

PROF

Jun 2013

Numéro 18

DOSSIER 1

Du bon usage de la commémoration

DOSSIER 2

Religion et morale ou philosophie ?

Manuels numériques :
premières éditions

Le 1^{er} degré secondaire réajusté

La poilade des kékés

Tout à coup, après un speed dating avec quelques conspirationnistes vingtenaires, arrosé de matcha, quelques traineux chelous avaient décidé de rejoindre les kékés du quartier pour un flashmob transgénérationnel. Piégées par le post qu'ils avaient lu sur le microblog d'un bouèbe chialeux et nomophobe, une armada de libertariens et de droits-de-l'homnistes venus des quatre coins de la Francophonie s'est trouvée nez à nez avec quelques bombasses botoxées en bas-culotte qui en faisaient des caisses et n'ont pas hésité une seconde à leur refléter une galoche. Toute la soirée, ça a clashé grave, et croyez-moi, c'était pas de la zumba !

Heureusement, quelques patenteux québécois avaient amené des rapiers en frigolite bourrés de nori. Et comme leurs collègues belges ont envoyé du lourd en sortant krieks et fricadelles de leur brol, les Suisses ont pu agender fissa une hénaurme poilade low cost ! C'est sûr, on était très loin de la bien-pensance et cette soirée ne sera ni nobélisée, ni goncourable. Mais après tout, on n'était pas là pour fêter l'arrivée du boson de Higgs dans les dictionnaires...

Après ce survol de quelques-uns des mots et expressions intégrés aux dictionnaires 2014, quoi de neuf dans ce numéro de *PROF* ? Notre dossier sur les cours philosophiques a pour ambition de situer le débat actuel dans son contexte historique. Le second dossier invite à réfléchir sur les rapports entre commémoration et histoire, alors que s'approche le centenaire de la Grande Guerre.

On trouvera aussi un texte du P^r Jean Donnay sur le dialogue difficile entre recherche en éducation et travail de terrain, un écho des ajustements qui seront expérimentés au 1^{er} degré secondaire, un aperçu de ce que seront les manuels numériques, ou les souvenirs d'école de la jeune et prometteuse athlète Nafissatou Thiam. Bonne lecture. ●

Didier CATTEAU
Rédacteur en chef



PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement, est une publication du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique).

Adresse

Magazine PROF – Local 2G2
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 - BRUXELLES
www.enseignement.be/prof
prof@cfwb.be
Tél : 02 / 690 81 33
Fax : 02 / 600 09 64

Rédaction

Rédacteur en chef : Didier Catteau
Journalistes : Patrick Delmée, Catherine Moreau
Mise en pages : Olivier Vandevelle

Comité d'accompagnement

Hafsa Ben Zouien, Alain Berger, Alain Faure, Éric Frère, Véronique Frère, Lise-Anne Hanse, Martine Herphelin, Anne Hicter, Jean-Pierre Hubin (président), Chantal Kaufmann, Jean-Michel Motte, Arlette Vanderkelen, Daniel Plas et Willy Wastiau.

En couverture

Le 24 janvier 2013, 170 élèves belges ont participé au Voyage de la Mémoire vers le camp de concentration et d'extermination d'Auschwitz-Birkenau, organisé par l'Institut des Vétérans-INIG et la Défense. © IV-INIG Jérusalem Piérad

Conception de la maquette

Polygraph' sprl
polygraph@skynet.be

Vie privée

Afin d'envoyer le magazine *PROF* à ses destinataires, la Fédération Wallonie-Bruxelles (AGERS) traite les données à caractère personnel suivantes : nom, adresse et numéro matricule. La Communauté française ne conserve ces données que pendant le temps nécessaire à la réalisation de l'envoi du magazine. Conformément à la loi du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel, les destinataires du magazine disposent, moyennant la preuve de leur identité, d'un droit d'accès et, le cas échéant, d'un droit de rectification à l'égard des données à caractère personnel les concernant.

ISSN 2031-5295 (imprimé)
ISSN 2031-5309 (online)

© Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Tous droits réservés pour tous pays. Reproduction autorisée pour un usage en classe. Pour tout autre usage, reproduction d'extraits autorisée avec mention des sources.

Éditeur responsable

Jean-Pierre HUBIN,
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 BRUXELLES

Direction de la publication

Martine HERPHELIN

Tirage

116 000 exemplaires, imprimés sur du papier portant le label FSC garantissant qu'il est issu de forêts bien gérées et de bois ou de fibres recyclés.

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche 54
5000 NAMUR
Tél : 0800 / 19 199
courrier@mediateurcf.be

À nos lecteurs

Si vous souhaitez recevoir la version électronique du magazine plutôt que sa version imprimée, envoyez-nous un courriel à prof@cfwb.be avec le nom et le numéro matricule de la personne à retirer de notre liste de destinataires. Merci pour votre collaboration.

Pour votre confort de lecture, certains liens hypertexte ont été raccourcis grâce à l'application <http://bit.ly/>. Ces liens ont été vérifiés le 31 mai 2013.





SOMMAIRE

DOSSIER 1

12

Cours philosophiques : à la croisée des chemins

En 1959, le Pacte scolaire a permis d'atténuer les tensions entre les catholiques et les laïcs à propos de l'enseignement. Aujourd'hui, le débat autour des cours de morale non confessionnelle et de religion rebondit et partage à nouveau les acteurs de l'enseignement. Faut-il un nouveau cours, commun à tous les élèves, ou de nouvelles balises à la situation actuelle ?

Du bon usage de la commémoration !

Dans le cadre du centenaire de la Première Guerre mondiale, un grand nombre d'activités sont proposées aux écoles, invitées à s'associer à cette commémoration. Mais comment (ré)concilier l'émotion suscitée par le souvenir et la rigueur nécessaire à l'histoire ?

28



38

Les difficultés de décodage de l'élève avec autisme

Les caractéristiques des élèves avec autisme ? Une altération de la qualité des relations sociales et de la communication, des comportements répétitifs et des intérêts restreints. Ces élèves peuvent progresser pour autant que les apprentissages soient adaptés à leurs besoins et à leur potentiel.

L'info

- 4 De vrais manuels numériques enrichis
- 6 Bibliothèques et écoles ensemble en classes-lecture
- 7 Le 1^{er} degré secondaire réajusté
- 8 Les écoles ont besoin d'air
- 9 Une première école « Droits de l'enfant »
- 10 La CPU entre en phase organique

L'acteur

- 11 Pas de Mechelen dans les atlas francophones

Dossier 1

Cours philosophiques : à la croisée des chemins

- 15 L'enseignement relatif aux religions dans l'Union européenne
- 16 Le système éducatif ne s'est pas fait sans tensions
- 18 Un état des lieux en Belgique
- 19 Les cours philosophiques ont un Conseil consultatif
- 20 Des référentiels pour les religions dans l'officiel
- 22 Un cours commun de philosophie ?

Clic & Tic

- 24 La vidéo au service de l'apprentissage

Souvenirs d'école

- 25 Nafissatou Thiam : « Je faisais mes devoirs dans le train »

Focus

- 26 Exploiter les potentialités créatives du corps

Dossier 2

Du bon usage de la commémoration

- 30 Mémoire et histoire, si complémentaires
- 31 Tous les chemins mènent à 14-18
- 32 Toutes les mémoires
- 33 Faire cohabiter émotion et réflexion
- 34 La guerre, à deux pas de chez eux
- 35 Responsabiliser le visiteur

Libres propos

- 36 Action, recherche, formation : pour une nouvelle alliance

Coté psy

- 38 Un élève avec autisme décode difficilement nos mots, nos émotions

Lectures

- 40 Former des enseignants réflexifs

Tableau de bord

- 41 4 % des écoliers sont en immersion

À votre service

- 42 La garantie de données authentiques passe par SIEL

Carte PROF

- 43 Entrée gratuite au Sea Life Center

Europalia India : expos à 1€. Du 4 octobre au 26 janvier, le festival Europalia sera consacré à l'Inde. Désireux de donner l'occasion à un maximum d'élèves d'apprendre à connaître une nouvelle culture, Europalia propose deux des principales expositions à 1€ par élève pour les visites en groupes scolaires. *Corps de l'Inde* permet de comprendre la complexité liée à la notion de corps en Inde, et les nombreuses facettes sous lesquelles il peut être perçu. *Indomania - de Rembrandt aux Beatles* étudie la rencontre entre l'Europe et l'Inde, à travers le regard des voyageurs occidentaux. www.europalia.be

Inégalités. *Quelles formations des enseignants pour lutter contre les inégalités à l'école ?* Ce sera le thème de la table-ronde organisée le 19 août à 20 h à La Marlagne par Changements pour l'Égalité. Avec Pascal Chardome (secrétaire général de la CGSP-enseignement), Philippe Collonval (coordinateur du Service pédagogique de la Haute École Louvain en Hainaut), Anne Hicter (fonctionnaire dirigeante de l'Institut de Formation en cours de carrière). C'est gratuit et ouvert à tous. <http://bit.ly/1OR8iam>

Quartz de la Chanson. Ce concours organisé tous les deux ans est dédié à la chanson d'expression française et destiné aux classes des 2^e et 3^e degrés du secondaire. Objectifs : mettre en valeur les auteurs-interprètes de notre Fédération, favoriser le développement d'activités pédagogiques originales, susciter la créativité des élèves, informer les jeunes sur les métiers et le monde de la création, de la production et de la diffusion musicales. Les élèves décernent le *Quartz de la Chanson* à un chanteur-interprète sur base d'une présélection ; le meilleur projet de classe de pochette de CD est primé ; et un prix récompense une école ou un enseignant pour la meilleure exploitation pédagogique de la participation au concours. Inscriptions jusqu'au 31 décembre. www.culture-enseignement.cfwb.be (> Les Quartz de la Chanson).

De vrais manuels numériques enrichis

Jusqu'à présent, les éditeurs belges semblaient assez attentistes en matière de manuel numérique enrichi.

En cette fin d'année scolaire, il semble que le vent tourne.

PROF fait le point.

Michel Roiseux, des éditions du Gai Savoir, préside la section des éditeurs scolaires de l'Association des éditeurs belges (ADEB). Selon lui, « *un manuel numérique enrichi, c'est bien plus qu'un scan d'une version papier. L'ajout d'objets (annotations, lien vers un point de théorie, vidéo, animation) demande sept fois plus de travail à l'éditeur. Il faut demander des autorisations pour tout ce qui est mis en ligne, augmenter le travail de rédaction et de mise en page, réaliser la mise en ligne et la comptabilité avec différents supports* ».

« Or, le marché francophone belge est très petit. Il est déjà difficile de percer avec une version papier. Que dire alors d'une version numérique ? Même si certains confrères veulent être les premiers et se lancent sur le marché plus large du secondaire, on ne sait pas ce que cela va donner et les éditeurs belges sont encore assez attentistes ».

Un groupe de travail du Service général du Pilotage du Système éducatif travaille sur le manuel scolaire numérique. Pour lui, il peut recouvrir trois réalités différentes : un livre numérique, un logiciel ou une plateforme en ligne. Lorsqu'il est édité au format PDF, le livre numérique est généralement très statique. Souvent même, il ne fait que reproduire à l'identique la mise en page d'un original papier. À l'inverse, le format EPUB 3 permet d'enrichir beaucoup plus le texte, avec outre des liens hypertextes et des illustrations, des sons, vidéos, animations, objets 3D ; son lecteur peut même interagir sur son contenu pour répondre à des exercices. Un livre numérique au format PDF ou EPUB est lisible sur différents types de supports numériques, quoique davantage adapté aux tablettes.

Bien connu des enseignants, le logiciel scolaire, lui, s'exécute via un environnement informatique déterminé (système d'exploitation, type de matériel...). En contrepartie, il permet d'assurer un suivi pour toute la classe et de gérer une évaluation. Enfin, la plateforme pédagogique réunit le meilleur des deux mondes : accessible en ligne depuis n'importe quel type de support, elle offre une navigation dynamique en éclatant l'information sur différentes pages internet, propose des enrichissements (interactifs) et permet le suivi de toute une classe.

Le signe que les choses avancent ? Mi-avril, à l'Institut Technique, à Morlanwelz, Olivier Lerot donne cours de maths à ses élèves de 1^{re} secondaire commune, avec pour support la version numérique enrichie de *Delta 1*, édité chez Plantyn, dont il est coauteur. Il entame un nouveau chapitre sur le calcul algébrique, utilisant un tableau blanc interactif (TBI), sur lequel il peut annoter ou surligner certains éléments. Pour illustrer l'origine de l'algèbre, il clique sur une vidéo qu'il a ajoutée.

Cathel Patte, éditrice : « *Il y a quatre ans, nous avons consulté des enseignants. Ils sont preneurs d'un manuel numérique enrichi qui leur laisse une certaine liberté, ne prenne pas trop de temps et bénéficie d'un soutien éventuel. Nous avons travaillé deux ans sur le concept, et deux autres années pour réaliser un manuel en mathématiques et en français. Et nous pensons l'appliquer ensuite à nos autres ouvrages du 1^{er} et du 2^e degrés ».*

Disposant d'une technologie HTML 5, *Delta 1* est compatible avec tous les supports informatiques : ordinateurs, tablettes... Il l'est aussi avec tous les

types de TBI, mais peut être utilisé sans problème avec un ordinateur et un projecteur. De même qu'en ligne ou hors-ligne. Accessible sur un portail, cet ouvrage se complète par des corrigés des exercices, des notes méthodologiques et une proposition de planification annuelle. L'élève y a accès également et trouvera des tests formatifs ou certificatifs,

amélioré par des mises à jour du logiciel d'exploitation, d'où l'étiquette « à l'infini ». Il permet les annotations, les surlignages, le travail en ligne ou hors-ligne, l'ajout d'objets personnels. Par le digi-portail, les élèves ont accès aux animations Cabri, aux exercices auto-corrigés, aux podcasts ; les enseignants, aux ressources accessibles aux élèves et

manuel numérique, l'éditeur réalisera en septembre des ateliers numériques.

La maison De Boeck travaille aussi sur des manuels numériques enrichis. « On avait déjà des manuels projetables. Pour septembre, nous sortons des versions numériques pour une série de manuels en maths et sciences pour le 1^{er} degré du secondaire, explique Julie Angé, responsable du développement numérique. L'enseignant peut enrichir le document avec des objets, dispose de liens vers des exercices interactifs. Ces manuels sont disponibles sur tout type de support, accessibles aux profs et aux élèves, en ligne ou hors-ligne. On continuera à élargir l'offre numérique sur le même concept en complément des versions papier. On envisage aussi des manuels réfléchis dès le départ comme numériques ».

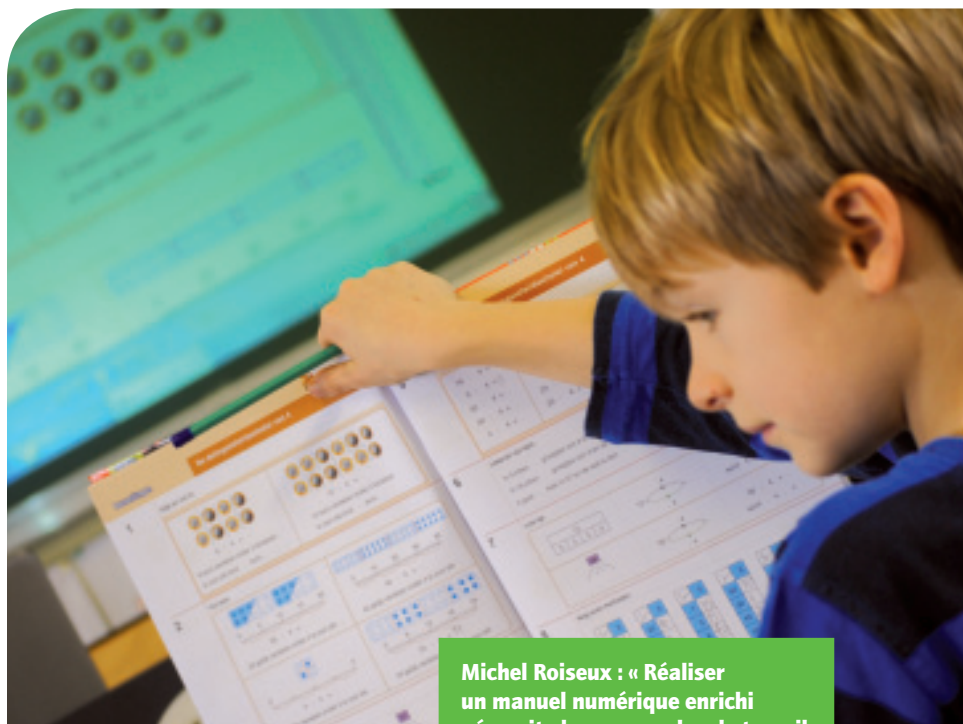
C'est le moment !

Chez Averbode (Érasme et Didier Hatier), la démarche est semblable. Ainsi, à côté de manuels disponibles en PDF, déjà disponibles depuis

quelques années, cette maison sortira pour les enseignants deux manuels enrichis, accompagnés d'un portail, techniquement compatibles avec les supports numériques actuels : *Destination* (trois dossiers de géographie) pour les 6^{es} secondaires en septembre et *Construire l'Histoire* pour les 3^e et 4^e secondaires, au printemps 2014.

