultant de cette neutralité, la disposition en cause, qui se borne à permettre à l'instance compétente pour établir le règlement intérieur d'un établissement d'enseignement de prévoir, le cas échéant, dans ce règlement, l'interdiction mentionnée dans la question préjudicielle, n'est pas contraire à l'article 24, §1<sup>er</sup>, alinéa 3, de la Constitution, ni au principe de la neutralité de l'autorité publique, applicable à l'enseignement organisé par les administrations décentralisées, lu en combinaison avec la liberté d'enseignement, telle qu'elle est garantie par l'article 24, §1<sup>er</sup>, alinéa 1<sup>er</sup>, de la Constitution. Dans le contexte de l'enseignement, ce principe a en effet une portée analogue à celle de la notion de neutralité contenue dans l'article 24, §1<sup>er</sup>, alinéa 3, de la Constitution» (Arrêt 81/2020, B.18.3., p. 28).

## Le droit à l'enseignement, l'égalité dans l'enseignement et la liberté de religion

L'arrêt de la Cour fait deux observations qui la conduisent à s'appuyer conjointement sur la jurisprudence de la Cour européenne et sur la Constitution:

- la Cour considère que les paragraphes 3 et 4 de l'article 24 de la Constitution et l'article 2 du premier protocole additionnel à la Convention européenne des droits de l'homme ont une portée analogue. Dans cette mesure, la Cour considère que ces dispositions forment un ensemble indissociable dont elle tient compte;
- la Cour fait une observation comparable en ce qui concerne le droit de religion. Elle observe que l'interdiction du port visible des signes convictionnels, relativement au respect des libertés et droits

fondamentaux, intéresse en particulier la liberté de religion. Elle constate que l'article 19 de la Constitution et l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme ont une portée analogue. En conséquence de quoi, la Cour considère que ces dispositions forment un ensemble indissociable.

La Cour constitutionnelle retient de la jurisprudence de la Cour européenne que le droit de manifester ses convictions peut faire l'objet de restrictions, moyennant le respect de certaines conditions: «Alors que le droit d'avoir des convictions religieuses (*forum internum*) est absolu, le droit de manifester sa foi religieuse (*forum externum*) peut être soumis à des restrictions, dans les limites fixées par l'article 9, paragraphe 2, de la Convention européenne des droits de l'homme» (Arrêt 81/2020, B.22.2, p. 30).

Quelles sont ces conditions?

- L'ingérence doit être prévue par une loi;
- elle doit poursuivre un des objectifs suivants: la sécurité publique, la protection de l'ordre, de la santé ou de la morale publiques, ou encore, la protection des droits et libertés d'autrui;
- elle doit être nécessaire dans une société démocratique (c'est-à-dire répondre à un besoin social impérieux);
- elle doit être proportionnée aux objectifs visés.

La Cour considère que l'ensemble de ces conditions sont respectées.

- L'ingérence trouve une base légale suffisante dans l'article 24 de la Constitution et le décret du 31 mars 1994.
- En ce qui concerne l'objectif visé, la Cour rappelle qu'il consiste à viser «un environnement éducatif totalement neutre». Etant donné que le législateur a considéré la notion de neutralité comme évolutive, il en déduit que peuvent coexister différentes conceptions de la neutralité et qu'il ne lui appartient pas de privilégier l'une ou l'autre conception: «La notion de 'neutralité' n'étant pas conçue de manière statique par la Constitution, il faut en déduire que différentes conceptions de la 'neutralité' peuvent être compatibles avec ce prescrit. Il n'appartient pas à la Cour de privilégier une conception de la 'neutralité' par rapport aux autres conceptions envisageables. En l'espèce, l'autorité compétente pour adopter le règlement intérieur en cause devant la juridiction a quo veut créer 'un environnement éducatif totalement neutre', interprété par cette autorité comme un environnement dans lequel les

étudiants ne sont exposés à aucune tentative d'influencer leurs opinions ou convictions politiques, philosophiques et religieuses. L'interdiction, pour les étudiants, de porter des bijoux, insignes et vêtements, en ce compris les couvre-chefs, qui reflètent une opinion ou une appartenance politique, philosophique ou religieuse, est envisagée comme une mesure visant, selon le projet pédagogique basé sur une conception déterminée de la neutralité de l'enseignement officiel, à protéger l'ensemble des étudiants contre la pression sociale qui pourrait être exercée par celles et ceux, parmi eux, qui rendent leurs opinions et convictions visibles» (Arrêt 81/2020, B.24.2, p. 33). La Cour en déduit que l'ingérence dans le droit de religion vise certains objectifs repris dans l'article 9 de la Convention européenne des droits de l'homme: «Il peut être admis que cette ingérence, autorisée par la disposition en cause, dans la liberté de religion poursuit les objectifs relatifs à la protection des droits et libertés d'autrui et à la protection de l'ordre public mentionnés à l'article 9, paragraphe 2, de la Convention européenne des droits de l'homme» (Arrêt 81/2020, B.24.3, p. 33).

La Cour rappelle que la liberté de conscience et de religion ne garantit pas, en toutes circonstances, de pouvoir se comporter selon les prescriptions religieuses ou ses convictions.

Par ailleurs, déclare la Cour, «il peut se révéler nécessaire, dans une société démocratique où plusieurs religions et convictions coexistent, d'assortir de restrictions la liberté de manifester ses convictions en vue de concilier les intérêts de divers groupes et à assurer le respect des convictions de chacun» (Arrêt 81/2020, B.25.2, p. 34). Et d'ajouter: «Le pluralisme et la démocratie doivent s'appuyer sur le dialogue et sur un esprit de compromis, qui requièrent nécessairement de la part des individus des concessions diverses qui se justifient aux fins de la sauvegarde et de la promotion des idéaux et valeurs d'une société démocratique» (idem).

L'autorité publique doit se montrer neutre et impartiale, elle doit s'abstenir d'apprécier la légitimité des convictions. De ce point de vue la Cour considère que l'interdiction du port visible des signes convictionnels ne fait pas de distinction fondée sur la nature des convictions et ne fait pas naître une différence de traitement. La Cour en déduit la conclusion suivante: «L'interdiction que la disposition



*en cause permet d'instaurer ne saurait être qualifiée de mesure par laquelle l'autorité publique se montre partielle vis-à-vis des différentes convictions présentes dans la société, quand bien même une telle interdiction pourrait être perçue par certaines personnes qui adhèrent à certaines de ces convictions comme une restriction plus grave que par d'autres élèves ou étudiants» (Arrêt 81/2020, B.25.4, p. 35).*

Si la neutralité requiert à certains égards une attitude d'abstention des autorités publiques, elle entraîne aussi des obligations positives, qui peuvent prendre la forme d'interdictions, pour que «la reconnaissance et l'appréciation positives de la diversité des opinions et des attitudes» et pour que «l'accent [mis] sur les valeurs communes» ne soient pas compromis (Arrêt 81/2020, B.25.5, p. 35). Cette interdiction peut viser le bon déroulement du projet d'enseignement, comme avoir pour visée «l'objectif qui consiste à protéger les élèves ou les étudiants qui ne souhaitent pas rendre leurs convictions visibles contre la pression sociale qui pourrait être exercée sur eux par les personnes qui souhaitent rendre leurs convictions visibles» (Arrêt 81/2020, B.25.6, p. 36).