En parallèle, leur équipe finalise des sites d'apprentissage du néerlandais, avec des exercices, des corrigés, des fichiers audio, vidéo, actualisables en fonction des événements. De plus, la revue *Tremplin* (pour le primaire et le début du secondaire) fait actuellement l'objet d'un test en version éclatée et interactive sur des tablettes. « Il y a quatre ans, c'était trop tôt pour démarrer, explique l'éditeur Michel Carlier. Dans quatre ans, ce sera trop tard ». ●

Patrick DELMÉE



Michel Roiseux : « Réaliser un manuel numérique enrichi nécessite beaucoup plus de travail qu'une version papier ».

comme des énoncés d'épreuves externes. Le portail et le manuel numérique (déjà disponible) seront évolutifs. On pourra y apporter des améliorations régulièrement.

À l'infini

Début mai, c'était au tour des éditions Van In de présenter un manuel doté d'une version numérique. Philippe Anca, enseignant et auteur : « Les auteurs d'Actimath à l'infini pour la 1^{re} secondaire ont réécrit la version papier et y ont ajouté un volet numérique. Même si beaucoup de professeurs n'y ont pas accès, nous ne pouvons faire l'impasse sur cette nouvelle technologie et son apport pour l'enseignant et l'élève. Il donne sa pleine mesure sur un TBI, mais permet déjà une série d'usages pédagogiques via un projecteur ».

Ce manuel numérique sera fréquemment

au manuel numérique, au corrigé des exercices et à des outils méthodologiques.

« Une aubaine pour les profs, ce manuel numérique dispose d'outils mathématiques : latte équerre, compas », précise Fabrice Huin, auteur. Par ailleurs, l'éditrice Sabrina Amengual explique : « Nous n'utiliserons pas l'HTML 5 avant deux ans : compatible avec tout type de TBI, Actimath ne l'est pas encore avec les tablettes ou iPhones. Ce projet est pilote. Nous travaillons à appliquer le même concept à tous nos manuels, avec des outils spécifiques par matière ». La version pour la 2^e année sera prête en 2014 et pour la 3^e en 2015. Le manuel sera visible sur le site de l'éditeur de mai à septembre et un chapitre de la version numérique vers la mi-juin. Pour familiariser les enseignants au

En bref

De la lumière à la vie. C'est le thème du 51^e Congrès pluraliste des sciences (20-22 août, à Bruxelles). Le programme alterne conférences, ateliers et visites. Un véritable carrefour où se croisent les chercheurs les plus pointus et les enseignants soucieux d'explorer de nouvelles pistes ou manières de faire. Le Congrès est organisé « *par et pour des enseignants* », comme le soulignent la Fédération des professeurs de géographie, l'Association des professeurs de biologie et l'Association belge des professeurs de physique et de chimie. La conférence de clôture évoquera rien moins que la découverte du boson de Higgs par François Englert-Higgs par François Englert lui-même (ou par Catherine Vander Velde). www.congres-des-sciences.be.

Langue des signes. Un projet de recherche sur la langue des signes de Belgique francophone se développe à l'Université de Namur. L'objectif est de rassembler un corpus vidéo représentatif de la variété de ses usages. www.corpus-lsfb.be

Cahiers du Développement durable. Boîte à outils didactique et méthodologique, les *Cahiers du DD* ont pour objectif l'intégration du développement durable dans les écoles techniques et professionnelles. Nés d'initiatives de terrain, ils offrent aux enseignants des informations sur les défis actuels, des propositions d'actions et d'activités applicables à toutes les filières. Il s'agit d'un manuel papier + DVD. www.cahiers-dd.be

Prix Paola pour l'enseignement. Sur le thème « créativité et innovation », et réservé au secondaire, le Prix est allé pour la Belgique francophone à David Nyssen, enseignant au Lycée Sainte-Croix et Notre-Dame, à Hannut, pour son projet de journée de sensibilisation aux dangers des réseaux sociaux. Les élèves de 4^e qualification ont imaginé et animé plusieurs ateliers de sensibilisation aux dangers des réseaux sociaux à destination des élèves de 2^e année. www.sk-fr-paola.be

Bibliothèques et écoles ensemble en classe-lecture

Depuis deux ans, le Centre de coopération éducative organise des classes-lecture, qui impliquent des écoliers, leurs instituteurs et une bibliothèque. Et pas seulement pour une semaine de dépaysement.

Le Centre de coopération éducative (CCE), à Comblain-au-Pont et à Ferrières, est un Centre de Rencontres et d'Hébergement reconnu par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Depuis vingt ans, Jean Zuède, qui l'a créé, suit de près le travail de l'Association française pour la Lecture (AFL). Lors d'une de ses universités d'été, il découvre la classe-lecture, en dépaysement, « *qui n'est pas une fin en soi mais l'occasion, en une semaine, de semer une petite graine qui germera ensuite sur un territoire – l'école et son quartier – pour y faire changer les pratiques de lecture* ».

L'idée le séduit. Il la propose chez nous, où le Service de la Lecture publique⁽²⁾ finance l'accueil d'un formateur de l'AFL durant un an. En 2011-12, trois tandems « bibliothèque-école » développent des projets pilotes. L'année suivante, deux autres voient le jour.

Changer les pratiques

Jean Zuède insiste : la classe-lecture d'une semaine à Ferrières n'est qu'une étape d'un projet plus large. « *Il s'agit de rapprocher écoles et bibliothèques pour faire autre chose que la lecture-plaisir. Celle-ci a sa place, mais notre but est que les élèves utilisent la lecture et les bibliothèques pour accroître leur compréhension du monde... Si une classe vient chez nous, on souhaite que ce soit pour changer à terme les pratiques de lecture dans toute l'école* ». Raison pour laquelle le CCE estime plus porteur d'accueillir des enfants jusqu'à la 5^e primaire.

Les animateurs du CCE accompagnent la démarche dès ses prémises. Cela commence par partir d'un tandem « bibliothèque-école », puis par la définition d'un projet de production d'une certaine ampleur, dans un langage principal. À Doische, ce fut le slam ; à La Louvière une exposition ; ailleurs, le conte.

Durant la classe de dépaysement, outre les écoliers, le CCE accompagne les enseignants et bibliothécaire(s) dans l'animation du groupe, et dans des temps d'appropriation des outils utilisés, afin qu'ils soient le plus autonomes possibles pour la suite du projet.

Concrètement, une classe-lecture s'articule autour de trois types d'ateliers : écriture, acculturation, et « cahiers de charges ». L'atelier d'écriture pratique la méthode du « circuit court »⁽³⁾. « *On écrit pour le projet et pour le groupe dans le but que chacun y trouve sa place* ». Chaque soir s'élabore un journal, ce qui oblige à débattre et à s'accorder sur les modalités de travail en groupe et sur les apprentissages nécessaires à la réussite de la production, entre autres choses.

L'atelier « acculturation » consiste à se confronter à des textes analogues ou non au langage du projet, afin d'en dégager les codes. Et lors de l'atelier « cahiers de charges », on exerce les compétences et démarches nécessaires pour que le groupe s'approprie le langage choisi d'une part, et mène à bon port le projet de production d'autre part. Bibliothécaires et enseignants des projets pilotes en ont vu les effets sur le goût de l'écriture spontanée ou sur l'orthographe, par exemple...

Le CCE est actuellement en mesure d'accueillir et d'accompagner une dizaine de classes-lecture, et travaille à une collaboration avec des hautes écoles, pour toucher le plus de futurs enseignants et bibliothécaires. Intéressé par la démarche ? Contactez cce@skynet.be. ●

D. C.

⁽¹⁾ www.cce-crhb.be (04 / 369 25 60 ou cce@skynet.be)

⁽²⁾ <http://www.bibliotheques.be>

⁽³⁾ Pour une définition, www.lecture.org et insérer « circuit court » dans le moteur de recherche.

Le 1^{er} degré secondaire réajusté

En 2013-14 et l'année suivante, une soixantaine d'écoles expérimenteront un 1^{er} degré secondaire réajusté. Principal changement, qui à terme pourrait s'imposer à tous : le remplacement de la première année complémentaire (1S), par des dispositifs plus précoces et plus souples.

Les établissements scolaires avaient jusqu'en fin mai pour répondre à l'appel à « projets et engagements pour le 1^{er} degré commun »⁽¹⁾. Un maximum de 64 projets bénéficieront dès septembre et pour deux ans « d'un accompagnement par une équipe universitaire, de propositions de formation, et d'expériences partagées au sein du réseau des écoles participant à la phase transitoire ».

Une note d'orientation du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles évoque la faculté pour d'autres écoles de rejoindre le projet en 2014 et une généralisation vraisemblable pour tous à la rentrée 2015, mais ce calendrier n'est pas définitif. La vingtaine d'écoles impliquées depuis 2011 dans l'appel à projets « différenciation pédagogique au sein du 1^{er} degré secondaire » étaient vivement invitées à se porter à nouveau candidates. Ici, il s'agit de développer de nouveaux dispositifs qui ajustent en quelque sorte les décrets « 1^{er} degré » de 2006 et « différenciation » de 2007⁽²⁾. Et de vérifier leur efficacité sur deux plans : la gestion des difficultés des élèves et leur orientation positive pour la suite de leur scolarité. Les projets sélectionnés – ils seront connus fin juin – s'engagent dans les cinq dispositifs suivants.

1. Avec le PAC (Plan d'actions collectives), il s'agit de définir les actions éducatives et pédagogiques, ainsi que les dynamiques portant sur la motivation, l'orientation, la remédiation, le bien-être... mises en œuvre collégialement, au niveau de l'école et au niveau de chaque groupe-classe. Pour Alain Maingain, du Cabinet de la Ministre de l'Enseignement obligatoire, « le PAC, c'est une vision stratégique au niveau local. Pour le 1^{er} degré, arrêtons-nous et définissons une stratégie : parmi les défis, lesquels allons-nous travailler en

priorité. Ça mérite un temps de réflexion, et c'est quand même un beau sujet de journée pédagogique ! »

2. PIA pour Plan individualisé des apprentissages, auquel PROF a consacré un dossier en juin 2012⁽³⁾. Il doit être articulé au PAC et, « idéalement, il devrait être contractuel », selon M. Maingain. « On pourrait dire que le PAC tient lieu de PIA pour tous les élèves du degré, mais qu'un PIA est conçu de manière spécifique pour les élèves en difficulté. » Et cela dès que



© PROF/FWB/Olivier Papageorgis

Objectif des ajustements testés dès septembre : ne pas attendre la 1S pour agir.

des difficultés sont repérées, avec l'espoir qu'on n'attende plus la 1^{re} complémentaire pour agir.

3. Grille-horaire. Le PIA « implique entre autres la possibilité de modifier en cours d'année et pour une période déterminée la grille-horaire de l'élève, d'une part au niveau des activités complémentaires, [...] d'autre part au niveau de la formation commune en vue d'organiser des modalités de remédiation », explique la circulaire 4400. M. Maingain insiste sur la souplesse de ce dispositif : « Avec le PIA, on peut modifier la grille d'un élève en cours d'année sans devoir modifier le document officiel grille. On peut même imaginer que dès septembre on crée des activités complémentaires vides qui se rempliront en fonction des demandes... »

4. Année complémentaire. Les projets sélectionnés s'engagent à remplacer progressivement (et au plus tard en septembre 2014 pour les élèves qui entrent en secondaire à ce moment) les années complémentaires existantes (1S-2S) par l'organisation d'une seule année complémentaire après la deuxième année passée dans le degré. La circulaire précise que cette année « est conçue sur la base d'un plan individualisé des apprentissages [...] avec possibilité d'intégrer dans l'horaire hebdomadaire de l'élève un module de formation intégrée, à raison d'au moins six périodes hebdomadaires ayant pour but de faire appréhender concrètement par l'élève le monde professionnel, les métiers, les formations, les diplômes qui y mènent, et d'élaborer avec lui un projet de vie en lien avec une orientation envisagée tant dans l'enseignement de transition que de qualification ».

5. Approche orientante pour tous. Chaque établissement sélectionné, en concertation avec le CPMS, s'engage à affecter du temps (maximum quatre semaines réparties sur le degré), « à des activités de maturation par les élèves de leur choix personnel et par conséquent des projets de vie, des projets d'étude et des projets professionnels qui en résultent ».

En plus de ces cinq dispositifs, les projets sélectionnés auront la faculté de développer un dispositif d'accrochage interne et d'aménager les cours en périodes de 2 x 45 minutes pour affecter une après-midi à des activités de remédiation/dépassement (par exemple). ●

D. C.

⁽¹⁾ Circulaire 4400 (<http://bit.ly/13Yw1Y7>)

⁽²⁾ Décret relatif à l'organisation pédagogique du 1^{er} degré de l'enseignement secondaire (<http://bit.ly/10Xoxmm>) et décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences (<http://bit.ly/17fkPOk>)

⁽³⁾ Téléchargeable sur www.enseignement.be/prof (> PROF n° 14)

Les écoles ont besoin d'air

L'air respiré en classe a été analysé dans 25 pays européens, selon 18 paramètres. Première recommandation : l'aération.

L'École de Santé publique (ESP) de l'ULB participe avec Hainaut Santé Vigilance au projet européen *Sinphonie*⁽¹⁾ sur la mesure de la qualité de l'air intérieur dans les écoles et de son impact sur la santé des enfants. Des recommandations suivront, après récolte des données dans plusieurs classes de 200 écoles de 25 pays, dont 3 en Belgique francophone.

« Les écoles ont été sélectionnées sur la base de plusieurs critères : milieu urbain, proximité du trafic ou de milieux industriels pour certains pays..., explique le Pr Catherine Bouland, de l'ESP. Il a ciblé des enfants de 8 à 11 ans parce qu'ils savent lire et écrire et devaient répondre à des questionnaires. Nous avons placé des appareils destinés à mesurer une série de paramètres pendant les activités normales de trois classes par école. Des appareils actifs mais aussi des capteurs ».

Quels paramètres ? « Les formaldéhydes, par exemple, utilisés dans les colles d'assemblage, certaines peintures, des produits de nettoyage. Mais aussi l'ensemble des composés organiques volatils qui se mettent en solution dans l'air (alcools, solvants,...), d'autres substances telles que le pinène ou le limonène et

d'autres terpènes, que l'on retrouve dans des produits d'entretien, des désodorisants,... Ou encore les poussières qui, selon leurs tailles, pénètrent plus ou moins loin dans le système respiratoire, traversant parfois la membrane pulmonaire pour entrer dans le système sanguin ».

Enseignants et écoliers ont été mis à contribution⁽²⁾, via des questionnaires, mais aussi des tests de capacité respiratoire et de concentration. Le détail des données recueillies ne peut être diffusé. Le Pr Bouland rassure : rien d'alarmant. Mais de quoi émettre deux recommandations, à propos de l'aération et du nettoyage.

« Le message le plus important est que le contexte économique, qui vise à promouvoir les performances énergétiques des bâtiments, peut produire des environnements beaucoup plus confinés, ce qui conduit à des conflits d'objectifs, entre l'économie et, à terme, la santé ! », observe le Pr Bouland.

Dans de vieux bâtiments, les polluants intérieurs pouvaient s'échapper, mais à mesure que s'accroissent les exigences en matière d'efficacité énergétique, sans



© Fotolia/Angolina

ventilation efficace, l'air des classes risque de concentrer un cocktail dont le projet *Sinphonie* entend mesurer les effets. Et le Pr Bouland d'inviter à aérer plusieurs fois par jour pendant 15 minutes maximum (au-delà, les murs se refroidissent).

L'autre recommandation concerne le choix des produits d'entretien et les conditions de nettoyage (fenêtres ouvertes, en l'absence des enfants). ●

D. C.

⁽¹⁾ www.sinphonie.eu (> publications pour accéder aux ressources disponibles en français)

⁽²⁾ Sur ce même thème, l'ASBL Hypothèse propose le projet Abcd'Air, « pour bien respirer à l'école » : brochure, mallette pédagogique (détecteur de gaz carbonique, matériel pour des expériences,...) et formation destinée à s'approprier la démarche et le matériel. www.abcdair-hypothese.be

Le Prix Princesse Mathilde attribué par des élèves

Le 12^e Prix Princesse Mathilde a été décerné à l'association De Rode Antraciet⁽¹⁾, qui permet à des pères détenus à Louvain ou à Bruxelles de raconter des histoires à leur(s) enfant(s), qui les reçoivent sur DVD ou CD.

Ce sont des élèves de 5^e-6^e secondaire qui désignent le lauréat parmi la présélection des projets candidats par un comité d'experts : une classe néerlandophone et une classe francophone, qui se rencontrent et débattent ensemble. Les enseignants peuvent déjà poser la candidature de leur classe pour le jury du Prix 2013-2014⁽²⁾.

Cette année, le jury des jeunes était composé d'élèves d'une 5^e année de

l'Athénée royal de La Louvière et d'une 6^e année du Sint-Janscollege de Gand. À La Louvière, les élèves étaient accompagnés dans ce travail par Dany Rasemont et Jérôme Adant, professeurs de français et d'histoire.