- La Cour considère que l'interdiction du port visible des signes convictionnels est motivée par un besoin social impérieux, «à savoir la mise en œuvre d'un projet pédagogique trouvant son fondement dans une conception déterminée de la neutralité de l'enseignement officiel qui n'est pas incompatible avec la notion constitutionnelle de neutralité» (Arrêt 81/2020, B.25.8, p. 36).

## La dignité humaine

À la question de savoir si l'interdiction du port visible des signes convictionnels prévue dans le règlement intérieur de la Haute École de la Ville de Bruxelles, contrevenait à l'article 23 de la Constitution qui dispose que «chacun a droit de mener une vie conforme à la dignité humaine», la Cour observe que le législateur compétent peut imposer des limites aux droits énoncés dans l'article 134 de la Constitution, à savoir les droits économiques, sociaux et culturels, pour peu que ces restrictions ne soient ni introduites sans nécessité, ni de telle manière que leurs effets soient disproportionnés avec le but poursuivi. La Cour considère, pour les raisons développées dans l'arrêt, que cette limitation est raisonnablement justifiée, pour des motifs d'intérêt général (Arrêt 81/2020, B. 30.2. et B.31, p. 39 et 40).

## En guise de conclusion

La Cour constitutionnelle insiste dans son arrêt sur le caractère évolutif de la notion de neutralité. Ce caractère évolutif, voulu par le législateur pour tenir compte du fait que la société elle-même évolue, a pour conséquence qu'il peut exister différentes conceptions de la neutralité. À ce titre, la neutralité participe au libre choix des parents et conduit à une diversité de l'offre d'enseignement public.

La neutralité, quelle qu'en soit la forme et l'étendue, caractérise l'enseignement officiel. Les décrets sur la neutralité du 31 mars 1994 et du 17 décembre 2003 ainsi que la Constitution elle-même, nous avaient déjà appris que la neutralité pouvait se définir de différentes manières. L'arrêt de la Cour nous montre à présent qu'un même décret, en l'occurrence celui du 31 mars 1994, pouvait lui-même faire l'objet de différentes interprétations légitimes.

Pour les pouvoirs organisateurs de l'enseignement public, la neutralité est d'abord une contrainte qui s'exerce sur leur liberté d'enseignement. Cette contrainte est une différence objective qui distingue l'enseignement officiel de l'enseignement confessionnel, sur lequel ne s'exerce pas cette contrainte et qui permet à ce dernier, assez paradoxalement, de se dire «libre», bien qu'il soit soumis à la direction de l'église.

La contrainte qui pèse sur la liberté d'enseignement de l'école officielle requiert de celle-ci, le plus souvent, une attitude, sinon d'abstention, du moins de réserve, et d'impartialité. Mais elle peut également conduire le pouvoir organisateur à prendre des mesures contraignantes, pour préserver le caractère neutre, la cohérence du projet éducatif et le pluralisme des opinions que toute école officielle abrite.

La liberté de religion fait l'objet d'une distinction entre le for intérieur (la liberté de conscience) et le for externe (l'expression des convictions). Alors que la première est absolue, la seconde est seulement relative et peut faire l'objet de restrictions, pour peu que ces restrictions soient justifiées.

La Cour constitutionnelle considère dans son arrêt que la volonté de créer un «environnement éducatif totalement neutre» est une justification suffisante pour interdire le port visible des signes convictionnels. Dans le chef des élèves, cette interdiction suppose d'accepter de faire les concessions «qui se justifient aux fins de la sauvegarde et de la promotion des idéaux et valeurs d'une société démocratique» (Arrêt 81/2020, B.25.2, p. 34).

## Quelle rentrée scolaire en septembre 2021?

Dans quelles conditions la rentrée scolaire s'effectuera-t-elle en septembre 2021? Il est bien difficile de le dire aujourd'hui tant l'incertitude demeure grande sur l'évolution de l'épidémie de la covid-19 durant l'été. D'un côté, le gouvernement fédéral a mis à l'agenda la fin de toutes les mesures de restrictions apportées à la vie sociale, culturelle et économique pour le 1<sup>er</sup> septembre 2021. Mais de l'autre, on perçoit l'inquiétude des spécialistes en épidémiologie qui observent l'évolution de l'épidémie en Grande-Bretagne où le variant delta relance le rythme des contaminations malgré un taux de vaccination déjà élevé. En Belgique, ce variant reste peu présent mais est en progression. Qu'en sera-t-il à la rentrée, après les déplacements touristiques de l'été? Autre sujet, sinon d'inquiétude, du moins de questionnement: l'évolution de la transmission du virus à l'école, plus particulièrement dans l'enseignement secondaire. Alors que le taux d'incidence (nombre de cas sur 100.000 dans une population donnée) dans les écoles était jusqu'ici plus bas que dans la population globale, il semble que la situation se soit inversée. Une bonne raison d'ouvrir la possibilité de la vaccination aux 16 – 17 ans à partir de la mi-juin?

L'évolution des chiffres dans l'enseignement obligatoire depuis la fin des vacances de Pâques semble, après être repartie à la hausse, repartir à la baisse, depuis la fin du mois de mai, mais à un niveau comparable aux chiffres enregistrés à la reprise des cours:

Semaines	19/4 – 25/4	26/4 – 2/5	3/5 – 9/5	10/5 – 16/5	17/5 – 23/5	24/5 – 31/5	31/5 – 6/6
<b>Maternel</b>	33	80	93	68	67	61	52
<b>Primaire</b>	306	485	686	524	618	365	340
<b>Secondaire</b>	536	549	688	518	824	552	446
<b>Totaux</b>	875	1114	1467	1110	1509	978	838

Source: ONE

Le nombre d'élèves et d'enseignant-e-s mis-e-s en quarantaine a suivi une évolution comparable:

Semaines	19/4 – 25/4	26/4 – 2/5	3/5 – 9/5	10/5 – 16/5	17/5 – 23/5	24/5 – 31/5	31/5 – 6/6
<b>Elèves</b>	3000	5163	6465	4196	6444	3496	3340
<b>Enseignants</b>	79	90	134	99	92	83	96
<b>Totaux</b>	3079	5254	6599	4295	6536	3579	3436

Source: ONE

Le taux d'incidence dans l'enseignement obligatoire est plus élevé que le taux d'incidence dans la population totale depuis la mi-mai (pour rappel, le taux d'incidence est calculé sur une période de 14 jours), mais les chiffres sont également globalement à la baisse dans l'enseignement:

Semaines	19/4 – 25/4	26/4 – 2/5	3/5 – 9/5	10/5 – 16/5	17/5 – 23/5	24/5 – 31/5	31/5 – 6/6
<b>Primaire</b>	-	243	359	371	351	302	216
<b>Secondaire</b>	-	303	345	337	374	384	279
<b>Population</b>	-	393	365	313	274,6	253,7	186

Source: ONE

Au 14 juin, Sciensano communique les chiffres suivants: 1.076.338 personnes ont été contaminées par la covid-19 depuis le début de l'épidémie et 25.088 personnes sont décédé-e-s en lien avec la covid-19. Durant les 7 derniers jours, une moyenne de 882 contaminations/jour, de 8,6 décès/jour et de 49,3 hospitalisations/jour ont été enregistrés. Des chiffres significativement à la baisse depuis plusieurs semaines: des raisons de rester optimiste pour la rentrée scolaire de septembre?

## Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)

### La Communication Non Violente initiée par Marshall Rosenberg

Dans un article précédent, nous avons évoqué l'influence de Carl Rogers, psychologue américain (1902-1987), sur l'élaboration de la Communication Non Violente par Marshall Rosenberg, qui a été son élève et collaborateur.

Comment est née la CNV et quels sont ses principes? Quelles en sont les principales variantes? Des questions passionnantes auxquelles cet article va permettre de donner un début de réponse, tant le domaine est vaste.



**1934:** naissance de Marshall Rosenberg

**1961:** obtention de son doctorat en psychologie clinique (au Wisconsin)  
Années 60: collaboration avec Carl Rogers, médiateur dans des conflits

**1968:** publication de son 1<sup>er</sup> livre: «Enseigner en diagnostiquant» («Diagnostic teaching»)

**1984:** création du Centre pour la Communication Non Violente aux Etats-Unis pour diffuser son approche

**1999:** parution de son best-seller «Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs). Introduction à la Communication Non Violente»

**2006:** édition du livre «Enseigner avec bienveillance. Instaurer une entente mutuelle entre enfants et enseignants»

**2015:** Décès

#### Sa vie

Marshall Rosenberg naît en 1934 dans le Michigan. À partir de 9 ans, il déménage dans un quartier turbulent de Detroit, où le racisme se conjugue à la violence. Il en est lui-même victime, car à l'école son nom de famille lui vaut coups et insultes. Cette période marque un tournant décisif dans sa vie, il décide de tout mettre en œuvre pour comprendre ce qui pousse les gens à devenir violents. Son objectif: trouver une manière pacifique de vivre les différences et les conflits, bref de communiquer sans violence.

Il obtient un Doctorat en Psychologie clinique à l'université du Wisconsin en 1961. Il est persuadé que cela va l'aider à trouver les liens qui existent entre notre façon de penser et de nous exprimer. Il recherche d'abord des pistes dans le milieu universitaire. N'en trouvant pas de satisfaisantes, il se met en quête de ses propres solutions. C'est pourquoi il se forme à l'approche créée par Carl Rogers (l'Approche Centrée sur la Personne<sup>1</sup>), qui pose comme base de toute relation la considération

«La CNV s'appuie sur le constat que toute personne a des besoins. S'ils ne sont pas suffisamment satisfaits, ils vont générer des émotions et sentiments d'inconfort qui peuvent mener à de la violence.»



positive inconditionnelle de soi et de l'autre.

Les travaux de Rogers lui sont précieux, Marshall décide de collaborer avec lui. S'inspirant également de la démarche non violente de Gandhi et de Martin Luther King, il commence dès 1963 à élaborer les principes de base de ce qui devient la «Communication NonViolente», connue aussi sous son appellation abrégée «CNV». Il va continuer à peaufiner sa méthode pendant de nombreuses années.

À partir de 1966, il joue un rôle de médiateur dans des conflits d'envergure (entre communautés, institutions, etc.), tout comme Rogers, mais en utilisant son nouvel outil de CNV. Il voyage ensuite dans le monde entier pour intervenir en tant que médiateur international et promouvoir la paix.

Puisque son travail le met en contact avec des personnes qui souhaitent diffuser son approche, il crée en 1984 le Centre pour la Communication NonViolente ainsi qu'une série d'outils didactiques. Ce centre, situé en Californie, est constitué de dizaines de formateur·trice·s certifié·e·s qui enseignent la méthode de CNV à travers le monde. Aujourd'hui, la formation est dispensée et pratiquée dans plus de 120 pays.

### Les principes de la Communication NonViolente

«La CNV est une façon de penser, de parler et d'agir, au service d'une intention de bienveillance, autant pour soi que pour l'autre», écrit Anne van Stappen, formatrice belge en CNV depuis 1995<sup>2</sup>.

Il s'agit donc d'une démarche qui dépasse le seul cadre de la communication et qui développe la bienveillance comme base de toute relation. Cette attitude, véritable attitude de vie, a pour vocation d'être bénéfique pour l'épanouissement de chacun·e, et plus largement, vise à la coopération et aussi la paix.

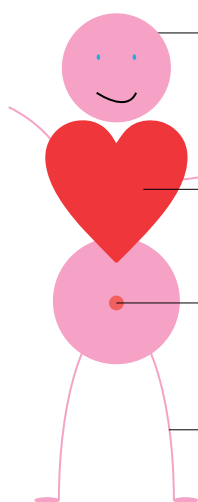
La CNV s'appuie sur le constat que toute personne a des besoins. S'ils ne sont pas suffisamment satisfaits, ils vont générer des émotions et sentiments d'inconfort qui peuvent mener à de la violence. Apprendre à identifier ses sentiments et découvrir le besoin à satisfaire sont deux étapes-clés pour pouvoir poser l'action ou la demande qui va permettre la satisfaction du besoin.

Ce principe est simple à comprendre, mais pas toujours à mettre en pratique. En effet, dès notre plus jeune âge, nous avons appris à juger, critiquer, culpabiliser... ce qui a tendance à bloquer la communication. Par exemple, si je me plains qu'un·e collègue est plus attentif·ve que moi aux détails, je vais le traiter de «pointilleux·se et maniaque». Si c'est moi qui le suis, je vais le/la considérer comme «brouillon·ne et inorganisé·e». Dans les deux cas, je vais lui reprocher sa façon de travailler, sans lui dire de quoi j'ai besoin pour bien travailler ensemble.