Jérôme Adant : « Le projet a concerné les cours d'histoire, de français et de néerlandais 1^{re} langue des élèves d'options langues, sciences éco et sciences sociales. Pour ma part, je l'ai relié à l'étude d'une situation démocratique, parce qu'il s'agissait de participer à un processus décisionnel, et à un débat. En histoire comme en français, on a pu travailler les compétences de critique et de synthèse, et en français l'argumentation et la prise de parole, entre autres choses ».

Si participer au projet a minima (trois après-midis à Bruxelles) est déjà intéressant, les trois enseignants louviérois sont allés plus loin. Leurs élèves ont créé une page Facebook⁽³⁾ alimentée par des textes (en français et en néerlandais) en lien avec le thème du projet. « Je leur ai demandé de réfléchir sur le rôle des pères dans l'histoire, par exemple », conclut M. Adant, précisant que le travail s'est souvent fait en dehors des cours. ●

D. C.

⁽¹⁾ www.derodeantraciet.be

⁽²⁾ www.prinsesmathildefonds.be

⁽³⁾ <http://bit.ly/13oeiJn>

Une première école « Droits de l'enfant »

Début mai, l'école Raymond Devos, à Mouscron, a officiellement reçu le label « École des droits de l'enfant » des mains de Bernard De Vos, Délégué général aux droits de l'enfant. Une première en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le label « École des droits de l'enfant » est le fruit de deux années de travail. Accompagnés par l'ONG Plan Belgique, enseignants et élèves ont intégré à leur programme des thèmes comme la santé, l'éducation, la participation ou encore la protection des enfants.



Le label est une étape d'un projet qui va se poursuivre.

L'idée de Plan Belgique est que les écoles qui le souhaitent portent une attention constante aux droits de l'enfant, tels qu'ils figurent dans la Convention internationale, et y relient leur travail quotidien, avec le soutien de l'ONG et le Délégué général.

Si l'engagement a été respecté, l'école reçoit le label. C'est ce qui s'est passé pour l'école Raymond Devos, dans le quartier de Mont-à-Leux, à Mouscron. Patricia Rasson, sa directrice : « Au départ, nous voulions changer le projet d'établissement et le baser sur la culture parce que nous avons vingt nationalités parmi nos 160 élèves de primaire et 45 enfants de maternelle. J'ai eu l'occasion, via notre PO,

de rencontrer des responsables de Plan Belgique. J'en ai parlé à l'équipe. Deux puis trois enseignants s'y sont impliqués ».

Deux ans après – et sur base volontaire, insiste M^{me} Rasson –, sur une douzaine de membres de l'équipe, quasiment tous ont embrayé dans ce projet qui a connu deux phases. « Une phase d'information, de l'équipe d'abord, et des élèves ensuite. Au départ, quand on leur parlait de droits, on était bien loin de la Convention ! C'était le droit de faire ce qu'on veut », sourit M^{me} Rasson.

Ensuite est venue la sensibilisation, des élèves et des parents. « Chaque classe a choisi un droit, et a réfléchi aux valeurs et attitudes qui y correspondent. Pour se rendre compte, par exemple, qu'il ne peut y avoir de droit à la parole sans droit à l'écoute... Pour nous, il est important de placer l'enfant au cœur des projets. Nous avons notamment travaillé au départ du témoignage d'un de nos élèves venu du Soudan, ce qui en a généré d'autres... »

La suite ? « Nous n'en sommes qu'au début ! Surtout, il est important de ne pas se dire qu'on a le label et qu'on peut passer à autre chose... Plan Belgique, qui est venu huit fois deux heures à nos réunions de concertation, est encore disponible en cas de besoin. Comme le Délégué général, pour qui ce projet consiste à semer les graines de la tolérance... »

Et M^{me} Rasson d'inviter d'autres écoles à entrer dans la danse : « Je pense que toutes les écoles vont dans le sens de la Convention des droits de l'enfant, de façon intuitive, mais entrer dans ce projet permet de réfléchir, de prendre conscience, d'aller plus loin... » ●

<http://bit.ly/12u2qXq>

En bref

Jusqu'à 90 % de subsides. Le Gouvernement wallon a lancé un appel à projets *UREBA exceptionnel* permettant de subsidier des travaux d'amélioration de la performance énergétique et d'utilisation rationnelle de l'énergie dans les bâtiments. 60 % du budget sont dédiés aux bâtiments scolaires. Les travaux éligibles peuvent être subsidiés à 60 % (+ 20 % pour une école fondamentale + 10 % si elle est en encadrement différencié). Les dossiers doivent être rentrés pour le 30 juin. Les détails dans la circulaire 4396. <http://bit.ly/13h5xAB>

WorldSkills 2013. Quinze jeunes Belges participeront du 2 au 7 juillet à Leipzig au WorldSkills 2013, dans cinq catégories. Trois travaillent déjà en entreprise, deux sont étudiants du supérieur, cinq en secondaire, et cinq en formation professionnelle. <http://bit.ly/10Acr2j>

Campagne 3-6-9-12. Yapaka a développé une campagne très efficace pour rappeler l'importance de maîtriser les écrans sur base de la « règle des 3-6-9-12 ». Soit pas de télé avant 3 ans, pas de console de jeux avant 6 ans, pas d'internet seul avant 9 ans et pas de réseaux sociaux avant 12 ans.

Parmi les outils de campagne, un livre de la collection Temps d'arrêt, des affiches (une pour chacun des âges) et des cartes postales. www.yapaka.be

La CPU entre en phase organique

La Certification par Unités terminera son expérimentation avec les 6^e en juin 2014. Mais elle démarre déjà sa vraie vie avec les 5^e en septembre 2013, avec les formations de la phase-pilote.

La Certification par Unités est expérimentée dans les sections coiffeur(se) (P), esthéticien(ne) (TQ), mécanicien(ne) d'entretien automobile (P), mécanicien(ne) polyvalent(e) automobile (TQ). Cette phase pilote fait

en 5^e dès septembre 2013, pour les options et formations désignées par le Gouvernement, et qui correspondent à un profil de certification. En l'occurrence, il s'agira de celles qui ont expérimenté la phase pilote et reprises ci-dessus. Le cursus se divise en Unités d'acquis d'apprentissage (UAA) validées au fil du temps, et certifiées au terme du degré via un passeport-CPU ou Europass.

recommencer leur 5^e peuvent demander une dérogation. Ceux qui ont des lacunes au terme du degré peuvent s'inscrire dans une année complémentaire au 3^e degré (C3D) avec un programme spécifique individualisé, et obtenir la certification à tout moment de l'année scolaire, dès qu'ils ont atteint les objectifs assignés. Chaque établissement concerné est tenu d'organiser la C3D, au besoin en concluant une convention avec un autre établissement.



Là où elle a été expérimentée, la CPU devient pleinement d'application, en 5^e.

l'objet d'une évaluation par le Service d'inspection, par un audit externe et par une enquête qualitative auprès de groupes d'élèves, pour permettre de réajuster certains éléments ⁽¹⁾. Un décret de 2012 ⁽²⁾ en fixe déjà la phase organique. En avril, la Direction générale de l'Enseignement obligatoire organisait deux ateliers d'information destinés aux chefs d'établissements, animés par Étienne Florquin et Maryse Descamps ⁽³⁾.

Le régime de la CPU devient organique

Le profil de certification est également déterminé par le Gouvernement, selon un canevas détaillé dans le décret CPU. Notons qu'un profil de certification peut recouvrir un ou plusieurs profils de formation. Par exemple, la formation de restaurateur regroupe les profils du cuisinier et du barman.

Pour chaque formation CPU, les écoles concernées feront un plan de mise en œuvre qui reprendra le calendrier des UAA et des épreuves de qualification, l'organisation des équipes, la gestion des cours, la politique de stages, les regroupements de cours sur une année ou un semestre, les procédures de remédiation ⁽⁴⁾, les ressources pédagogiques et matérielles mobilisées, les modalités de communication à destination des élèves et de leurs parents.

La CPU organique devient un continuum pédagogique, soit sans redoublement. Chaque UAA est sanctionnée par un acquis (ou pas). Les élèves qui désiraient

En ce qui concerne la formation générale, les profils de certification décrivent les compétences à apprendre dans les cours généraux. À charge pour l'équipe éducative de les répartir. Par ailleurs, ceux-ci font l'objet d'une réécriture des référentiels et d'une révision des grilles de formation commune.

Dans l'enseignement spécialisé, les profils de formation et de certification seront aussi liés aux UAA. Les acteurs du spécialisé détermineront les règles d'application concrète. Mais le Service francophone des Métiers et des Qualifications n'a pas encore produit de profil pour les formations assumées par le spécialisé, sauf celui du couvreur. ●

Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ www.cpu.cfwb.be > Outils.

⁽²⁾ www.cpu.cfwb.be > Décret.

⁽³⁾ www.cpu.cfwb.be > Outils (Ateliers d'information...)

⁽⁴⁾ Pour la remédiation, il y aura 0,45 période NTPP par élève CPU.

En bref

Éducation aux médias. L'IHECS lance un master en 2 ans (120 crédits) spécialisé en éducation aux médias, accessible aux bacheliers à orientation éducative ou communication. Le programme, élaboré en partenariat avec l'UCL, se caractérise par une pédagogie articulant recherche et terrains d'intervention. Objectif : former des gens capables d'intervenir dans une diversité de contextes éducatifs.
<http://bit.ly/193xpyf>

Journalistes en herbe

Les inscriptions (limitées) à la 6^e édition de Journalistes en herbe sont ouvertes, jusqu'au 31 octobre. Ce concours de journaux à destination des classes de 6^e primaire et du secondaire inférieur, permet de donner la parole aux élèves, d'éveiller leur esprit critique, de réaliser un projet éducatif mettant à l'épreuve leur créativité, leur capacité de réflexion et d'analyse, leur capacité d'écriture, leur curiosité, etc. Chaque classe participante bénéficie gratuitement de deux ateliers animés par un journaliste professionnel, ainsi que d'un kit pédagogique comprenant notamment un dossier pour les enseignants et divers outils et fiches pour les élèves. ●

Info : sandra.preudhomme@cfwb.be (02 / 413 22 01), www.culture-enseignement.be (> Journalistes en herbe).

Pas de Mechelen dans les atlas francophones

Julie Boon enseigne à temps plein l'étude du milieu, en immersion, au 1^{er} degré du Collège Cardinal Mercier, à Braine-l'Alleud ⁽¹⁾. Et le fait avec passion !

PROF : Comment êtes-vous entrée dans le bain de l'immersion ?

Julie Boon : Après mes études secondaires, j'ai obtenu une licence en sciences commerciales option marketing international. Mais j'ai toujours voulu enseigner. En 2008, la direction du Collège m'a confié un horaire complet en néerlandais et anglais avec un titre suffisant B ⁽²⁾. Une ancienneté de cinq ans me permet d'avoir un titre A. Et deux ans plus tard, je peux être nommée. Dès mon entrée en fonction, la direction m'avait demandé si j'étais preneuse de l'immersion. Et en septembre 2010, le projet a démarré au 1^{er} degré.

La passion est un mot qui vous caractérise ?

Oui. En tant qu'enseignante, je preste vingt-deux heures de cours. Les corrections et la préparation des séquences d'EDM au 1^{er} degré et d'un cours d'histoire en 3^e, cette année, me prennent cinquante heures et plus par semaine depuis trois ans. Il faut savoir que pour les cours en immersion, les outils pédagogiques font défaut. Les manuels francophones doivent être traduits par l'enseignant et les néerlandophones ne correspondent pas au programme de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

La première année, j'ai traduit des cours de mes collègues. Puis, pour ouvrir davantage mes élèves à la culture flamande, j'ai opté pour Mechelen à la place de Namur dans une de mes séquences. Mon école avait acheté des atlas francophones. Mechelen y était inconnue au bataillon. J'ai dû acquérir un atlas néerlandophone.

Cette année, je continue dans la même logique. Les sujets de mes séquences alternent une fois au sud du pays, une fois au nord. Lorsque j'ai été contrôlée récemment par l'Inspection, j'ai reçu des ressources,... en français. Ainsi qu'un manuel agréé récemment – un des seuls, si pas le seul –, qui existait en 2010, mais

dont l'agrégation avait été refusée à ce moment. J'ai même proposé mon cours à des éditeurs. Ils répondent que le marché est trop petit.

Faites-vous appel à l'équipe ?

Je collabore avec une collègue qui donne le néerlandais dans une de mes classes. Elle voit du vocabulaire que j'utilise pour mes cours et je lui rends la pareille. Dans un cercle plus large, le réseau libre organise des journées pour les profs en immersion : j'ai fait de belles rencontres, mais je suis revenue bredouille en matière d'outils. Je comprends : les efforts pour refaire les cours sont tels que peu les partagent.

Êtes-vous biculturelle ?

J'ai fait mes primaires en flamand. Je ne me sens pas concernée par les conflits communautaires. Je n'ai pas d'apriori. Mais, si je dois enseigner le néerlandais, il me faut un minimum d'accès à la culture flamande. J'aborde l'agriculture et la construction des villes en EDM : tous les Belges sont sur un pied d'égalité. Cette année, j'organise un échange avec une école anversoise. Les 1^{res} s'écrivent. Les 2^{es} se rencontrent deux jours à Anvers, deux jours à Braine. Ils verront que les préoccupations de tous les ados sont fort semblables.

Des projets ?

D'une part, pour gagner du temps à terme, je vais retransformer mon cours pour l'utiliser sur tableau blanc interactif. Cet outil offre un support plus grand, plus visible, plus accrocheur. En immersion, si l'élève ne comprend pas où on est, ne demande pas une explication, je le perds.

D'autre part, beaucoup d'enseignants en immersion ne se fixent pas. Moi, je suis plutôt du genre à m'enraciner, à me créer une base solide. Je suivrai vraisemblablement le projet en 4^e. Cela signifie un recrutement pour me remplacer en partie au 1^{er} degré, l'an prochain. Mais les enseignants en immersion sont des perles rares. Je ne sais donc pas comment on fera. ●

Propos recueillis par
Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ L'immersion fait l'objet d'un dossier dans notre numéro de juin 2009, disponible sur www.enseignement.be/prof

⁽²⁾ Dans l'enseignement subventionné, les titres suffisants B sont considérés comme trop éloignés du titre requis pour exercer une fonction déterminée. Pour les employer, leur pouvoir organisateur doit obtenir une dérogation du ministre concerné.



© PROF/FWB

DOSSIER

Cours philosophiques : à la croisée des chemins

Le débat autour des cours philosophiques suscite périodiquement prises de positions ou autres cartes blanches. Les pages qui suivent ont pour ambition de le resituer dans son contexte, historique, géographique, institutionnel. Et de présenter les pistes de réflexion qui émergent. D'où vient-on ? Quelle est la situation actuelle ? Vers où pourrait-on aller ? Vers un cours de philosophie commun à tous les élèves ? Vers de nouvelles balises des cours philosophiques tels qu'organisés actuellement ? Éléments de réponses dans ce dossier.

● Un dossier réalisé par Patrick DELMÉE

- 15 L'enseignement relatif aux religions dans l'Union européenne
- 16 Le système éducatif ne s'est pas fait sans tensions
- 18 Un état des lieux en Belgique
- 19 Les cours philosophiques ont un Conseil consultatif
- 20 Des référentiels pour les religions dans l'officiel
- 22 Un cours commun de philosophie ?



Comment vivre ensemble dans une société aujourd'hui multiculturelle, multilingue, multiconvictionnelle, toujours en quête de sens ? À côté de nos traditions séculaires viennent s'installer d'autres cultures, d'autres langues, d'autres convictions.

Moins de repères

Comment vivre ensemble ? La question se pose avec une pression croissante alors que l'individualisation gagne du terrain et que s'estompent les repères traditionnels. En Europe, par exemple, la pratique de la religion bat de l'aile. Selon Luce Pépin, auteure d'une étude sur l'enseignement relatif aux religions en Europe ⁽¹⁾, un Européen sur quatre voire cinq n'est pas du tout religieux ; moins d'un Européen sur cinq fréquente un service religieux au moins une fois par semaine, alors qu'il y a vingt ans il y en avait deux fois plus.

Néanmoins, « *cette tendance, explique-t-elle, ne peut être corrélée avec une perte du sentiment de religiosité ou un désintérêt pour les questions touchant aux valeurs spirituelles, au sens de la vie. Bien au contraire, ces aspects seraient plutôt en progression, en particulier au niveau de la jeunesse européenne, dans un monde excessivement porté sur le matérialisme et où les idéologies traditionnelles ne font plus recette* ».

En 2002, Danièle Hervieu-Léger, co-auteure d'un rapport du Commissariat général au Plan (en France), sur *Les croyances religieuses, morales et éthiques dans le processus de construction européenne* ⁽²⁾, indiquait que « *les Européens pratiquent peu, voire (comme c'est le cas en Scandinavie, en Grande-Bretagne, aux Pays-Bas ou en France) extrêmement peu. Le nombre de ceux qui déclarent une foi sans faille en un Dieu personnel (présentant les attributs du Dieu juif et chrétien) tend partout à s'éroder : elle s'établit à 36 % en Europe et 20 % en France, contre 69 % aux États-Unis, où 93 % des personnes interrogées déclarent croire en Dieu (contre 69 % en Europe et 57 % en France)* ».

« *Cette érosion des croyances portées par les grandes confessions religieuses, ajoutée-elle, signifie moins le rejet de toute croyance que l'expansion d'une croyance molle ou peu déterminée en l'existence d'une puissance ou d'une force surnaturelle : on croit toujours, mais on se sait*

pas toujours exactement à quoi. Quant au nombre de ceux qui affichent un athéisme convaincu, il demeure relativement bas (5 %), mais il s'établit en certains pays (et tout particulièrement en France avec 14 % d'athées déclarés en 1999) à un niveau nettement supérieur au pourcentage de 1 % attesté aux États-Unis ».

Parallèlement, pour Régis Debray, la disparition chez de nombreux élèves de toute référence à une culture religieuse leur rend inaccessible et inintelligible une part essentielle de leur propre héritage mais aussi du monde contemporain. L'ignorance et l'inculture d'une manière générale coupent les jeunes de leurs propres racines. Elles rendent l'acquisition de certains savoirs plus difficiles et, surtout, elles font le lit de l'intolérance et des préjugés ⁽³⁾.

Un défi pour l'école

Comment vivre ensemble ? Cette question, la société se la pose et la pose aussi à l'école. Sont particulièrement interpellés les cours qui permettent d'aller à la découverte des traditions et des convictions et vers la construction de son identité. Notamment les cours convictionnels et de morale non confessionnelle. En Belgique, depuis la création du Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques, par décret ⁽⁴⁾, ces cours sont regroupés sous l'étiquette de cours philosophiques.

Via la liberté d'enseignement, la Constitution et le Pacte scolaire garantissent le choix d'une école qui défend des valeurs ou une tradition spécifiques et, au sein de l'enseignement officiel, d'un cours de religion reconnue par les autorités politiques ou d'un cours de morale non confessionnelle, selon les convictions des parents ou de l'élève majeur (lire ci-contre). L'offre de ces cours philosophiques sur le terrain diffère un peu selon les communautés (voir page 18).

Ces cours ne sont pas à confondre avec un cours de philosophie. S'il y a bien ci et là des cours intitulés comme tels en Belgique (au Nord comme au Sud) dans l'enseignement secondaire, ils restent aujourd'hui confidentiels (lire en page 18).

Cette situation est le résultat d'une suite d'événements qui ont mis toute la société belge en tension plus d'une fois au cours de son histoire, avant de faire l'objet du Pacte

L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret.

La communauté assure le libre choix des parents.

La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves.

Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.

Constitution, article 24, §1 <http://bit.ly/18qlewB>

Dans les établissements officiels ainsi que dans les établissements pluralistes d'enseignement primaire et secondaire de plein exercice, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de religion et deux heures de morale.

Dans les établissements libres subventionnés se réclamant d'un caractère confessionnel, l'horaire hebdomadaire comprend deux heures de la religion correspondant au caractère de l'enseignement.

Par enseignement de la religion, il faut entendre l'enseignement de la religion (catholique, protestante, israélite, islamique ou orthodoxe) et de la morale inspirée par cette religion. Par enseignement de la morale, il faut entendre l'enseignement de la morale non confessionnelle.

Le chef de famille [...] est tenu, lors de la première inscription d'un enfant, de choisir pour celui-ci, par déclaration signée, le cours de religion ou le cours de morale. [...]

Il est loisible à l'auteur de cette dernière de modifier son choix au début de chaque année scolaire.

Loi dite du Pacte scolaire, extrait de l'article 8 <http://bit.ly/172hL7b>

scolaire. Celui-ci a réduit cette tension pendant cinquante ans. Selon certains, il a peut-être cadencé toute évolution de cette organisation. Or, des propositions de changer la donne, il y en a eu.

En 1991, le ministre de l'Éducation Yvan Ylief met sur pied une commission chargée d'examiner la possibilité d'introduire un cours de philosophie dans les dernières années du secondaire. Elle y est favorable. Mais le coût budgétaire incitera à ne pas le mettre en œuvre. En 2000, Hervé Hasquin, à l'époque ministre-Président de la Communauté française, lance l'idée d'introduire un cours de philosophie et d'histoire des religions comparées au 3^e degré du secondaire, pour remplacer les cours philosophiques, dans le réseau officiel. Tollé général.

Aujourd'hui, le débat est relancé avec plusieurs propositions. Parmi elles, pour la troisième fois en 2009, le député Richard Miller propose au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'ajouter à la grille horaire de tous les élèves du 3^e degré secondaire officiel une heure pour un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions.

La même année, le Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques (CCSCP) rédige un Mémoire proposant la réalisation de référentiels spécifiques à chacun des cours philosophiques, à côté d'un référentiel commun. On retrouverait une partie commune, donc identique, à tous les cours philosophiques, y compris le cours de morale non confessionnelle (lire en page 19). Et, en 2012, la ministre de l'Enseignement obligatoire suit le CCSCP et propose devant le Gouvernement et le Parlement de conserver les cours philosophiques, en les balisant.

Un face-à-face

Aujourd'hui, les réponses à cette dernière initiative se cristallisent par la voie d'une bipolarisation. D'un côté, la proposition de la ministre est rejointe par les autorités des cultes, qui viennent de présenter, en mai, de nouveaux référentiels spécifiques accompagnés d'un référentiel commun basé sur trois axes (fondements de la pensée philosophique, dialogue interconfessionnel, éducation à la citoyenneté). Ces cours resteraient donnés dans des classes séparées, avec des professeurs liés à leurs convictions, même si des activités com-

munes peuvent être envisagées. Cette initiative a le soutien du Secrétariat général de l'enseignement catholique (Segec).

De l'autre, le monde laïc, Centre d'étude et de défense de l'école publique (Cedep) en tête, revendique la suppression du caractère obligatoire des cours philosophiques et l'introduction d'une formation citoyenne, destinée à tous les élèves, qui auraient cours ensemble dans la même classe. Cette formation combinerait une approche philosophique et une connaissance historique des religions et des mouvements de pensée non confessionnels.

Ces propositions se transformeront-elles en réalité dans le paysage scolaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles ? L'avenir le dira... ●

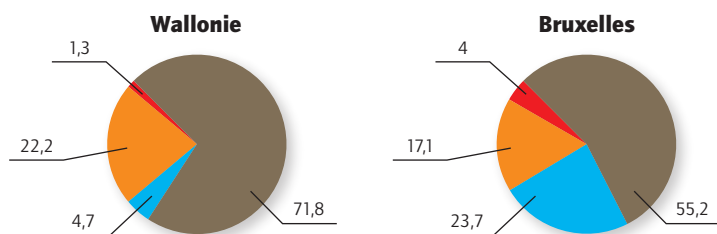
(1) PÉPIN L., *Network of European Foundations*, 2009, <http://bit.ly/10EM2Al>.

(2) HERVIEU-LEGER D., *Les tendances du religieux en Europe, dans Croyances religieuses, morales et éthiques dans le processus de construction européenne*, 2002, Commissariat général du Plan, p.10, <http://bit.ly/199wdtf>

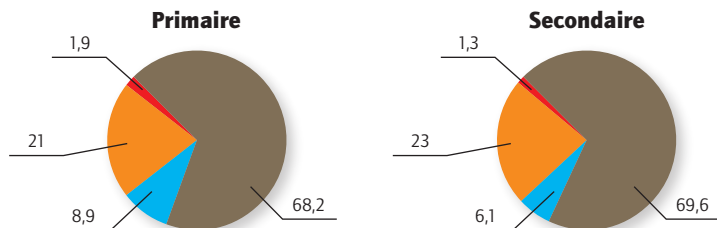
(3) DEBRAY R., *L'enseignement du fait religieux dans l'École laïque*, rapport adressé à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, février 2002.

(4) Décret créant le Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques (<http://bit.ly/117repF>)

Pourcentage des élèves par cours et par région



Pourcentage des élèves par cours et par niveau



- Religion catholique
- Religion islamique
- Morale
- Autres (religions protestante, orthodoxe et israélite)

Source : SAGESSE C., *Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire*, Courrier hebdomadaire du CRISP n° 2140-2141, 2012.

En 2009-2010, 21 % des écoliers de primaire et 23 % des élèves de secondaire, tous réseaux confondus, suivaient les cours de morale non confessionnelle.

L'enseignement relatif aux religions dans l'Union européenne



- Pays non couverts par l'étude.
- Enseignement non déterminé par une communauté religieuse.
- Enseignement du fait religieux intégré dans d'autres matières.
- Enseignement déterminé par une communauté religieuse, en option ou facultatif.
- Enseignement déterminé par une communauté religieuse, obligatoire (possibilité de dispense).

Source principale : dossiers nationaux sur les systèmes éducatifs en Europe, Eurybase, Eurydice (www.eurydice.org).

La carte ci-dessus, qui ne concerne que l'enseignement officiel (obligatoire), évoque l'enseignement relatif aux religions, réparti selon quatre catégories, imaginées par Luce Pépin, ancienne directrice de l'Unité européenne d'Eurydice⁽¹⁾. Les pays laissés en blanc ne sont pas couverts par son étude.

Dans les pays colorés en bleu, l'enseignement de la religion est dispensé par des laïcs, non liés à une communauté religieuse.

En France, état laïc et neutre, la religion est hors de l'école publique, mais depuis 2002, les programmes scolaires se sont ouverts à la connaissance « du fait religieux ».

Dans les deux autres catégories établies par M^{me} Pépin (et ici colorées en orange et en brun), on trouve des pays où cet enseignement est lié à une communauté religieuse, qui décide de son contenu, de sa pédagogie, du contrôle de ses enseignants, et que l'auteure appelle un enseignement « confessionnel ».

Dans certains de ces pays, l'enseignement confessionnel est optionnel ou facultatif. Il se situe en dehors des heures et matières obligatoires et optionnelles : Espagne, République tchèque, Pays-Bas, entre autres.

Dans d'autres pays (brun), cet enseignement peut être obligatoire, avec possibilité de dispense, comme en Roumanie.

« Toute classification doit être abordée avec prudence, rappelle cependant M^{me} Pépin, tant les situations, contextes et approches (NDLR : décrits dans son étude) varient d'un pays à l'autre, et parfois au sein d'un même État », Ils varient, par exemple, selon le critère de la séparation de l'Église et de l'État.

Ainsi, en Angleterre, l'Église anglicane est l'Église d'État, avec la Reine pour chef. L'État et l'Église ont collaboré pour l'enseignement de la religion obligatoire. Il est devenu toutefois non confessionnel et s'est ouvert sur la diversité des religions présentes dans la société. En France, à côté de l'école publique, un secteur privé subventionné est principalement confessionnel. Trois départements d'Alsace-Moselle se distinguent : les religions catholique, protestante et israéliite y sont reconnues et les écoles publiques dispensent des cours de ces trois religions avec possibilité de dispense.

D'autres pays où existe cette séparation connaissent des coopérations plus ou moins importantes entre l'Église et l'État. Les Pays-Bas sont un des pays les plus sécularisés en Europe. Toutefois, les

pilliers catholique et protestant restent très présents dans un système éducatif où la liberté d'enseignement et de créer des établissements scolaires est totale, et où les établissements privés (majoritairement confessionnels) et publics sont financés sur un pied d'égalité. C'est un des rares pays de l'Union européenne (avec la Belgique) où l'enseignement privé subventionné est plus important que l'enseignement public.

Selon l'auteure, là où l'enseignement de la religion est déterminé par une communauté religieuse (la majorité des cas), il est la plupart du temps facultatif ou optionnel et, s'il est obligatoire, il y a possibilité de dispense. Il est intéressant de noter que cet enseignement non confessionnel est plutôt présent dans les pays du nord, protestants. « Si l'enseignement confessionnel reste l'approche la plus répandue (avec certaines ouvertures sur la diversité religieuse), ajoute-t-elle, l'enseignement non confessionnel, neutre et plurireligieux et l'enseignement du fait religieux semblent gagner du terrain ». ●

⁽¹⁾ Dans *L'enseignement relatif aux religions dans les systèmes scolaires européens. Tendances et enjeux*, éd. Network of European Foundations, 2009, <http://bit.ly/1OEM2AI>, p. 15

Le système éducatif ne s'est pas fait sans tensions

À travers son histoire, la Belgique a vu laïques et religieux s'intéresser à l'enseignement. Cet intérêt, mû par des idéaux généreux, comme l'instruction du plus grand nombre et notamment des petites gens, se doubla souvent d'une ambition de monopole. Cela eut pour effet nombre de tensions qui se durcirent après la révolution de 1830, pour aboutir à un pacte en 1958.

Depuis Charlemagne, l'école, réservée à une infime partie de la population, est le fait des érudits, hommes d'église et de monastère. Les mieux nantis, eux, bénéficient d'un enseignement privé. Progressivement les cours dans les établissements religieux se généralisent. Peu à peu, avec la montée des langues nationales, de l'esprit de curiosité, de l'imprimerie, on constate une mainmise progressive des seigneurs ou des communes sur une partie des écoles. La Renaissance apporte un rapide développement de l'instruction. Mais la Réforme, avec son lot de luttes et de guerre, a un impact déplorable, plongeant de nouveau le peuple dans l'ignorance.

Le Concile de Trente (1563) entérine la rupture entre protestants et catholiques, renforce l'autorité du pape, qui surveille davantage le clergé. Parallèlement se déclenche un essor de l'enseignement secondaire catholique qui façonnera nombre de consciences via notamment les collèges jésuites, un monopole que viendra remettre en question la Révolution française.

Au XVI^e siècle, les enfants du peuple sont repris en considération. Mais, malgré son souci d'instruire le petit peuple, le clergé est peu intéressé à lever les clivages sociaux tandis que l'élite détient le privilège de recevoir un enseignement de qualité dispensé par des maîtres prestigieux.

La laïcisation

Chez nous, les prémisses de la laïcisation de l'enseignement apparaissent sous la domination autrichienne au XVIII^e siècle, comme la mise en place de collèges

d'État, après la dissolution de la Congrégation de Jésus (1773). Mais les tentatives de l'empereur Joseph II de développer l'instruction et de contrôler la formation du clergé n'ont guère de succès. Le changement s'opère davantage sous le Régime français : sécularisation et démocratisation ouvrent la voie à l'instruction publique.

Pour Nicolas de Condorcet, mathématicien, philosophe, encyclopédiste et homme politique français, (1743-1794), seul l'exercice de la raison peut délivrer l'homme de ses chaînes, de l'ignorance qui l'a réduit pendant si longtemps à un statut comparable à celui de l'esclave. Une instruction publique, gage de progrès de l'humanité, n'est possible que dégagée de tout pouvoir religieux. Si, en France, laïcisation de l'enseignement et de l'État vont de pair, dans nos provinces, la tentative de laïcisation par les autorités françaises (création d'écoles municipales) est un échec.

Avec le Régime hollandais, un projet pédagogique voit le jour : sous Guillaume I^{er}, officiellement, il n'y a plus de place pour la religion dans aucune forme d'études. Atteinte est portée, selon les catholiques, à la liberté du culte, inscrite dans la loi Fondamentale de 1815 et concomitante de la liberté d'enseignement. Les clivages idéologiques se creusent. L'opposition entre une gauche laïque et une droite catholique, antérieure à l'indépendance, est à l'origine de la bipolarisation de la société belge. L'idéologie sépare la gauche et la droite, mais l'oppression les rapproche. Les deux n'ont plus qu'un but et un espoir communs : la liberté.

L'unionisme comme les rivalités

En 1830, les Belges, unis, se révoltent et prennent leur indépendance. La Constitution de 1831 consacre la liberté d'enseignement : « *L'enseignement est libre. Toute mesure préventive est interdite. La répression des délits n'est réglée que par la loi. L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi* ». Pour Caroline Sägesser ⁽¹⁾, « *si la liberté de conscience et la liberté de la presse sont des conquêtes du libéralisme, la liberté de l'enseignement et de l'exercice public du culte sont des libertés revendiquées – et obtenues – par l'Église* ». Celle-ci rassemble encore la quasi-totalité de la population : pour elle, l'instruction fait partie de ses missions naturelles. De leur côté, les libéraux estiment que l'instruction est une mission dévolue à l'État.

En 1842, la loi Nothomb impose à chaque commune d'avoir au moins une école primaire. Elle permet d'adopter une école catholique. Le cours de religion est obligatoire, avec possibilité de dispense individuelle. Quatre ans plus tard, les libéraux revendiquent dans leur programme un enseignement public échappant à l'autorité du clergé : en 1850, un gouvernement libéral crée dix athénées et cinquante écoles moyennes pour garçons. L'opposition des évêques rend difficile l'engagement de professeurs de religion.

L'unionisme des libéraux et catholiques prend fin en 1857 : cela accentuera les allers-retours en matière scolaire. Soutenus par les libres-penseurs, avec notamment la Ligue de l'enseignement créée en 1864, et les loges maçonniques,

les gouvernements libéraux développent le réseau des écoles publiques jusque 1870. Les huit années qui suivent voient un gouvernement catholique appuyer le réseau libre catholique.

Première guerre scolaire

De retour aux affaires en 1878, les libéraux créent le premier ministère de l'Instruction publique. En 1879, la « loi de malheur », comme l'ont qualifiée les catholiques, oblige chaque commune à avoir une école neutre laïque (plus d'adoption permise) et un cours de religion cette fois facultatif. La première guerre scolaire éclate. Elle verra

suffrage universel masculin pur et simple et la représentation proportionnelle sonnent le glas des gouvernements d'un seul parti et ouvrent la voie aux majorités de coalition. À partir de 1924, le cours de morale non confessionnelle – une revendication du POB – s'introduit dans le secondaire officiel et puis dans les écoles normales.