Dans son ouvrage devenu un best-seller «Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)», Rosenberg explique: «Le rôle déterminant de l'usage que l'on fait des mots m'a toujours frappé. Notre relation au langage, de par notre éducation, pousse la plupart d'entre nous à étiqueter autrui et à exiger plutôt qu'à prendre conscience de nos sentiments, de nos envies et de nos responsabilités. J'ai donc encouragé les gens à dépasser cette communication aliénante pour qu'ils apprennent à exprimer leurs véritables désirs, à entendre la demande derrière le message exprimé et essayer d'y répondre».

Ce livre détaille la méthode de façon claire et structurée, propose des exercices pour vérifier la compréhension et invite à la pratique dans tous les domaines de notre vie: au travail, en famille, etc.

Dès les premières pages, la démarche de la CNV est détaillée en 4 étapes. Elle peut



- 1 OBSERVER LES FAITS**  
J'observe, sans juger, les faits qui me gênent
- 2 IDENTIFIER SON SENTIMENT**  
J'identifie le sentiment qui résulte de ces faits
- 3 EXPRIMER SON BESOIN**  
J'exprime le(s) besoin(s) qui sont à l'origine de ce sentiment
- 4 FAIRE UN PAS ET FORMULER SA DEMANDE**  
Je formule une demande concrète et précise qui reflète mon besoin

s'utiliser dans toute situation de désaccord, d'incompréhension ou de frustration.

## Première étape: observer, sans juger, ni interpréter

Il s'agit d'abord d'observer le comportement concret de l'autre qui affecte notre bien-être. Sans juger ni interpréter, juste observer.

Bien souvent, nous n'avons même pas conscience de juger ou d'évaluer, cette étape est donc fondamentale. Pour M. Rosenberg, les jugements que nous portons sur les autres, tout comme la colère ou la culpabilité, sont des manifestations détournées de nos propres besoins insatisfaits.

La CNV préconise de décrire la situation qui pose un souci, comme *«je n'arrive pas à lire le texte que tu as rédigé»* plutôt que de juger l'autre en disant: *«tu écris mal»*.

Ne pas critiquer ou juger l'autre lorsque je lui parle du comportement en question est important car s'il se sent critiqué, il va se défendre et ne plus nous écouter.

## Deuxième étape: exprimer le sentiment vécu suite à ce comportement

Après avoir observé ce qui ne nous convient pas, nous pouvons exprimer l'émotion, le sentiment que nous vivons suite à ce comportement. Ceci n'est pas si évident non plus, pour plusieurs raisons.

Le psychologue américain fait le constat que sur les 21 années passées sur les bancs de l'école, personne ne lui a demandé comment il se sentait. *«Les sentiments étaient tout simplement négligés; ce qui comptait c'était 'la bonne façon de penser' – définie par ceux qui occupaient des postes clés ou détenaient quelque autorité. Nous sommes davantage formés à diriger notre attention sur les autres qu'à être en contact avec nous-mêmes. Nous apprenons à 'fonctionner avec notre tête' (...).»*<sup>3</sup>. Résultat: nous nous coupons régulièrement de nos émotions avec l'idée qu'il faut être fort, performant, etc.

Nous avons peur d'exposer notre vulnérabilité, alors que c'est elle qui constitue à la fois notre humanité et notre authenticité dans

la rencontre (c'est le principe de congruence développé par Rogers).

Dans les exercices, Rosenberg explique par exemple que lorsque je dis *«j'ai le sentiment que tu ne m'aimes pas»*, contrairement aux apparences, je ne parle pas de mon sentiment mais de celui que j'attribue à l'autre. Pour exprimer un sentiment, je pourrais dire: *«je me sens triste»* ou *«je suis très malheureux»*<sup>4</sup>. C'est le même mécanisme lorsque je dis *«je me sens incompris»*: en réalité je donne mon opinion sur la (non-)compréhension de l'autre. Alors qu'en disant: *«je suis déçu»*, *«je suis découragé»* ou *«je suis agacé»*, c'est bien de mon ressenti qu'il est question.

À cela s'ajoute le fait que nous manquons de mots pour préciser le sentiment qui nous habite. Même pour parler d'une situation positive, nous nous contentons souvent de dire *«je me sens bien»*, alors que cette expression comporte toute une gamme d'émotions comme *«je suis content, enthousiaste, soulagé, calme ou autre»*.

Pour nous aider à clarifier notre ressenti et étoffer notre vocabulaire, l'ouvrage propose quelques listes de mots par thème. Cela peut sembler étrange, mais il est vrai que si l'on y prête attention, le langage que nous utilisons en cas de conflit se révèle souvent bien pauvre face à l'immense palette de mots existants.

Dans cette étape, un autre point est essentiel: nous sommes invité·e·s à prendre la responsabilité de notre vécu. Même si l'autre a eu un comportement qui a déclenché mon émotion, c'est moi qui suis responsable de la façon dont je reçois les paroles et actes des autres. Il y a plusieurs façons d'accueillir un message négatif, dont les 4 principales sont:

- se sentir fautif·ve;
- rejeter la faute sur l'autre;
- percevoir mes sentiments et besoins;
- et percevoir ceux des autres.

Au lieu de me blâmer ou de blâmer l'autre, je peux prendre la responsabilité de mes besoins, désirs, attentes, valeurs ou pensées. Cela peut s'apprendre, se développer et se pratiquer par tout un chacun·e.

Une phrase formulée en «JE» permet d'indiquer que je prends bien cette responsabilité. La différence est importante entre la phrase *«TU m'as déçu en ne venant pas hier soir»* où l'accent est mis sur l'autre, et la formulation en CNV *«J'étais déçu que tu ne viennes pas parce que JE voulais discuter de certaines choses qui me préoccupent»*, dans laquelle je prends responsabilité de mon vécu.

C'est cet apprentissage, à la fois de formulation et de prise de responsabilité que pro-

pose la CNV et les autres méthodes de communication qui lui sont apparentées.

Et comme nous venons de le voir, cela commence déjà par «parler en JE» au lieu d'attaquer l'autre par un «TU» comme nous le faisons spontanément si nous n'y sommes pas attentifs.

Pourquoi est-il si important de prendre en compte nos sentiments et émotions? Leur rôle est de nous fournir des informations sur notre degré de bien-être et de satisfaction de nos besoins. Ceci nous amène à l'étape suivante...

La CNV et les autres méthodes de communication apparentées proposent une formulation respectueuse de soi ET de l'autre. Elles favorisent aussi la prise de responsabilité dans la situation. «Parler en JE» au lieu de pratiquer le «TU» de reproche à l'autre en est l'un des éléments-clés.

### Troisième étape: exprimer le besoin lié au sentiment

Dans cette 3<sup>e</sup> étape, M. Rosenberg préconise d'exprimer le besoin lié au sentiment.