Deuxième guerre scolaire

Après la seconde guerre mondiale, la loi Buset-de Schryver rend libre le choix entre religion et morale non confessionnelle dans l'officiel (1948).

En 1958, le retour des sociaux-chrétiens au pouvoir voit les différents partis opter pour un compromis. Ils signent le Pacte scolaire : les cours de religion et de morale non confessionnelle sont obligatoirement organisés dans toutes les écoles du réseau officiel, deux heures par semaine. Le père de famille ou l'enfant majeur doit choisir entre l'enseignement d'une des religions reconnues ou celui de la morale non confessionnelle. La valeur de l'école publique est reconnue. Mais les écoles catholiques obtiennent un financement quasi égalitaire.

En 1973, la loi du 11 juillet envisage la création d'écoles pluralistes ; mais aucun établissement de ce type n'a été créé jusqu'à présent. 1974 voit la reconnaissance du culte musulman. Les cultes protestant et israélite avaient été reconnus avant l'indépendance de l'État belge, le culte anglican en 1870. C'est en 1985 que le culte orthodoxe les a rejoints, et en 1993 que la laïcité est également reconnue. La communautarisation de l'enseignement (1988-1989) bétonne les garanties du Pacte scolaire dans la Constitution (article 24, §1), où on ne cite cependant plus le nombre d'heures obligatoires de morale ou religion reconnue.

Depuis le Pacte scolaire, plusieurs propositions de réforme des cours philosophiques ont vu le jour (lire en pages suivantes). Jusqu'à présent, aucune n'a véritablement pris corps.

Celle, toute récente, de la ministre de l'Enseignement obligatoire aura-t-elle plus de succès ? Les mentalités sont-elles prêtes pour cela ? ●

⁽¹⁾ SAGESSER C., *Les cours de religion et de morale dans l'enseignement obligatoire*, 2012, CRISP, p. 8.



Le pacte scolaire, signé en 1958, prévoit deux heures par semaine de religion ou de morale non confessionnelle dans toutes les écoles de l'officiel.

même une rupture des relations diplomatiques entre la Belgique et le Saint-Siège. En 1884, un gouvernement catholique rétablit la loi de 1842 et supprime le ministère de l'Instruction publique.

En 1885, avec la naissance du Parti ouvrier belge (POB) apparaît un nouvel acteur favorable à l'instruction publique laïque. Dès 1914, les instituteurs seront payés par les pouvoirs publics. Et la loi sur la scolarité obligatoire assure la gratuité et la généralisation de l'enseignement primaire. Après la guerre, l'adoption du

En 1954, le renvoi d'écoles officielles d'enseignants diplômés du libre, par le gouvernement socialiste-libéral, génère une deuxième guerre scolaire : les catholiques créent un Comité pour la défense des libertés démocratiques. Près de deux cent mille personnes participent à une manifestation contre les projets gouvernementaux.

Les cours philosophiques ont un Conseil consultatif

Créé en 2005, le Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques (CCSCP) fournit des avis sur les cours des différents cultes reconnus et du cours de morale non confessionnelle au sein de l'enseignement officiel.

Le Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques (CCSCP) est composé de représentants des autorités des cultes reconnus, des syndicats, des réseaux d'enseignement, du Gouvernement, de l'Inspection, de l'Administration et des Associations de parents ⁽¹⁾. Michel Desmedt, inspecteur de religion catholique, en est l'actuel président. Il nous en explique le rôle et le fonctionnement.



Michel Desmedt : « Le Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques est avant tout un lieu de dialogues où l'on parvient à gommer certains préjugés. »

PROF : Comment s'est créé le CCSCP?

▣ Michel Desmedt : À la suite d'une pétition qui avait récolté plus de 152 000 signatures pour le maintien des cours de

religion et de morale non confessionnelle dans l'officiel, la CSC-enseignement, avec à sa tête Régis Dohogne, a imaginé ce Conseil consultatif et l'a négocié auprès de Christian Dupont, alors ministre de la Fonction publique. Cela a débouché sur un accord gouvernemental et un décret.

Quelle est sa mission principale ?

▣ Le CCSCP a pour mission principale de rendre des avis sur les cours philosophiques et ce qui les entoure. Il le fait soit à la demande du ou de la Ministre de l'Enseignement obligatoire ou du Parlement, soit sur initiative propre.

Pour moi, il est aussi très important que tous les membres de ce Conseil se retrouvent autour d'une même table et construisent un dialogue. Ainsi, au fil du temps, certains préjugés tombent. C'est un travail à recommencer à chaque remplacement d'un de nos membres.

En 2009, il rédige un Mémorandum...

▣ Ce texte pose aux partis politiques une série d'enjeux liés aux cours philosophiques : leur maintien ; l'inscription du questionnement philosophique dans le cursus scolaire, dès le fondamental, comme compétence transversale ; l'élaboration de référentiels spécifiques à chaque cours philosophique et d'un référentiel commun ; le développement d'une formation interréseaux ; une réflexion sur la formation initiale et la révision des titres requis.

Ces éléments se retrouvent aujourd'hui dans le projet de cadre décretaal de M^{me} Simonet. La plupart se retrouvaient déjà relayés par M^{me} Arena à l'époque.

Et à côté de ce Mémorandum, il a rédigé cinq avis...

▣ Après deux avis sur le décret Citoyenneté, il a répondu à la proposition d'introduction d'un cours de philosophie au

3^e degré du secondaire. Pour la majorité des membres, si on suit le Mémorandum, il n'est pas besoin d'un cours spécifique. Une minorité s'est exprimée en faveur d'un cours commun à tous les élèves.

Le Conseil a travaillé ensuite sur les trois axes d'un référentiel commun : le questionnement philosophique, le dialogue interconvictionnel, l'éducation à la citoyenneté. Sur le premier axe, nous avons défini son champ, ses enjeux, la méthodologie et la création d'un groupe de travail pour réaliser un référentiel commun. Une minorité a rappelé que, selon elle, la philosophie doit être traitée devant tous les élèves d'une même classe, dans le respect de la neutralité, par des enseignants formés spécifiquement. La neutralité est un enjeu très important des cours philosophiques et nous devrons y revenir.

L'avis suivant, sur le dialogue interconvictionnel a obtenu un consensus. Nous rédigeons actuellement un avis sur le troisième axe.

Les autorités des cultes ont réalisé des référentiels spécifiques et un référentiel commun. Pas les laïcs. Quel est le frein ?

▣ D'abord, les inspecteurs du cours de morale ont-ils reçu une invitation formelle à faire un tel travail ? Ensuite, je pense que, dans le chef de certains, à la fois du côté des cultes et du côté des laïcs, le frein vient de ceux qui estiment qu'on peut déterminer ce qui doit être donné au sein des cours ou d'un cours philosophique, de ceux qui estiment qu'il y a une vérité et pas plusieurs... ●

⁽¹⁾ www.enseignement.be/index.php?page=26347&navi=3101

Des référentiels pour les religions dans l'officiel

Si la plupart des acteurs du monde éducatif voient l'importance de séquences pédagogiques liées au questionnement philosophique, au dialogue interconvictionnel et à l'éducation à la citoyenneté, une partie préfère qu'elles soient données par des enseignants liés à une communauté convictionnelle.

À l'entame de son mandat, la ministre de l'Enseignement obligatoire a pris connaissance du dossier relatif aux cours philosophiques. Elle a analysé la proposition d'introduction d'un cours de philosophie dans le 3^e degré secondaire de l'enseignement officiel, et perçu d'autres enjeux.

Quel était le contexte ? Les programmes des cours de religion sont laissés à l'appréciation exclusive des chefs de culte. Certains cultes n'ont pas, pour leurs cours, de programmes clairement établis et validés par leur autorité cultuelle. Par ailleurs, il n'y a pas de cadre décretaal concernant les cours philosophiques au niveau des contenus à enseigner et des compétences à acquérir.

Quant aux inspecteurs des cours de religion, proposés par les chefs de cultes ou organes responsables des cultes, et nommés par le Ministre, ils sont sous une double autorité : celle de l'inspecteur coordonnateur, pour le versant administratif, et celle de l'autorité du culte, pour la pédagogie et le contenu du cours.

La liste des titres requis pour assurer ces cours est très ouverte. Désignés par les chefs de culte, les enseignants n'ont pas toujours la formation pédagogique requise. De plus, s'ils peuvent assister aux formations de leur réseau, ils n'ont pas accès à une formation inter-professionnelle, sauf une exception (lire en page 21).

Enfin, si le décret Citoyenneté permet de rassembler les élèves inscrits à des cours philosophiques différents sous la tutelle des enseignants chargés de ces cours travaillant en partenariat, et si certaines initiatives voient le jour (lire en page 23), il n'est pas rare que certaines directions les bloquent.

Pour ouvrir ce chantier, la Ministre suit la piste lancée par le Conseil consulta-

tif supérieur des cours philosophiques (CCSCP) dans son Mémoire. Elle invite les autorités des cultes à reconnaître l'utilité d'une formation à la fois pédagogique et scientifique, et à travailler sur des référentiels spécifiques et un référentiel commun. Elle donne mandat au CCSCP d'élaborer des avis sur l'introduction aux fondements philosophiques et religieux, sur le dialogue interconvictionnel et sur l'éducation à la citoyenneté en lien avec la recherche de sens de l'existence (lire en page 19 notre interview du président du CCSCP).

La Ministre annonce également préparer un décret qui donnerait un cadre à tous les enjeux précités.

Des référentiels spécifiques

En mai 2013, les autorités des cultes, présentent officiellement des référentiels spécifiques et un référentiel commun. Il existait déjà des référentiels pour les religions catholique et protestante. Les responsables des cours de religion souhaitaient pouvoir déposer des référentiels pour toutes les religions, de façon à offrir la garantie à l'autorité publique que les cours de religion ne sont pas des lieux d'endoctrinement et de catéchèse. Selon ces autorités, « les partis du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles n'ont pu se mettre d'accord sur la manière de recevoir ces référentiels de compétences des cours de religion, même si différentes pistes avaient été envisagées, du parcours légal des autres référentiels ⁽¹⁾ à la création d'un Comité d'universitaires chargé de juger de la conformité des référentiels de compétences des cours de religion avec

des décrets majeurs comme le décret Missions et les décrets Neutralité ».



Les cours de religion dans l'officiel ont de nouveaux référentiels.

Par ailleurs, ces responsables « veulent montrer que les cours de religion ont leurs raisons d'exister dans le cadre scolaire : ils collaborent au décret Missions ; ce sont des cours à part entière avec des objectifs définis et un cadre permettant une évaluation et un contrôle ».

Plus largement, cette volonté de légitimité va sans doute de pair avec l'inquiétude de la résurgence de la revendication laïque de rendre les cours philosophiques non obligatoires. Le Centre de recherche et d'actions sociales AVEC, d'inspiration chrétienne, y fait allusion : « D'aucuns, dans le monde catholique... lisent les revendications laïques comme des coups de butoir vers une disparition de l'enseignement libre confessionnel. De la disparition de l'horaire scolaire des cours dits philosophiques à la mise en question de la pertinence de maintenir une pluralité de réseaux, il n'y aurait qu'un petit pas » ⁽²⁾.

Un référentiel commun

Les autorités des cultes reconnus ont aussi présenté un référentiel de compétences communes à l'ensemble des cours philosophiques, « vu que sa rédaction n'a

pu faire l'objet d'un accord au sein du Gouvernement ». Elles estiment que les activités communes aux cours philosophiques peuvent s'envisager dans celles que prévoit le décret Citoyenneté. Dans l'invitation au colloque *Enjeux communs aux cours de religion* ⁽³⁾, ces autorités expliquent que ce référentiel s'articule selon trois axes. À la place d'un cours d'histoire de la philosophie au 3^e degré secondaire, les autorités des cultes préfèrent dès le début de l'enseignement obligatoire développer une compétence de questionnement philosophique, contribuant au développement de l'esprit critique. Deuxio : plutôt que d'instaurer un cours d'histoire comparée des religions, il importe selon les autorités des cultes de développer l'aptitude à se laisser questionner par les représentations de l'autre et à les questionner à son tour, dans un processus de rencontre respectueuse, ici compris sous la forme d'expériences vécues. Enfin, il importe sur le plan de l'éducation à la citoyenneté d'aller plus loin qu'une forme d'instruction civique selon le modèle d'un état laïc et, en proposant les sources et fondements d'un engagement tant individuel que collectif, de compléter les enjeux du décret Citoyenneté sans le dédoubler.

Selon ces autorités, « *sortir les cours de religion de l'école, c'est confier aux seules communautés religieuses le soin de former les enfants et les jeunes par la catéchèse. C'est les priver de balises éducatives et d'outils critiques indispensables afin de ne pas les laisser démunis face à des influences communautaristes voire intégristes. Par*

contre, reconnaître à la Fédération Wallonie-Bruxelles une responsabilité pour une approche critique et ouverte de la tradition des enfants et des adolescents dans le cadre de leur cours de religion, c'est contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouvertes aux autres cultures » ⁽⁴⁾.

L'importance de la conviction

De plus, ces autorités sont convaincues que la quête de sens ne repose pas uniquement sur une démarche rationnelle en vue d'établir une vérité de type scientifique. André Fossion, jésuite et professeur à Lumen vitae, les rejoint : « *La froide objectivité du discours neutre risque bien d'entraver le minimum de liberté nécessaire pour aider à faire comprendre la spécificité d'une conviction quelle qu'elle soit. Ne vaut-il pas mieux, par exemple, qu'un agnostique explique son agnosticisme plutôt que de se contenter d'un exposé neutre sur la définition de l'agnosticisme? Cette neutralité, vide de toute adhésion, ne constitue pas, non plus, un atout pour le dialogue : pour dialoguer, il faut avoir de quoi* » ⁽⁵⁾.

Certains programmes (religions catholique et protestante en secondaire) sont déjà finalisés ; les autres suivront (pour le primaire, cela prendra un peu plus de temps). Leur entrée en vigueur relève des autorités des cultes ⁽⁶⁾. Notons que le référentiel spécifique pour le cours de religion dans l'officiel est aussi la référence pour le cours de religion dans le réseau libre.

Les dirigeants de ce dernier souscrivent à tout ce travail. « *L'enseignement catholique et les évêques souhaitent inscrire le cours de religion catholique dans les perspectives pédagogiques actuelles, explique le Centre AVEC, et élaborent à ce titre de nouveaux programmes qui intègrent la pédagogie par compétences, mais aussi une approche purement philosophique, une découverte des autres religions et une éducation à la citoyenneté* » ⁽⁷⁾. ●

⁽¹⁾ déterminé par le décret Mission : art. 26, 27, 35, 36

⁽²⁾ CENTRE AVEC, « Enjeux d'une réforme des cours dits philosophiques. Documents d'analyse et de réflexion », novembre 2012, p. 6, <http://bit.ly/13RNtkz>

⁽³⁾ « Des cours philosophiques pour l'école et la société d'aujourd'hui », texte signé par les représentants des cultes catholique, islamique, juif, orthodoxe, protestant, joint à l'invitation au colloque *Enjeux communs aux cours de religion* du 17 mai.

⁽⁴⁾ voir (3)

⁽⁵⁾ FOSSION A., « Ne dites plus cours de religion mais cours de sciences religieuses », dans *La Libre Belgique*, 14 mai 2013, p. 54-55

⁽⁶⁾ Dans son audition au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles du 12 mars 2013, le constitutionnaliste Hugues Dumont se base sur le Pacte scolaire, sur un arrêt de la Cour constitutionnelle et sur la Constitution pour expliquer que, malgré les termes généraux du décret Missions censé s'appliquer à l'ensemble de l'enseignement fondamental et secondaire, les cours de religion ne font pas l'objet de socles de compétences ni de compétences terminales. Cette absence de contrôle direct sur le contenu des cours de religion et sur leur qualité dérive de la liberté constitutionnelle des cultes et de l'interdiction d'ingérence qui en résulte. <http://bit.ly/132u7b9>

⁽⁷⁾ « Enjeux d'une réforme des cours philosophiques », op. cit., p. 4.

Un pôle de recherche interconvictionnel

Créé en 1997 par la Compagnie de Jésus, les collèges et instituts jésuites et l'Université de Namur, le Centre Interfaces a pour but de mettre en face à face des acteurs multiples issus des milieux de la recherche comme de divers secteurs sociaux ⁽¹⁾. Dès 2002, il a initié un pôle interconvictionnel de recherche chargé d'aborder, sous un angle théologique, des questions de société particulièrement actuelles et notamment le vivre ensemble.

En 2007-2008, devant l'inquiétude causée par la montée du créationnisme qui, au nom de croyances « religieuses », rejetait toute approche scientifique, ce pôle

mettait sur pied, dans le cadre de l'Institut de formation en cours de carrière (IFC), une formation interconvictionnelle et interréseaux. Sa mise en œuvre impliquait la participation des inspecteurs de religion des cultes reconnus et de morale non confessionnelle du secondaire.

Un premier module, *Créationnisme et évolution*, fut mis au point, suivi de plusieurs autres : *L'éthique à l'épreuve de la diversité : un défi pour le vivre-ensemble ; La spiritualité, une dimension humaine avec ou sans Dieu ;* ou encore *Savoirs scientifiques et convictions*.