Le besoin est important à identifier, pour avoir ensuite l'occasion de pouvoir le satisfaire et augmenter notre bien-être.

Ainsi, au lieu de critiquer l'autre «*TU ne fais jamais la vaisselle même quand c'est ton tour*», je pourrais lui dire: «*Lorsque JE trouve l'évier plein de vaisselle, JE suis agacé parce que J'AI BESOIN d'ordre et de propreté*» ou encore «*Lorsque JE trouve l'évier plein de vaisselle, JE suis agacé parce que J'AI BESOIN que chacun respecte le tour prévu dans le planning*».

Dans un monde où nous sommes souvent sévèrement jugés (d'égoïsme ou au contraire de faiblesse) lorsque nous révélons nos besoins, Rosenberg reconnaît que cette démarche peut faire peur. Surtout aux personnes qui ont été élevées avec l'idée qu'elles doivent sacrifier leurs propres besoins pour se consacrer aux autres.

### Quatrième étape: exprimer sa demande dans un langage d'action clair et positif

La quatrième composante de la CNV consiste à demander ce qui peut contribuer à notre bien-être. Cela aussi est tout un art... ou du moins un apprentissage!

Pour commencer, gardons à l'esprit que: «*Plus nous exprimons avec précision ce que nous voulons, plus nous avons de chances de l'obtenir*»<sup>5</sup>.

Il s'agit déjà de demander de façon précise ce que nous souhaitons, plutôt que ce que



nous ne voulons pas. Le livre cite l'exemple d'une femme qui demande à son mari de «travailler moins». Par ces mots, elle ne lui demande pas clairement de passer plus de temps avec elle. Elle s'étonne qu'il s'inscrive à un tournoi de golf, croyant sincèrement répondre à sa demande!

Ensuite, être précis implique d'éviter les formulations vagues, ambiguës ou abstraites. Par exemple: «*Je te demande de frapper à la porte avant d'entrer dans ma chambre/mon bureau*» est plus concret que «*Je te demande de respecter ma sphère privée*».

Enfin, faire une vraie demande et non une exigence, signifie que l'autre a le droit de répondre non à ma demande, sans que je lui en fasse le reproche. Si l'on y regarde de près, une série de nos demandes sont en réalité des exigences déguisées!

Le psychologue fait le constat que «*Chaque fois que quelqu'un fait quelque chose pour nous par culpabilité, par honte, par devoir ou obligation, par crainte de la punition – bref, avec ce genre d'énergie – nous finissons par le payer*»<sup>6</sup>.

### Au tour de l'autre...

La CNV vise au mieux-être de chacun-e. Après avoir formulé ces quatre ingrédients (ou moins s'ils ne sont pas tous nécessaires), nous avons à écouter l'autre selon les quatre mêmes étapes, avec bienveillance et empathie.

«*L'objectif de la CNV n'est pas de changer les autres et leurs comportements afin d'obtenir ce que nous voulons. Il est d'établir des relations fondées sur la sincérité et l'empathie*

*qui, au bout du compte, satisferont les besoins de chacun*».

M. Rosenberg témoigne: «*Dès le moment où nous nous relions au niveau des besoins, où nous voyons l'humanité de l'autre, il est étonnant de voir comment des conflits qui semblaient insolubles finissent par se résoudre*».

L'idée est que lorsque chacun a eu l'occasion d'exprimer pleinement ce qu'il observe, ressent, désire et demande, et que chacun a donné de l'empathie à l'autre, une solution satisfaisante pour l'un ET l'autre est généralement à portée de main. Ou du moins, on peut, en restant courtois-e, être d'accord de ne pas être d'accord.

La CNV peut s'avérer précieuse en cas de frustration ou de désaccord, mais pas seulement. Elle vise également à mieux exprimer sa gratitude et son émerveillement, qui participent tout autant à la qualité de la relation.

### La danse de la girafe avec le chacal

M. Rosenberg utilisait deux animaux emblématiques pour symboliser nos façons de communiquer: la girafe (choisie car c'est l'animal terrestre qui a le plus grand cœur) et le chacal. Le chacal est cette partie de nous qui porte des jugements et accusations à quasi chacune de nos paroles. La girafe vient élargir notre point de vue et ouvrir le dialogue, grâce aux quatre étapes de la CNV. Ces marionnettes lui servaient de support pédagogique pour montrer dans un dialogue comment passer du mode chacal, notre mode habituel de communication, à celui de la girafe.





## Communiquer, ça s'apprend!

La CNV peut se découvrir en 2 jours d'initiation. Réussir à la pratiquer au quotidien nécessite toutefois du temps et de l'entraînement. Lire un livre de CNV ne suffit généralement pas à changer des habitudes de communication ancrées depuis l'enfance. Des modules de perfectionnement existent, ainsi que des cercles de parole pour les personnes désireuses de continuer à partager leurs expériences.

## Les limites de la CNV

Même s'ils sont relativement peu nombreux vu le succès planétaire de sa méthode, Marshall Rosenberg a ses détracteurs. Certains voient l'homme comme un doux utopiste, voire un gourou.

D'autres pointent l'étrangeté du style de phrases adopté ou les limites de la méthode. Notons que ces limites relèvent avant tout de l'humain. Comme toute invention ou technique, tout dépend de l'intention avec laquelle elle est utilisée. Si la CNV est pratiquée dans le but de manipuler l'autre, cela ne va pas conduire à de la non-violence. Et bien évidemment, lorsque nous ne sommes pas deux à vouloir être dans la relation ou la bienveillance, une discussion peut vite dérapier.

Mais nous pouvons tout de même utiliser la CNV avec une personne qui ne la pratique pas! Rosenberg l'a suffisamment démontré (notamment avec une personne qui le traitait d'assassin en début de soirée mais l'invitait à manger chez lui quelques heures plus tard). Il suffit souvent que l'une des deux personnes change sa façon de parler ou de voir les choses pour que la situation évolue différemment.

## Prolongements et variantes, comment s'y retrouver parmi toutes ces méthodes de communication?

La CNV est une marque déposée. D'autres méthodes de communication, développées à la même époque ou depuis lors visent aussi la non-violence, que ce soit dans le cadre du travail ou dans le quotidien. Certain·e·s formateur·trices en CNV ont écrit des best-sellers qui les ont rendu·e·s célèbres.

En francophonie, la CNV a été reprise par le Canadien Guy Corneau. En Belgique et en France, elle a été popularisée notamment par Thomas d'Ansembourg et Anne Van Stappen, tous deux formateur·trice·s certifié·e·s et auteur·trice·s de nombreuses publications.

Jacques Salomé, psychosociologue français et auteur à succès, s'est inspiré des

«Il suffit souvent que l'une des deux personnes change sa façon de parler ou de voir les choses pour que la situation évolue différemment.»

## La CNV et l'école

Au début de sa carrière, Marshall Rosenberg s'est intéressé aux difficultés d'apprentissage de certains élèves. C'est pour faire prendre conscience de l'importance de leurs besoins particuliers qu'il publie en 1968 son premier ouvrage: «Enseigner en diagnostiquant» («Diagnostic teaching»). Il recommande aux enseignant·e·s d'individualiser leur enseignement en fonction des besoins des élèves.

Son intérêt pour l'éducation s'est maintenu sa vie durant. Il a notamment travaillé comme médiateur dans diverses écoles des Etats-Unis, les soutenant dans leurs efforts d'intégration vis-à-vis des minorités.

L'un de ses derniers livres, «Enseigner avec bienveillance», paru en 2006, est la transcription d'une conférence qu'il a donnée lors d'un congrès national des enseignant·e·s Montessori en Californie. Dans cette conférence (ovationnée!), il explique les principes de CNV et comment elle peut être utilisée en classe.

Ainsi, la CNV s'adresse aux parents, enseignant·e·s, éducateur·trices, ainsi qu'à toute personne désireuse de développer des relations riches en échanges.

mêmes principes pour développer sa méthode de communication relationnelle baptisée ESPERE ©.

La communication assertive poursuit les mêmes objectifs de s'affirmer et d'écouter l'autre dans le respect mutuel, sans être «ni hérissé, ni paillonné».

Aux Etats-Unis, Thomas Gordon, lui aussi élève de Carl Rogers, a développé sa propre méthode de communication, appelée «méthode Gordon» ou «parents efficaces».

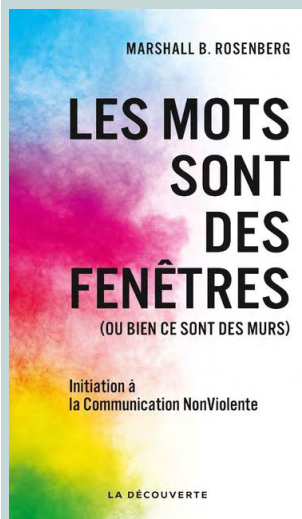
La CNV s'est également répandue dans le monde de l'entreprise. La méthode DESC qui s'en inspire (Décrire, Exprimer ressenti & besoin, Solution à trouver ou proposer, Conclure) est préconisée par divers auteur·e·s et consultant·e·s pour développer une bonne communication au travail, exprimer son désaccord ou encore formuler une critique de façon constructive.

Parmi ces différentes méthodes de communication, que ce soit au travail ou dans le quotidien, aucune n'est en soi meilleure ou plus performante que l'autre. Il s'agit plutôt d'une question de style: au niveau de la méthode elle-même, de la touche personnelle du formateur/formatrice, de son propre parcours au moment où on se lance dans la formation, de son domaine professionnel, etc. Tous ces facteurs vont expliquer que l'on se sente plus attiré·e ou à l'aise pour pratiquer l'une ou l'autre de ces méthode(s).

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente asbl propose régulièrement des journées d'initiation ou d'approfondissement à ces diverses méthodes. Pour consulter nos dates de formation, voir l'agenda du site.

1. Voir Eduquer: <https://ligue-enseignement.be/carl-rogers-ou-la-revolution-silencieuse-dans-lenseignement-comme-dans-toute-relation/>
2. «Ne marche pas si tu peux danser», Anne van Stappen, éd. Jouvence, 2009, p. 294. Après la partie romancée de cet ouvrage, Anne van Stappen consacre 20 pages aux notions de base de la CNV.
3. «Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)», M. Rosenberg, éd. La Découverte, Paris, 2005, p. 58.
4. Id. p 69.
5. Id. p. 114
6. «Spiritualité pratique. Les bases spirituelles de la Communication NonViolente», M. Rosenberg, éd. Jouvence, 2007, p. 55 et 59

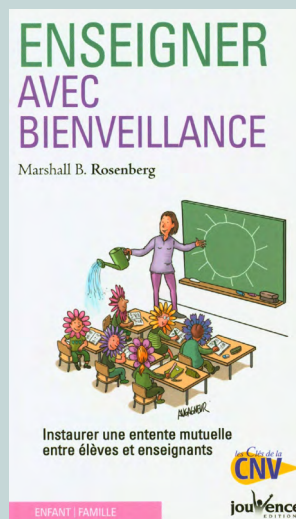
## Bibliographie



«**Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs). Introduction à la Communication NonViolente**», M. Rosenberg, éd. La Découverte, Paris, 2005.



«**La Communication NonViolente au quotidien**», M. Rosenberg, éd. Jouvence, 2003.



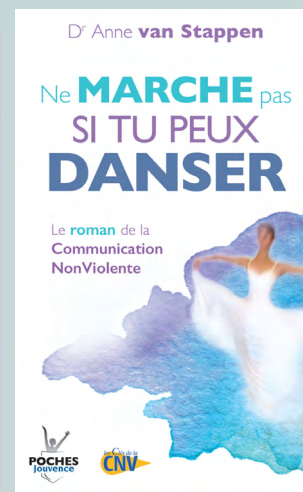
«**Enseigner avec bienveillance**», M. Rosenberg, éd. Jouvence, 2006.



«**Spiritualité pratique. Les bases spirituelles de la Communication NonViolente**», M. Rosenberg, éd. Jouvence, 2007.



«**Quand la girafe danse avec le chacal. Les quatre temps de la Communication NonViolente**», S. Rust, éd. Jouvence, 2008.



«**Ne marche pas si tu peux danser**», A. van Stappen, éd. Jouvence, 2009.

### Internet

- [www.grainesdepaix.org/fr/ressources/sinspirer/auteurs/rosenberg-marshall](http://www.grainesdepaix.org/fr/ressources/sinspirer/auteurs/rosenberg-marshall)
- [www.lalibre.be/regions/liege/marshall-rosenberg-seduction-ou-prediction-51b8895de4b-0de6db9abe536](http://www.lalibre.be/regions/liege/marshall-rosenberg-seduction-ou-prediction-51b8895de4b-0de6db9abe536)
- [www.heureuxenamour.com/2016-07-les-limites-de-la-communication-non-violente/](http://www.heureuxenamour.com/2016-07-les-limites-de-la-communication-non-violente/)
- <https://reussir-son-management.com/la-methode-desc/>
- <https://cnvbelgique.be/>
- [https://fr.wikipedia.org/wiki/Marshall\\_Rosenberg](https://fr.wikipedia.org/wiki/Marshall_Rosenberg)

# «Éducation physique, éducation à la physique»

«Monsieur, nous avons bien reçu votre candidature relative à un poste de professeur d'éducation physique et nous vous remercions de l'intérêt que vous portez à notre école. Malheureusement nous sommes au regret de ne pas pouvoir répondre favorablement à votre demande. Veuillez agréer, etc.». Ce refus poli, envoyé par une école où j'avais postulé pour enseigner la... physique, m'avait fait sourire: «Ils m'ont pris pour un prof de sport!».