Cette année, le pôle a organisé à l'inten-

tion de l'enseignement fondamental une formation sur le thème *Eduquer au dialogue interculturel*. Ces formations ont donné lieu à la construction d'outils pédagogiques sous forme de « Cahiers pédagogiques » ou de DVD.

« *Ce travail didactique interconvictionnel est unique*, commente Jean-Paul Laurent, promoteur du pôle. *Le débat politique actuel sur la réforme des cours philosophiques montre toute l'importance de ces recherches et de ces formations. L'IFC et le pôle interconvictionnel sont prêts à poursuivre leur collaboration* ». ●

⁽¹⁾ <http://bit.ly/18nll8z>

Un cours commun de philosophie ?

Le Centre d'étude et de défense de l'école publique, comme le Centre d'action laïque, défend l'idée d'un cours de philosophie obligatoire, commun à tous les élèves.

Le Centre action laïque ⁽¹⁾ est la structure faitière d'un ensemble de trois cents ASBL du mouvement laïque. Benoit Van Der Meerschen, qui en dirige la cellule « étude & stratégie », représente le Conseil moral laïque au sein du Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques. Il développe.

PROF : Benoit Van Der Meerschen, quelle est la position des laïcs dans le débat des cours philosophiques ?

☒ Benoit Van Der Meerschen : Le Centre d'étude et de défense de l'école publique ⁽²⁾ est favorable à la suppression du caractère obligatoire des cours dits philosophiques, et au renforcement de la formation citoyenne au sens large. Cette formation remplacerait les cours dits philosophiques, dans un cours commun de philosophie devant tous les élèves d'une même classe, dans tous les réseaux. Il serait dispensable dans le cadre du programme obligatoire, par des professeurs formés à cet effet.

Y a-t-il un lien entre cette position et l'avis développé par trois constitutionnalistes devant le Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles ?

☒ Cet élément bouleverse la donne. Une étude juridique du Service des études et de documentation du Parlement montrait en 2002 que l'article 24 de la Constitution pouvait être interprété différemment ⁽³⁾. Une interprétation juridique laïque en déduisait le caractère facultatif des cours dits philosophiques ; une interprétation juridique catholique le contraire.

Deux constitutionnalistes, Marc Uytendaele (ULB) et Henri Dumont (Faculté Saint-Louis), qui, pour moi, font partie de chacune de ces écoles, s'accordent sur ce caractère facultatif. Ce dernier s'appuie sur l'article 2 du premier protocole à la Convention européenne de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés. Selon celui-ci, nul ne peut se voir refuser le droit à l'instruction ; l'État, dans l'exercice des fonctions qu'il assumera dans

le domaine de l'éducation et de l'enseignement, respectera le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques.

Ainsi, si quelqu'un n'a pas de conviction, il ne peut se voir contraint de suivre ces cours. D'option politique, cela devient une obligation juridique. De plus, la Flandre dispose déjà d'une dispense pour ces cours. Je pense que des parents introduiront sans doute des recours à ce sujet en septembre prochain.

Quel est l'avis du CAL sur le cadre décrétal proposé par la Ministre de l'Enseignement obligatoire ?

☒ Marie-Dominique Simonet ne semble obtenir un consensus ni général, ni au sein de sa majorité. Le Parti socialiste a dressé la liste des questions à travailler en préalable à une décision de créer un cours de citoyenneté et d'introduction à la philosophie dans l'enseignement obligatoire. Écolo propose pour tous niveaux et tous réseaux de réduire les cours dits philosophiques d'une moitié par semaine, et d'en consacrer l'autre moitié à un cours portant sur le questionnement philosophique, la citoyenneté active et la compréhension des différentes religions et de la morale. Le Mouvement réformateur est pour l'introduction d'un cours de philosophie et d'histoire culturelle des religions dans le programme du 3^e degré secondaire officiel. Le terrain est mouvant et l'année est électorale...

Quels autres arguments avancez-vous ?

☒ Le fondement est le bien-être des enfants. L'école est le dernier lieu de la société où on demande à s'identifier religieusement. Un anachronisme. D'où la volonté de rassembler plutôt que de diviser. Dans une société sans boussole où règne l'immédiateté, il faut éviter les clivages par confessions et favoriser le dialogue fécond avec tous les élèves d'une même classe. En allant au bout de cette logique d'un cours facultatif, la

Fédération des Associations de parents de l'enseignement officiel estime qu'il faut rendre les cours dits philosophiques facultatifs, hors grille horaire, mais obligatoirement organisés dans le cadre de l'école ⁽⁴⁾.



Benoit Van Der Meerschen :
« L'école est le dernier lieu de la société où on demande à s'identifier religieusement. »

Un nouveau cours aurait-il un impact sur l'emploi ?

☒ Notons que si l'hindouisme et le bouddhisme seront demain des cultes reconnus, le coût des cours dits philosophiques et les difficultés de les organiser n'iront que croissant. Ensuite, on ne donne pas un cours de philosophie si on n'a pas la formation adéquate, et ce dans l'intérêt supérieur des enfants. Sa mise en œuvre devra se faire par étapes et s'accompagner de mesures transitoires pour le personnel enseignant. Je n'ai pas beaucoup d'inquiétude pour les professeurs de morale quant à leur capacité à donner ce cours.

Et son contenu ?

☒ Sur le contenu, on ne part pas de rien. Le rapport Wynants, le décret Citoyenneté, les avis du CCSCP (NDLR : lire en pages 20 et 21) offrent une matière à ordonner en un tout cohérent. Cette position rejoint globalement les trois axes sur lesquels travaille le CCSCP actuellement. Mais la

méthode reste un point d'achoppement. Les représentants des cultes défendent une approche par cours spécifiques. Nous prôtons un cours commun.

Certains craignent aussi de passer d'un cours commun à un réseau commun...

Effectivement, la revendication d'un cours commun s'inscrit dans une revendication plus globale, celle d'un

réseau unique. Si un domino tombe, peut-être va-t-il entraîner avec lui d'autres éléments... ●

(1) www.laicite.be

(2) <http://bit.ly/145dVnh>

(3) Cette étude est conservée au Parlement. On peut en trouver un résumé dans la présentation de la proposition de Richard Miller. <http://bit.ly/18t15Wl>

(4) <http://bit.ly/132eMrk>



© Fotobar/jul97

La philo au quotidien

Sur le terrain, des professeurs de cours philosophiques collaborent. Et notamment sur la philosophie. Un exemple à l'Athénée royal de Huy.

Laurent Deroo enseigne la morale dans le secondaire supérieur de transition. En mai, dans le cadre d'une journée « citoyenneté », il organisait avec Julien Bohet, son collègue de religion protestante, des ateliers philosophiques, pour tous les élèves de 5^e générale de l'Athénée royal de Huy, toutes options et choix philosophiques confondus.

« Nous avons invité quatre intervenants, inscrits un peu ou tout à fait en dehors du cadre scolaire. Deux doctorants et une future agrégée en philosophie firent des exposés sur les liens entre philosophie et citoyenneté. Le professeur de religion protestante, qui a une plus petite classe et moins d'heures chez nous, initiait à la communauté de recherche philosophique (CRP), une pratique de la philosophie qui fait intervenir les élèves telle que l'envisage Matthew Lipman et Michel Sasseville ». À un moment, certains élèves ont interpellé l'un des intervenants pour manifester leur enthousiasme envers la philosophie et déclarer avoir été bousculés dans leur façon de penser ou se sentir frustrés : « Mission réussie ! »

En-dehors de cette journée, M. Deroo collabore à d'autres niveaux avec son collègue, plus particulièrement sur la CRP. Ils se rencontrent pour réfléchir à de nouvelles façons de pratiquer la philosophie et d'appliquer des « habiletés de penser » : « M. Sasseville en décrit plus de deux-cents. Elles vont d'écouter à exa-

miner l'envers d'une position en passant par la reformulation. Grosso modo, on y retrouve les compétences des cours philosophiques »⁽¹⁾.

Dès que les rares occasions se présentent – leurs horaires sont éclatés entre plusieurs écoles –, son collègue le seconde dans l'animation du cours de ses élèves de 4^e. Cela leur permet d'évaluer ce qui a bien marché et d'imaginer comment améliorer la méthode. Et quand leurs horaires correspondent, ils cherchent à réaliser au quotidien des ateliers de CRP avec leurs deux classes.

Davantage délibérer que débattre

La lecture des grands textes, le dialogue avec les auteurs est une des façons de faire de la philo. « D'autres pratiques philosophiques, telles que la CRP, sont plus abordables avec les jeunes, car plus dynamiques, explique l'enseignant de morale non confessionnelle. Elles permettent de prendre conscience du mécanisme du penser, de celui des autres, de prendre du recul, d'écouter, de redonner un sens à la parole ».

Concrètement, dans un cercle qui inclut le professeur, le groupe fait émerger une question et tente de dévoiler une réponse de manière méthodique et rationnelle, en essayant de « délibérer » plutôt que de « débattre ». « La méthode est aussi

importante que le contenu », commente M. Deroo. Animés par les questions du professeur, les élèves fondent leurs jugements et dépassent l'opinion, ou encore distinguent les différents aspects d'un même problème philosophique (ontologique, éthique, épistémologique...).

Mais pourquoi s'ouvrir ainsi à la philosophie ? « Elle aide les individus à devenir des citoyens, conclut M. Deroo, à assumer les devoirs qu'ils ont envers la cité dans le but de garantir les droits de chacun des concitoyens ; cela nécessite un énorme travail sur soi que nulle autre discipline ne permet aussi bien ». ●

(1) Selon M. Deroo, rien ne vaut une pratique en formation pour s'y initier. Il cite en plus l'œuvre de Matthew Lipman et un livre écrit par Michel Sasseville et Mathieu Gagone, *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche philosophique en action*, (2^e éd., 2012, Les Presses de l'Université de Laval).

Pour en savoir plus

Dans la version électronique du magazine, le lecteur trouvera une sélection de ressources consacrées aux cours philosophiques.

www.enseignement.be/prof

En bref

Blog et ateliers pour les langues.

Le jury du Label européen des langues 2013 a retenu l'approche de l'apprentissage des langues germaniques réalisée par Philippe Bekaert, professeur aux 2^e et 3^e degrés à l'Athénée royal René Magritte, à Lessines. Il anime notamment un blog : www.philippebekaert.blogspot.be. « Grâce à celui-ci, je poste régulièrement des activités (théorie, exercices, corrigés, fichiers vidéos, auditions...) axés sur les compétences linguistiques ». Ce blog assure la continuité pédagogique des ateliers en self-access. Une fois par semaine, ses classes se divisent en quatre ateliers : expression écrite, expression orale, audition, lecture. Près de 3 800 fiches classées par niveaux canalisent le travail. « Cette double approche vise à motiver le plus d'élèves possibles, en misant sur la différenciation, poursuit-il. J'incite les apprenants à assumer eux-mêmes leurs choix, à prendre des initiatives, à devenir autonomes, à s'auto-évaluer. Bref, je les invite à appréhender différemment les langues via une approche pédagogique différente ».

Zotero. Lors du dernier Campus numérique, Willy Pourcel (willy.pourcel@hainaut.be) présentait Zotero, logiciel de gestion documentaire, libre et gratuit, sur les navigateurs Firefox, Chrome ou Safari. Dédié à la gestion de références bibliographiques collectées sur le web et les catalogues en lignes, il permet en outre d'ajouter des pièces jointes (pdf, pages web, fichiers images,...). <http://bit.ly/164sIFR>

Mais encore. Une petite sélection de sites à découvrir :

- www.edmodo.com pour surfer (élèves et professeurs) sur un réseau social sécurisé.
- www.alpha-tic.be, pour diversifier vos « praTICS » en lecture et écriture via une pédagogie.
- <http://podcast.ulb.ac.be> > publications > diaporama « Enseigner avec les technologies : effet de mode ou mode à effets », pour découvrir ce qu'est le pod-casting.

La vidéo au service de l'apprentissage

Dans le cadre d'École numérique, six enseignants en éducation physique de l'Institut d'Enseignement supérieur Parnasse - Deux Alice utilisent la vidéo pour analyser les mouvements ou comme support didactique.

Maitre-assistant en éducation physique et coordinateur du projet, Xavier Flamme explique : « Notre objectif est de former nos étudiants (futurs enseignants) par l'analyse vidéo mais également de les former à utiliser cet outil dans le cadre de leur stage afin de faciliter l'apprentissage des élèves en éducation physique ».

Concrètement, les dispositifs testés dans plusieurs disciplines (gymnastique, athlétisme, natation, sports collectifs), se déroule en deux étapes. D'abord, l'enseignant conçoit plusieurs ateliers où les élèves réalisent des prestations qui sont filmées à partir d'une tablette et/ou d'une caméra reliée à un ordinateur portable. À l'issue de ses mouvements, l'élève a la possibilité non seulement de s'observer en action via la vidéo mais également d'analyser celle-ci, seul ou à plusieurs, à l'aide d'outils proposés par le logiciel d'analyse vidéo *Darfish classroom*.

Dans le cadre de leurs travaux de fin d'études, les dispositifs ont également été testés par des étudiants dans trois écoles secondaires partenaires. L'objectif était de mesurer l'impact de l'analyse vidéo lors d'une séquence d'apprentissage sur l'évolution de la motivation et du niveau d'apprentissage des élèves. Une comparaison entre un groupe-classe ayant bénéficié de l'analyse vidéo et un autre où ce dispositif n'a pas été utilisé a montré, dans le premier, une progression de 10 % de l'apprentissage moteur

des élèves, mais aucun impact sur la motivation des élèves vis-à-vis du cours. Ces résultats ont été confirmés pour une séquence d'apprentissage au cours de natation.

Le projet ne s'arrête pas à l'apprentissage moteur, les étudiants observent



Des étudiants observent leurs performances centrées sur le geste et les analysent en les comparant avec des modèles.

et analysent également des enfants au cours d'éducation physique et leurs prestations d'enseignement personnelles afin de pouvoir mettre en place leur propre pratique. Pour ce faire, ils sont initiés, durant les deux premières années, à l'utilisation du logiciel d'analyse vidéo *Darfish classroom* lors du cours de TIC. Une plate-forme pédagogique d'échanges d'images est mise à leur disposition pour affiner leur capacité d'observation et d'analyse réflexive ⁽¹⁾. ●

C. M.

⁽¹⁾ <http://bit.ly/11qzz91> - Infos : xflamme@parnasse-deuxalice.edu

« Je faisais mes devoirs dans le train »

Étoile montante du pentathlon et de l'heptathlon ⁽¹⁾, Nafissatou Thiam a appris à faire cohabiter sport et études depuis l'enfance. Une école de vie.

PROF : Quelle fut votre première école ?

▣ Nafissatou Thiam : Après une 1^{re} maternelle à Bruxelles, nous avons déménagé à Rhisnes où j'ai fréquenté l'école communale jusqu'en 6^e primaire. J'adorais lire et je déchiffrais lettres et mots avant d'entrer en primaire. Il faut dire que j'ai une grande sœur qui traçait la voie et une maman professeure de français. De cette petite école où tout le monde se connaissait, je ne garde que de bons souvenirs, dont un exposé sur... le renard polaire.

Vous pratiquiez un sport, déjà ?

▣ Ma maman, qui avait fait du cross durant son enfance, a proposé de m'inscrire à l'âge de 7 ans au Sambre et Meuse Athlétique Club, à Namur, où cela m'a plu d'emblée. Elle m'y accompagnait, en train, avec mon petit frère, et a même décidé de se réaffilier au club et de reprendre entraînements et compétitions. Durant les vacances scolaires, je pratiquais différents sports lors de stages de l'Adeps, mais j'exprimais toujours une préférence pour l'athlétisme.

Et en secondaire ?

▣ ... le contraste après le cocon des primaires. Poursuivant à l'Athénée François Bovesse après deux années au Lycée de Namur, j'ai choisi l'option sciences : j'aimais la biologie et j'avais envie de ne fermer aucune porte pour une future formation. Beaucoup de cours me plaisaient ; je me souviens notamment du cours d'histoire d'Éric Dricot : il faisait vraiment revivre les époques et les évènements dont il parlait.

Par contre, je n'aimais pas... la gym : trop de jogging, trop de step alors que j'y consacrais déjà beaucoup de temps à l'extérieur de l'école. Je rêvais d'y pratiquer le basket ou le rugby. Heureusement, durant les deux dernières années, à la suite d'un accord entre la direction et la Ligue belge francophone d'Athlétisme, j'ai été dispensée de certains cours ⁽²⁾. Comme je ne voulais pas lâcher les cours de mon option, je n'ai pas dû suivre les



cours de gym et de religion. Très compréhensif, le préfet a accepté : tant que je réussissais...

Un assouplissement bien nécessaire pour pouvoir combiner sport et études ?

▣ Ah oui ! À cette époque, j'avais quitté le club de Hannut pour m'inscrire au FC de Liège. Durant ces années, je faisais mes travaux scolaires dans le train. Pas toujours facile à gérer cette « double vie » : la matière de math devenait plus complexe, j'avais sept périodes de sciences par semaine et je peinais un peu en physique, mais j'ai fini par décrocher mon CESS sans avoir redoublé une année.

Pourquoi avoir choisi l'ergothérapie dans l'enseignement supérieur ?