## Éducation physique, physique: rien à voir?!

Je n'avais plus repensé à cette anecdote pendant des années, et voilà que tout récemment, elle m'est revenue en tête. Car je me suis aperçu que, depuis des années, j'évoque beaucoup les sports en cours de sciences. Rares sont les séances où je ne parle pas à mes étudiant-e-s de course, de foot ou de natation. Réciproquement, presque chaque fois que je pratique une activité physique, je pense aux liens entre puissance, force, vitesse, protéines musculaires, cadence de respiration, température, etc. L'exercice physique constitue une formidable porte d'entrée vers les sciences, et finalement, la confusion amusante de cette direction d'école suggère de créer des liens intéressants entre éducation physique et physique!

## La seule matière que nous aurons toujours sous la main: nous

Les scientifiques «interrogent la matière» pour tenter de répondre aux questions, vérifier des hypothèses, bâtir une théorie. Cette méthode, qu'on doit en grande partie à Galilée, a été utilisée avec succès dans toutes les branches des sciences de la nature: chimie, mécanique, électricité, biologie, etc. Au niveau de l'enseignement également, les apprentissages se font sans aucun doute plus efficacement en touchant, observant, mesurant, «interrogeant» la matière.

Expérimenter sur la matière donc, très bien; mais... quelle matière? En cours de physique, on a recours à des poids, des cordes, des lampes, des générateurs électriques, divers instruments de mesure de force, de température ou de distance, etc. Bref, de la matière *en dehors* de nous. Mais, avant même d'observer cette matière extérieure, pourquoi ne pas utiliser les seuls atomes que nous aurons sous la main tout au long de notre vie, et que nous pourrions toujours «interroger» facilement? Cette matière qui ne coûte rien et reste disponible à tout moment, c'est notre corps, bien sûr! Sièges de phénomènes variés - chimiques, électriques, mécaniques, thermiques -, le corps humain se révèle fabuleusement intéressant pour un physicien, surtout lorsqu'il est mis en mouvement par une activité physique. De plus, il se trouve déjà équipé de millions de splendides capteurs: chimiques (bouche et nez), mécaniques et thermiques (muscles, ligaments, peau), analyseurs de vibrations électromagnétiques et acoustiques (yeux, oreilles). Notre corps peut donc être vu comme un formidable labo à lui tout seul, à la fois matière sur laquelle on expérimente, et outil de mesure.

## Marche: chronométrer la montée

Nous pourrions ainsi dresser toute une liste de phénomènes physiques ayant une application directe dans une activité physique. Citons rapide-

«La marche et la course à pied, activités les plus basiques en ce qu'elles ne requièrent que très peu de matériel, constituent peut-être le plus simple et le plus fascinant sujet d'étude scientifique pour aborder la mécanique.»



ment la balistique illustrée par le saut en hauteur, le lancer de poids ou les sports de ballon, ou l'hydrodynamique illustrée par la natation. Regarder un trapéziste nous fait réfléchir aux oscillations mécaniques. Quant au vélo, il permet d'aborder pratiquement toute la mécanique: frottement, rotation, principe d'inertie, énergie potentielle, démultiplication de forces, etc.

La marche et la course à pied, activités les plus basiques en ce qu'elles ne requièrent que très peu de matériel, constituent peut-être le plus simple et le plus fascinant sujet d'étude scientifique pour aborder la mécanique. On peut par exemple filmer un marcheur et analyser l'amplitude des mouvements de balanciers des jambes et des bras, et tenter de comprendre comment ces mouvements permettent d'obtenir une vitesse modérée et régulière sans faire de saut, ce qui fait de la marche un mode de transport peu gourmand en énergie. D'autres expériences sont possibles, comme l'analyse de la marche à différentes vitesses, jusqu'à la limite de la course. On peut aussi, en étudiant la montée d'un escalier, estimer assez facilement la puissance mécanique des muscles locomoteurs. Le chronométrage de

la montée de six étages à pied par des étudiants, après estimation du dénivelé total de ce déplacement, permet d'aborder de façon simple et imagée les notions de puissances et d'énergie potentielle.

### Le gaspillage de la course

La course à pied, par rapport à la marche, se caractérise par une trajectoire sautillante et non strictement horizontale: chaque foulée est un saut vers le haut, combiné à un déplacement vers l'avant, d'où il résulte une trajectoire en forme d'oscillation. Analysons le cycle de la course: d'abord la jambe propulse le corps vers le haut (poussée), ensuite le corps «vole» sans appui, puis reprend contact avec le sol (l'amortissement) avant une nouvelle poussée. Lors de cette phase de contact avec le sol, les jambes doivent d'abord faire cesser la chute (amortissement), puis relancer la vitesse vers le haut (poussée). L'amortissement correspond à une perte d'énergie mécanique, énergie transformée en chaleur au niveau des pieds et des articulations. La poussée correspond à une recréation d'énergie mécanique, obtenue en puisant dans les réserves de glucides de l'organisme.

La course consiste donc en une série de cycles: «perte d'énergie mécanique et échauffement - recréation d'énergie mécanique en puisant dans les réserves». Il en résulte un «gaspiillage» important, plus important que dans la marche à pied où ces cycles amortissement-poussée sont presque inexistantes.

## Merveilleux tendon d'Achille

Comment limiter ce gaspiillage lié au cycle amortissement - poussée? Il faudrait un système permettant de stocker l'énergie pendant l'amortissement, et de la restituer à la poussée suivante. Par bonheur, de tels systèmes, qu'on appelle «systèmes élastiques», existent: ressort ou trampoline. Bien sûr, on ne court pas avec des ressorts aux pieds<sup>2</sup> et rarement sur un sol élastique<sup>3</sup>, mais l'humain possède un organe possédant exactement ce genre de propriétés: le tendon d'Achille. Pendant la pose du pied, il s'étire comme du caoutchouc, stockant donc de l'énergie, qu'il restitue sous forme de mouvement en se détendant lors de la propulsion.

Mais pour que ce merveilleux système d'économie d'énergie fonctionne, il faut savoir s'en servir! Si on atterrit sur le talon comme le font de nombreux coureurs, le tendon d'Achille ne se tend pas et ne joue pas son rôle. Le reste du corps (genoux, dos) devra amortir la chute de façon non élastique au prix de diverses vibrations, ce qui, en plus d'être désagréable et énergétiquement dispendieux, se révèle bien souvent douloureux. Plutôt que sur le talon, il vaut donc mieux atterrit sur l'avant du pied pour

étirer correctement le tendon. Un coureur utilisant efficacement ses tendons d'Achille se repère facilement: il se déplace presque silencieusement, une discrétion qui surprend souvent les passant·e·s. À l'inverse, une course avec amortissement sur les talons s'entend de loin: les chocs non-élastiques font plus de bruit.