▣ Je ne savais pas que choisir au sortir des secondaires. L'agronomie, à Gembloux, m'intéressait, mais c'était difficilement compatible avec les entraînements à Liège. J'ai donc opté pour l'ergothérapie à la Haute École de la Province de Liège. L'idée de travailler avec des personnes accidentées, de les voir évoluer me plaisait, mais je ne suis pas très sûre de mon choix et ce n'est pas facile de combiner vie sportive et des études de plus haut niveau. Cependant, je tiens à décrocher un diplôme pour le

cas où une blessure viendrait interrompre ma carrière sportive.

Pouvez-vous bénéficier de facilités durant cette année dans le supérieur ?

▣ Mon statut de sportive de haut niveau m'a ouvert la possibilité d'étaler le 1^{er} bac sur deux ans ; cela me permet d'être disponible durant les après-midis. Mais cela va devenir de plus en plus difficile d'assister aux cours pratiques et de faire les stages. Pour assister au championnat d'Europe en salle à Göteborg en mars (ma première épreuve en catégorie seniors), j'ai dû manquer les cours pendant une semaine. Si c'est nécessaire, la Ligue francophone d'Athlétisme me paie des cours particuliers.

Votre objectif ?

▣ Mon objectif principal, cet été, ce sont les championnats d'Europe Junior qui auront lieu en juillet à Rieti (Italie). Pour y participer, je devais obtenir plus de 6 000 points en heptathlon. Gagné : j'en ai totalisé 6 021, en avril, au 6^e Meeting d'Afrique des épreuves combinées, à l'Île Maurice. J'espère pouvoir aussi participer aux championnats du monde senior en extérieur, à Moscou, en août. À l'horizon 2016 : peut-être les Jeux Olympiques de Rio. Bref, atteindre le plus haut niveau possible en athlétisme. Vivre sa passion, n'est-ce pas le mieux que l'on puisse rêver ? ●

Propos recueillis par
Catherine MOREAU

⁽¹⁾ Le pentathlon féminin réunit des épreuves de saut en hauteur, en longueur, de lancer du poids, de 60 m haies et de 800 m. L'heptathlon regroupe le 100 m haies, les sauts en hauteur et en longueur, le 200 et le 800 m, le lancer du poids et du javelot. Nafissatou Thiam a battu le record du monde junior en pentathlon le 3 février à Gand mais ce record n'a pas été homologué en raison d'une erreur technique indépendante de sa volonté (un contrôle antidopage réalisé en dehors des délais requis).

⁽²⁾ Art 58, §7 de l'arrêté royal relatif à l'organisation de l'enseignement secondaire <http://bit.ly/10MWd6v>



Exploiter les potentialités créatives du corps

Pas peu fiers, Jérémie, Dayana, Marine, Jeremy, Sauvane et Ayanleh au terme du spectacle chorégraphique qu'ils ont présenté mi-mai sur la scène des Écuries de Charleroi Danse. Le fruit du travail mené depuis cinq mois à l'École secondaire d'enseignement spécialisé Jean Bosco, à Chastre.

En duos, les élèves se massent bras, jambes, mains, orteils,... Ensuite, réunis en cercle, ils se frappent successivement la jambe droite, la gauche, les doigts, les mains, avant que l'un d'eux rompe le rythme en levant les bras, imité par les autres. Bientôt, tous traversent par deux la salle qui accueille les répétitions du jeudi après-midi, guidés chacun par une partie du corps choisie : coude, nez, menton, genou, talon,... Plus tard encore, un des jeunes danseurs improvisera une pose ; ses partenaires le rejoindront pour compléter la forme puis se disperseront, le bras initiant le mouvement.

Voilà dix ans que l'École secondaire Jean Bosco, qui organise différentes formes d'enseignement pour des élèves de type 3 (troubles caractériels) répond aux appels à projets lancés par la Cellule Culture-Enseignement ⁽¹⁾ de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Celle-ci finance chaque année des projets menés durant un semestre ou une année scolaire entre une école et un opérateur culturel.

Le partenariat avec le Centre dramatique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse

(CDWEJ) permet à l'école de bénéficier de la présence d'un artiste en classe durant dix demi-journées. « Nous avons travaillé avec différents danseurs (Nono Battesti, Javier Perez Suarez, Laurence Chevallier, la Compagnie Tö,...) et visité différents styles », explique Érik Vandebussche, professeur d'arts plastiques qui participe à l'atelier avec sa collègue, Nany Portois.

« À la différence de ce qui se pratique dans d'autres établissements, nous avons choisi d'ouvrir l'atelier à des élèves de toute l'école, précisent ces deux enseignants. Nous déterminons, entre adultes, un ensemble d'élèves pour lesquels l'atelier danse serait bénéfique sur le plan de l'épanouissement personnel, des relations avec les autres et des apprentissages. Puis nous les invitons à y participer. Certains acceptent, d'autres refusent ».

Accepter leurs limites et celles des autres

Car ce projet poursuit, à l'École Jean Bosco, des objectifs multiples. Il s'agit de créer avec ces adolescents un spectacle chorégraphique présenté dans le cadre

d'un festival, à l'extérieur à l'école. « C'est l'occasion pour eux de travailler ensemble et, pour chacun, de se construire une place propre dans la chorégraphie, précise M. Vandebussche. C'est inédit pour la plupart de ces élèves. D'une part parce que cela les bouscule dans leurs habitudes et leurs rapports aux autres. Et d'autre part parce que cela leur donne l'opportunité de s'insérer dans un processus de création. Un fameux défi à relever pour ces jeunes de niveaux différents, souffrant à des degrés variés de troubles du comportement et/ou de la personnalité. Réussir quelque chose ensemble les oblige à fournir un travail rigoureux, à s'accrocher, à accepter leurs limites et celles des autres ».

Cette année, les élèves ont travaillé avec la danseuse comédienne Coline Zimmer. « Mon objectif : les reconnecter avec leur corps, leur espace, leur faire prendre conscience de l'espace et du corps des autres, détaille-t-elle. Ce n'est pas de l'expression corporelle à proprement parler : nous ne travaillons pas sur les émotions, mais sur les potentialités créatives du corps. Il me semble important que l'on propose aux élèves des initiatives pour leur

faire prendre conscience de l'importance du corps, souvent désincarné et peu investi à l'école ».

Au fil des séances hebdomadaires, les élèves se connaissent mieux. Des repères, des habitudes se créent. Cela aboutit, lors des traditionnelles *Rencontres Danse à l'école* organisées durant la semaine Art à l'école du CDWEJ, à un spectacle présenté comme un chantier en cours et non comme un produit fini. Un spectacle qui alterne solos, duos sur fonds musicaux variés et culminant dans une séquence rythmique collective.

« Nous entretenons les acquis, nous retra-vaillons, nous refaisons les exercices en classe, explique Nany Portois, professeure de cours généraux (français, maths, sciences,...) et titulaire d'une classe réunissant des élèves de 14 à 17 ans. Lors de journées de formation, des danseurs du CDWEJ nous mettent dans la situation d'apprenants, ce qui nous donne des pistes pour travailler avec nos élèves ».

tempèrent, ... Cela demande une adaptation constante. Nous avons un débriefing après chaque séance pour ajuster objectifs et méthodologie, ce qui permet de rectifier le tir si nécessaire ».

Sortir de notre bulle-école

Quelle évolution chez ces élèves ? « Je sens que de quelque chose s'est créé entre les élèves, au sein du groupe. Les regards portés les uns sur les autres ont changé,

La chorégraphe assure la partie artistique tandis que les enseignants encadrent le groupe et, encouragent, tempèrent,...

explique M^{me} Zimmer. À certains, qui l'expriment souvent spontanément, l'atelier fait du bien : ils arrivent à se toucher, à collaborer. Ce n'est pas toujours facile de gérer le groupe en entier car chacun a des

l'objectif poursuivi. Ce que je leur propose ne correspond pas nécessairement à leur vision de la danse - certains imaginaient plutôt que l'atelier ressemblerait à un vidéoclip sur MTV. Et certains ont besoin de plus de temps que d'autres pour s'impliquer dans l'activité ».

« Participer à cet atelier danse peut influencer les comportements et, par ricochets les performances scolaires des élèves », enchaine M. Vandebussche. Et d'évoquer le cas de cet élève très motivé mais envahi par le stress à l'idée de mal faire. « Réaliser des choses bien cadrées, répétées, avec des contraintes progressives, sans lien avec les points, dans une atmosphère différente de celle du groupe-classe, tout cela le rassure. L'an dernier déjà, il a participé au spectacle et lorsqu'un autre élève, perturbé sans doute par la présence du public, a décroché sur scène, il l'a spontanément remplacé ». Pour une autre élève, la difficulté majeure consiste à canaliser son énergie, à l'utiliser à bon escient. « Au début des séances, elle rebondissait sans cesse sur place, se souvient l'enseignante. Ses efforts de concentration sont sensibles ».

M^{me} Portois, elle, cite cet élève qui accepte mal les déficiences visibles des autres. « L'atelier danse lui a permis de sortir de son rôle de caïd, de se rendre compte de capacités qu'il n'avait pas perçues chez ses pairs et de mettre les siennes au service du groupe pour épauler les adultes ».

Et les deux enseignants d'ajouter : « Ce projet est aussi valorisant pour nous. Il nous permet de côtoyer d'autres enseignants d'autres écoles, d'autres niveaux, lors des formations et des spectacles. De sortir de notre bulle-école. Et puis le spectacle lui-même exerce un effet évident sur le moral. Les applaudissements du public, nous les prenons aussi pour nous ».

Catherine MOREAU



Pendant dix demi-journées, des élèves ont construit un spectacle avec la danseuse-comédienne Coline Zimmer.

Et M. Vandebussche d'ajouter : « Au fil des années, la collaboration avec l'artiste en résidence dans notre école s'est bien installée. Au départ, il arrivait parfois que la danse prenne trop de place. Nous avons établi des limites claires : la chorégraphe assure la partie artistique ; les enseignants participent à l'atelier, encadrent le groupe et, connaissant bien les capacités et les difficultés de chaque élève, encouragent,

troubles, des niveaux de compréhension et d'attention. Chaque séance apporte son lot d'imprévu. Il arrive qu'un ou deux élèves aient décidé de ne rien faire et ne fassent rien. »

« Ils entrent plus volontiers... dans la danse quand ils perçoivent concrètement

(1) Les dossiers de candidature pour des projets se déroulant durant le 2^e trimestre de l'année scolaire 2013-2014 doivent être introduits avant le 4 octobre 2013. <http://bit.ly/11pgoJb>



Jusqu'en 2018, un grand nombre de manifestations marqueront le centenaire de la Première Guerre mondiale. Les écoles sont invitées à y participer. Mais pourquoi commémorer et comment accorder commémoration et enseignement ?

© IVANIG, Jensslem Pékard

DU BON USAGE DE LA COMMÉMORATION

● Un dossier réalisé
par Catherine MOREAU

À l'Athénée royal Serge Creuz, à Bruxelles, un projet mené par une équipe d'enseignants a permis à un groupe multiculturel de prendre en compte des mémoires diverses : celle des combattants de la Deuxième Guerre mondiale, celle des déportés (juifs, tziganes, polonais,...) vers des camps d'extermination, mais aussi celle de ce bataillon marocain venu résister aux troupes allemandes en mai 1940 aux alentours de Gembloux (lire en page 32). À l'école communale de Tintigny, des enseignantes emmènent leurs élèves, guidés par une historienne, sur les traces laissées dans le village par les combats de la Première Guerre mondiale (lire en page 34).

On le verra dans ce dossier : la commémoration prend, à l'école, des visages divers, éloignés des seuls rassemblements traditionnels de classes devant le Monument aux morts, aux côtés de responsables communaux et d'anciens combattants.

Que signifie commémorer ? « *C'est se souvenir ensemble d'évènements passés en tant qu'ils fondent notre identité, notre être ensemble et notre rapport au monde* », explique l'historienne Laurence van Ypersele, qui préside le groupe de travail *Commémorer 14-18*, mis en place par le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. La philosophe française Sophie Ernst ⁽¹⁾ détaille les raisons de la commémoration : marquer sa reconnaissance envers les générations passées et les morts, tirer des leçons du passé et aussi construire une identité nationale collective.

Un choix d'évènements du passé

Laurence van Ypersele le précise : on ne commémore pas tout et n'importe quoi. « *Il y a un choix du passé, qui permet d'affirmer des valeurs pour aujourd'hui. Cependant, ce choix ne peut être ni tout à fait arbitraire, ni en contradiction avec la vérité historique* ».

Un choix d'évènements, d'abord : nous célébrons nos morts, nos victimes, nos héros. « *En s'associant aux commémorations des victimes du nazisme, l'Allemagne a été très loin dans la mémoire antinaturelle* », observe l'historienne. Et puis, on projette sur ces faits du passé un éclairage particulier. Laurence van Ypersele : « *La commémoration du Centenaire de la Révolution française, par exemple, s'est accompagnée d'une exaltation des valeurs nationalistes. Normal : il fallait alors assoir la République. Pour le Bicentenaire, le projecteur a été davantage braqué sur les Droits de l'Homme, ce qui correspond à la sensibilité de la fin du 20^e siècle* ».

Depuis quand commémore-t-on ? Selon l'historien Georges Mosse, le culte des morts – et non pas d'un seul héros – s'est amplifié avec l'apparition, fin du 18^e siècle, d'armées constituées de citoyens rassemblés pour un même idéal ⁽²⁾. Pierre Nora, un autre historien, fait remarquer que le phénomène s'est accentué dans les années '80, en écho aux mutations d'une société qui a pris conscience, alors, de l'effacement des traditions ⁽³⁾.

L'historien Philippe Raxhon, concepteur du parcours de l'exposition permanente *Les Territoires de la Mémoire*, à Liège, cite d'autres facteurs : la crise économique, mais aussi le retour, dans ces années 80, d'élus d'extrême-droite dans les assemblées parlementaires, mobilisant, notamment, les membres d'associations patriotiques. Il évoque la disparition progressive des rescapés des deux guerres et, plus tard, des évènements impensables comme la guerre en ex-Yougoslavie et le génocide au Rwanda.

Le 20^e siècle a vu se développer la notion de « conscience historique » : il s'agit de tirer de l'expérience du passé des convictions et un idéal. « *La conscience historique investit le passé de valeurs en choisissant les évènements qui ont une valeur symbolique telle qu'ils sont pour ainsi dire présents [...] Elle projette sur le passé des valeurs qui participent de l'identité actuelle du groupe, pour en marquer la différenciation pour en faire des valeurs éternelles* », écrit Nicole Tutiaux-Guillon, qui enseigne la didactique de l'histoire à l'Université de Lille ⁽⁴⁾.

Des valeurs pour aujourd'hui

En se remémorant le passé, on affirme donc des valeurs pour aujourd'hui. C'est notamment le cas pour la commémoration de la Première Guerre mondiale.

« *Seul pays sur le front occidental à être quasi totalement occupé, la Belgique apparaît a posteriori comme un véritable laboratoire conscient ou non des pratiques de violences extrêmes (y compris contre les civils) qui caractérisent l'ensemble du 20^e siècle*, explique Laurence van Ypersele. *On peut se demander au nom de quelles valeurs des jeunes gens de 20 ans ont pu alors s'engager et tenir si longtemps ?* »

« *Commémorer 14-18 offrira l'occasion d'affirmer, en particulier à l'intention des jeunes générations, des valeurs toujours fondatrices pour notre société d'aujourd'hui, telles que l'attachement aux libertés fondamentales, le respect du droit, la démocratie, la résistance à l'oppression et la solidarité* ».

Ces valeurs-là sous-tendent des initiatives prises depuis une vingtaine d'années en Fédération Wallonie-Bruxelles. En 1994, dans la foulée du 50^e anniversaire de

la fin de la Seconde Guerre mondiale et dans le contexte de la remontée de l'extrême-droite, la Fédération a développé une cellule de coordination pédagogique, Démocratie ou barbarie. Son objectif : sensibiliser les professeurs et les élèves des 2^e et 3^e degrés du secondaire à l'éducation citoyenne au travers du respect mutuel et de l'égalité des droits.

Pour les écoles fondamentales et le 1^{er} degré du secondaire, la Fédération Wallonie-Bruxelles et la Région wallonne soutiennent le Carrefour régional et communautaire de la Citoyenneté et de la Démocratie (Creccide), qui développe des activités et des formations en matière d'éducation à la citoyenneté, dont le travail de mémoire.

En 2009, un décret ⁽⁵⁾ est venu compléter ces deux initiatives et braquer le projecteur sur la transmission de la mémoire des crimes de génocide, des crimes contre l'humanité, des crimes de guerre et des faits de résistance ou des mouvements ayant résisté aux régimes qui ont suscité ces crimes.

L'objectif de ce décret est de fournir à chacun et aux jeunes en particulier des instruments pour appréhender, analyser et comprendre ces évènements et mesurer leur impact sur la société dans laquelle ils vivent. Parmi les outils mis en place figurent des appels à projets annuels portant notamment le recueil, la valorisation, l'exploitation, la préservation de témoignages et l'organisation de visites de lieux de mémoire. ●

⁽¹⁾ « La commémoration nous a installés dans un rapport au temps qui n'a rien de naturel », Interview de Sophie Ernst sur TV5Monde <http://bit.ly/13dqAnE>

⁽²⁾ MOSSE G., *De la Grande Guerre au totalitarisme. La brutalisation des sociétés européennes*, Hachette, 1999.