Ainsi, filmer un·e étudiant·e courant (par exemple sur les talons, puis sur l'avant du pied) puis examiner les images au ralenti, ou demander ce qu'il/elle sent avec ses millions de capteurs personnels (tension du tendon d'Achille, échauffement, vibrations du corps, bruit de la course, rythme de la respiration, etc.), ou analyser la trajectoire de la tête du coureur, permet d'apprendre beaucoup de choses sur l'énergie potentielle, la transformation de mouvement en chaleur, les phénomènes de restitution d'énergie par élasticité, ... peut-être plus efficacement qu'en étudiant des ressorts métalliques reliés à des masses comme on le fait généralement.

## La formidable trouvaille de la transpiration

Enfin, la course à pied permet d'aborder une intéressante question de thermodynamique: pourquoi ne meurt-on pas de chaud lorsqu'on court un jour d'été? La question paraît stupide, mais elle ne l'est pas. Même avec l'astuce des tendons d'Achille, l'échauffement consécutif à la course reste considérable: de l'ordre de 4 à 800 000 calories par heure, voire plus pour une course soutenue. Combiné à une exposition à des



«L'évaporation en-dehors de la bouche et sur tout le corps constitue donc, avec le tendon d'Achille et encore d'autres petites astuces évolutives, une des adaptations faisant de l'humain un mammifère exceptionnellement bien équipé pour la course de fond par temps chaud.»

températures élevées, ces calories devraient faire dangereusement monter la température interne de l'athlète au-dessus de 37°C, si un fabuleux mécanisme n'entraîne en scène: la transpiration.

En effet, pour évacuer la chaleur, l'évaporation de l'eau se révèle une des solutions physiques les plus efficaces, absorbant environ 600 000 calories par litre. On peut mettre en regard ce nombre avec les 4 à 800 000 calories que le corps doit absolument éliminer chaque heure pour ne pas finir le 10 000 m à 42°C. Autrement dit, pour que le coureur reste à bonne température, il faut que, chaque heure, environ un litre d'eau (et bien plus s'il fait chaud!) s'évapore sur son corps pour absorber la chaleur de l'effort. Mais comment donc, quand on est un animal, faire efficacement évaporer de l'eau sur soi?

Chez la plupart des mammifères, la solution est le halètement: l'évaporation a lieu sur la langue, et c'est donc par là que la chaleur est évacuée. Mais chez l'humain, l'absence de pilosité et la grande densité des glandes sudoripares permettent à l'eau de s'évaporer sur presque tout le corps: c'est la transpiration. De plus, ce système fonctionne indépendamment de la cadence de respiration, alors que les autres mammifères doivent combiner halètement et respiration par le même organe, ce qui rend le halètement difficile, notamment au galop.

L'évaporation en-dehors de la bouche et sur tout le corps constitue donc, avec le tendon d'Achille et encore d'autres petites astuces évolutives, une des adaptations faisant de l'humain un mammifère exceptionnellement bien équipé pour la course de fond par temps chaud. Ni le guépard, ni le chevreuil, ni l'antilope, ne peuvent courir un marathon: ces animaux, excellents sprinters, mourraient de chaud bien avant la ligne d'arrivée d'une course d'endurance.

Voilà pourquoi certains scientifiques

pensent que nos ancêtres lointains chassaient parfois «à l'épuisement», sans arme, en poursuivant une proie qui finissait par tomber en hyperthermie. La course à pied aurait donc été un avantage décisif pour notre espèce<sup>4</sup>. Voilà aussi pourquoi il ne faut surtout pas courir avec un k-way, qui empêche la libre évaporation de la transpiration: cette très mauvaise idée, un jour de juillet, pourrait bien nous mener dans une situation analogue à celle de l'antilope presque morte de chaud, attendant le coup de grâce du chasseur paléolithique.

## Éducation physique pour apprendre la physique?

Ce passage par la course à pied, survolant plusieurs domaines de la mécanique et de la thermodynamique, nous montre que réfléchir à ce qui se passe dans un corps humain en mouvement constitue un passionnant moyen d'entrer dans les sciences, et la physique en particulier. Des expérimentations assez faciles à mettre en œuvre (filmer une course, mesurer une ascension d'escalier, analyser la position d'un pied, etc.) permettent de rentrer dans le sujet de façon ludique et incarnée. Au lieu de la marche et la course, on aurait aussi bien pu s'appesantir sur les intéressants problèmes de physique posés par le football ou le saut en longueur, pour lesquels les expérimentations éventuelles sont un peu plus délicates mais faisables. En somme, il serait intéressant d'imaginer des cours combinés d'éducation physique et de physique, deux disciplines un peu plus proches l'une de l'autre que ce que je m'imaginai en recevant ce courrier d'une direction d'école distraite.

1. Le mot grec «physis» signifie «nature» et renvoie au corps humain (la matière du corps, par opposition à l'esprit) et à la physique, science de la nature.
2. Sauf certain-e-s coureur-se-s handicapé-e-s comme Oscar Pistorius qui, au lieu de jambes, possède des lames de carbone élastiques, de véritables «tendons d'Achille» artificiels.
3. Un sol forestier moelleux, par exemple, peut se révéler légèrement élastique.
4. La page Wikipedia «chasse à l'épuisement» renvoie à plusieurs articles académiques intéressants sur le sujet, encore controversés sur certains points.

# 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 Juinson 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](mailto:pascale.modolo@laicite.net)

### Régionale du Hainaut occidental

(à la Juinson 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@gjuinl.com](mailto:leep.tournai@gjuinl.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@gjuinl.com](mailto:ateliersartligue@gjuinl.com)  
[www.ateliersartligue.be](http://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](mailto: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@gjuinl.com](mailto:info.leepnamur@gjuinl.com)  
[ligue-enseignant-namur.be](http://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](mailto:info@ligue-enseignement.be)  
Site: [www.ligue-enseignement.be](http://www.ligue-enseignement.be)

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

*Comptable*  
Jonathan Declercq

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

*Mise en page* Éric Vandenheede

*Permanent-e-s du secteur formation*  
Audrey Dion  
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](http://www.ligue-enseignement.be)

Rubrique ressources.

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION  
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be





# éduquer

## tribune laïque

périodique mensuel

**Numéro 163**  
**juin 2021**  
**2,5 €**

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

**Bureau de dépôt:**  
**Bruxelles X**