⁽³⁾ NORA P., *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, 1992.

⁽⁴⁾ TUTIAUX-GUILLON N., NOURISSON D., *Identités, mémoires, conscience historique*, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2003.

⁽⁵⁾ <http://bit.ly/10KvJrm>

Mémoire et histoire, si complémentaires

Comment (ré)concilier l'émotion suscitée par le souvenir et la rigueur nécessaire à l'histoire ?

Pour l'historienne Laurence van Ypersele, depuis les années '80, les historiens ont établi une distinction entre histoire et mémoire. Celle-ci, « au contraire de l'histoire, se joue dans l'émotion partagée, la participation collective et la fidélité au passé dans un éternel présent [...] alors que l'histoire, liée à la vérité et marquée par la distance critique, réinstalle les événements et les êtres dans leur épaisseur temporelle »⁽¹⁾.

Il convient donc de distinguer les points de vue. L'histoire se situe à l'extérieur de l'évènement, tandis que la mémoire, elle, se place au cœur de l'évènement et le remonte, en quelque sorte. Au risque, peut-être, de déformer, de reconstituer, d'occulter partiellement, de figer le passé en voulant le « sauver » dans un souci de justice, de réparation, de revendication.

Le philosophe Paul Ricoeur a nuancé les choses : « À la mémoire est attachée une ambition, une prétention, celle d'être fidèle au passé tandis qu'à l'histoire est attachée une prétention de vérité »⁽²⁾. Mais il pose aussi la question : que serait une fidélité sans vérité et une vérité qui n'implique aucune fidélité ?

Fidélité au passé et prétention de vérité. C'est ce que vise la visite d'un lieu de

mémoire (camp d'extermination, musée, tranchées,...) ou la venue de témoins en classe. En tout cas quand cette activité s'insère dans un projet pédagogique comportant une importante préparation permettant de comprendre une situation, ses enjeux et ses implications, et une exploitation par après.

Ce travail permet d'éviter certains écueils. L'historienne française Nicole Tutiaux-Guillon met en garde contre une approche trop moralisatrice de ce type d'activités. « Le résultat peut être douteux, si la visite devient pratique quasi liturgique [...], si elle tétanise les élèves qui se disent incapables de réfléchir après cette expérience ou si la visée de l'enseignant est celle d'une conversion miraculeuse aux Droits de l'Homme ».

Dépasser le spectacle de la souffrance des autres

Cela pose donc des questions importantes. Comment éviter de faire porter par les élèves le malheur du monde ? Comment les préserver, aussi, de la fascination de l'horreur ou de la consommation décontractée des drames ? Bref, comment aider les élèves à dépasser le spectacle de la souffrance des autres, en faire le ressort d'une compréhension et le levier

d'un lien social et/ou d'un projet ? « S'il est nécessaire de s'émouvoir sur le sort des victimes, il est crucial et beaucoup plus difficile de faire comprendre à quel point il est facile de se transformer en bourreau, à quel point il convient d'être vigilant », font remarquer les historiennes Dominique Comelli et Hélène Latger⁽⁴⁾.

Et l'historien Philippe Plumet, chargé de mission à la cellule Démocratie ou Barbarie, d'ajouter : « À travers le cours d'histoire, on doit donner aux élèves des éléments nécessaires pour réagir face à certains discours, on doit les doter d'un feu clignotant qui s'allume afin qu'ils puissent décider en tant que citoyens ».

Quant à la philosophe Sophie Ernst, elle plaide encore pour l'utilisation, en classe, d'autres supports de transmission du passé : recherches menées sur des noms de rues, d'école, de lieux publics, mais aussi livres, films, peintures, chansons,... qui permettent d'exprimer des points de vue complémentaires. « Une commémoration qui ne fait pas discuter, qui ne recèle plus aucune interrogation, qui n'est pas mise en tension par des interprétations historiques, est une commémoration qui s'éteint », affirme la philosophe⁽⁵⁾. ●

Interroger les sources

Jusqu'à la fin du 1^{er} degré du secondaire, le cours de formation historique met surtout l'accent sur le mode de vie des populations qui nous ont précédés. Aux 2^e et 3^e degrés du secondaire, l'on aborde les concepts politiques et sociaux. « Deux axes sous-tendent l'enseignement de l'histoire à ces niveaux, explique l'inspecteur Stéphane Adam. D'abord, il s'agit de construire les savoirs historiques non plus uniquement autour d'un savoir encyclopédique (dates, personnages historiques,...), mais aussi autour de grands concepts (nationalisme, impérialisme). D'autre part, on insiste sur l'enchaînement des événements, le jeu des causes et des conséquences. Et ces deux approches s'accompagnent d'une démarche particulière sur le plan méthodologique : on demande aux élèves d'interroger les sources et les témoignages comme le ferait l'historien ».

⁽¹⁾ VAN YPERSELE L. (dir.), *Questions d'histoire contemporaine. Conflits, mémoire et identité*, Paris, PUF, 2006.

⁽²⁾ RICOEUR P., *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Le Seuil, 2000.

⁽³⁾ TUTIAUX-GUILLON N., « Mémoire et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », dans la *Revue française de Pédagogie*, 165, octobre-décembre 2008. <http://rfp.revues.org/1058>

⁽⁴⁾ COMELLI D., LATGER H., « Commémorer ou enseigner », dans *L'Université syndicaliste-US Magazine*, supplément au n° 615, 10 février 2005.

⁽⁵⁾ « La commémoration nous a installés dans un rapport au temps qui n'a rien de naturel », Interview de Sophie Ernst sur TV5Monde <http://bit.ly/13dqAnE>

Tous les chemins mènent à 14-18

La commémoration du Centenaire de la Première Guerre mondiale s'étendra sur quatre ans et a suscité un grand nombre d'initiatives proposées aux écoles.

Des outils pédagogiques sont construits par le département Histoire des Facultés universitaires de Namur, pour aider les enseignants des écoles primaires et secondaires à aborder cinq axes de travail : les combats d'août à octobre 1914, la violence de guerre, les combats dans les tranchées, la Belgique occupée et l'expérience de guerre pour les populations civiles, ainsi que l'impact d'un conflit sur l'évolution de notre société.

Les enseignants y trouveront une synthèse des événements durant cette guerre, un ensemble de documents exploitables aux cours de formation historique dans l'enseignement fondamental et le 1^{er} degré du secondaire, d'histoire au 3^e degré des humanités générales et technologiques, et d'éducation à la citoyenneté dans le qualifiant. Tous seront diffusés lors de séances d'information organisées en collaboration avec l'Institut de la Formation en Cours de carrière ⁽¹⁾.

La Cellule de coordination Démocratie ou barbarie met également à la disposition des enseignants un ensemble d'ouvrages de référence, dont la publication *Paroles de pierres. Traces d'histoire*, consacrée aux lieux de mémoire des deux conflits mondiaux en Belgique ⁽²⁾. Et on trouvera aussi contenus historiques, livres, films, liens vers des sites pédagogiques,... sur www.commemorer14-18.be.

Rappelons que, dans le cadre du Plan d'action pour les commémorations du Centenaire de la Première Guerre et du décret Mémoire, la Fédération Wallonie-Bruxelles a lancé des appels à projets

extraordinaires aux écoles et aux associations. Parmi les 68 dossiers envoyés, une grosse vingtaine ont été retenus : certains porteront sur des visites de lieux de mémoire et des séminaires pour les enseignants ; d'autres sur la réalisation de productions (exposition, spectacle, vidéo, activités de sensibilisation et d'informa-

photos primées seront exposées à la fin de cette année ⁽⁴⁾.

La diffusion par la RTBF, au printemps 2014, de trois documentaires *14-18 - La Belgique au tournant de son histoire*, débouchera sur plusieurs initiatives : un fascicule d'exploitation didactique, un site internet avec des photos, des affiches, des vidéos,..., un jeu vidéo interactif *Opération coquelicot*. Et une campagne *Faites revivre le monument aux morts* lancée pour les écoles.

En collaboration avec le Musée royal de l'Armée et d'Histoire militaire, l'Institut des Vétérans ou les Archives de l'État et des communes, les élèves partiront sur la trace des soldats ou civils dont le nom est gravé sur le monument et vérifieront si leur souvenir s'est perpétué dans leur commune ou chez leurs descendants. Les résultats de ces recherches seront mis en valeur sous une forme à définir (capsule radio ou TV, page facebook,...). Et *Ma classe fait sa télé*, programme d'éducation aux médias et à l'audiovisuel, proposera en 2013-2014 sur RTBF3 des capsules montrant le travail réalisé dans des classes primaires et secondaires sur la guerre 14-18 ⁽⁵⁾.

Enfin signalons que l'appel aux communes wallonnes lancé par le ministre Furlan, pour la rénovation des pelouses d'honneur des cimetières, s'accompagnera aussi d'un volet pédagogique : les écoles seront invitées à effectuer des recherches sur les combattants qui y sont inhumés. ●



La RTBF prépare trois documentaires consacrés à la Grande Guerre, racontés par Bernard Yerlès.

tion,...) en rapport avec les cinq thèmes du plan d'action. Un deuxième appel devrait être lancé à la rentrée prochaine.

C'est aussi une autre salve de projets que veut susciter le Fonds Prince Philippe en lançant un nouvel appel à projets ⁽³⁾. Comme celui de 2012, celui-ci entend soutenir des projets menés par des écoles d'au moins deux communautés en lien avec la Première Guerre mondiale.

Le groupe de pilotage Commémorer 14-18 en Belgique francophone a proposé aux écoles primaires et secondaires un concours de photographies des lieux de mémoire, qui devra s'accompagner d'un travail de recherche mené en classe. Les

⁽¹⁾ Infos sur www.commemorer14-18.be

⁽²⁾ En complément de cet ouvrage, on peut trouver sur le site <http://bit.ly/12rf2yf> une proposition de séquence pédagogique consacrée à l'analyse des traces des deux conflits dans les plaques de rues et stèles.

⁽³⁾ <http://bit.ly/12Qy0L>

⁽⁴⁾ <http://bit.ly/14swcxD>

⁽⁵⁾ Inscriptions : www.maclassefaitsatele.be

Toutes les mémoires

Dans le cadre du Programme d'éducation à la citoyenneté de la Fédération Wallonie-Bruxelles, des enseignants de l'Athénée royal Serge Creuz, à Molenbeek ont construit un projet centré sur les mémoires plurielles.

Coordinateur du projet, professeur d'informatique, Samir Oulad Ben Taib explique : « Si l'école accueille des élèves de nationalités multiples, la majorité d'entre eux proviennent d'Afrique du Nord et d'Afrique centrale. Nous avons tenté de construire des projets qui puissent intégrer et impliquer l'ensemble de nos élèves en allant rechercher une histoire plus globalisante : une histoire qui les concerne tous ».

D'où une porte d'entrée originale ouverte en 2010 : l'accent mis sur des combattants peu connus et souvent oubliés dans les manuels d'histoire : les tirailleurs africains (Maliens, Sénégalais, Marocains, Algériens, Tunisiens,...), dont les soldats marocains appartenant à la 1^{re} armée française qui retardèrent l'avance de l'armée allemande lors de la Bataille de Gembloux, du 12 au 16 mai 1940.

Ce projet construit progressivement par une équipe de six enseignants a rassemblé des élèves de 5^e et 6^e année secondaire de l'enseignement général et technique. La première étape a été la projection, à l'école, du film *La couleur du sacrifice*, un documentaire mêlant des témoignages d'anciens combattants « indigènes » (essentiellement du Maghreb et d'Afrique noire) de l'ancien « Empire français » venus combattre en Europe durant la Seconde Guerre, des documents historiques, des interviews d'acteurs de l'époque, des interventions d'historiens, des reconstitutions théâtrales et cinématographiques ⁽¹⁾.

« Le débat qui a suivi, avec le réalisateur Mourad Boucif, s'est prolongé lors d'ateliers accessibles aux élèves, sur base volontaire, durant les pauses de midi et les mercredis après-midi, explique Laïla Zaalouki, professeure d'histoire et de géographie. Au départ, les discussions étaient passionnées, très subjectives : pourquoi ont-ils accepté de combattre en Europe ? Pourquoi en parle-t-on si peu ? Pour ne

pas risquer de laisser l'enjeu historique au second plan, nous leur avons demandé de chercher des informations sur les causes, les circonstances, le contexte de l'époque en consultant des sites Internet, en fai-



La sortie d'Indigènes a attiré l'attention des élèves sur les soldats africains.

sant des recherches dans la bibliothèque de l'école,... Il faut dire que la sortie de plusieurs films, dont *Indigènes*, de Rachid Bouchareb, avait suscité un regain d'intérêt pour le sujet dans les médias. Certains collègues ont pris le relais dans leurs cours ».

Rencontrer des témoins

Pour compléter leurs informations, les enseignants ont proposé aux élèves d'aller rencontrer, dans un centre d'accueil à Bordeaux, quelques-uns de ces anciens tirailleurs. En veillant, là aussi, à la vigilance critique, en recommandant aux élèves d'être attentifs au contexte de vie et de prise de parole de ces témoins. « Cela leur a permis de recueillir des témoignages directs, mais aussi de poser les mêmes questions contradictoires que lors des ateliers », poursuit M^{me} Zaalouki. Le dernier volet de ce projet a été la participation de ce groupe d'élèves aux cérémonies de commémoration du 71^e anniversaire de la Bataille de Gembloux à la Nécropole de Chastre où 340 stèles portent des inscriptions en arabe.

Dans la foulée, lors d'une commémoration organisée lors de l'anniversaire de l'Armistice, devant le monument situé dans l'une des trois implantations de l'école, des élèves ont composé et récité des poèmes. Et la même année, ils ont participé à un voyage à Auschwitz organisé par l'école avec l'aide de la commune. Enfin, tout ce cheminement a été raconté dans un documentaire *Devoir de mémoire* réalisé par les élèves lors d'ateliers en collaboration avec le metteur en scène Mohamed Ouachen, qui mêle des photos des différentes activités, des témoignages des jeunes et des enseignants, des images d'archives... ⁽²⁾.

Si le projet est terminé, il se prolonge à travers d'autres cours. « J'inscris mes élèves à la dissertation de la Fondation Auschwitz, explique Rosetta Capetta, professeure de français. À cette occasion, complémentaire au travail mené par la professeure d'histoire, j'analyse la pièce *Rhinocéros*, de Ionesco, et je prépare la visite du Fort de Breendonk en proposant au cours des témoignages écrits de rescapés des camps ».

Samir Oulad Ben Taib, le coordinateur, conclut : « En accrochant les élèves avec une histoire qui intègre les racines multiples de notre société, nous espérons renforcer leur autovalorisation et promouvoir la citoyenneté. Il ne s'agit pas de renforcer les communautarismes, mais bien au contraire de créer des ponts au travers d'une prise de conscience collective et progressive : notre société est plurielle. Le projet que nous avons initié avec la rencontre des soldats indigènes en est un exemple. Mais d'autres doivent surgir tels que l'histoire de l'immigration, qui peine aujourd'hui encore à intégrer les programmes scolaires ». ●

⁽¹⁾ Un dossier pédagogique a été réalisé pour accompagner la projection de ce film <http://bit.ly/10ZarQZ>

⁽²⁾ <http://www.sergecreuz.be/events>

Faire cohabiter émotion et réflexion

Le 22 mai, des élèves du Collège Notre-Dame de Bonne-Espérance, à Estinnes, ont présenté le documentaire *Le train des Mille. Pour que l'histoire ne déraile plus*. Le fruit d'un projet construit avec leur professeure d'histoire, Anne Fachinat.

Une vingtaine d'élèves de 5^e et 6^e secondaire ont écrit le scénario de ce film en mai 2012, dans le *Train des Mille*. Ils revenaient alors, avec ceux d'autres écoles belges et étrangères, d'un voyage mémoriel vers l'ancien camp de concentration et d'extermination d'Auschwitz, à l'initiative de l'Institut des Vétérans, de la Fédération internationale de la Résistance et de la Fondation Auschwitz.

Le Train des Mille. Pour que l'histoire ne déraile plus est plus qu'un reportage relatant la préparation de ce voyage et la dé-

centrale dans la motivation de ces adolescents. *J'ai voulu aussi éviter le plus jamais ça moralisateur* », explique Anne Fachinat, professeure d'histoire, à l'origine du projet.

Les élèves ont étudié la montée des fascismes et de l'antisémitisme durant l'entre-deux-guerres, la crise économique, l'arrivée au pouvoir des Nazis, la planification du génocide, la passivité des démocraties,... Ils ont rencontré l'historienne Anne Roekens, auteure de *La Belgique et la persécution des Juifs*, qui a détaillé le travail historique effectué au départ des témoignages,

à l'appel à projets lancé par l'Agers et par la RTBF après la diffusion des documentaires *Apocalypse*, elle a proposé à ses élèves de rencontrer quelques derniers témoins de la Seconde Guerre mondiale. Le court-métrage réalisé à cette occasion – *Se résigner ou résister* – a permis à sa classe de 6^e secondaire de figurer parmi les six lauréats ⁽¹⁾.

L'année suivante, comme l'association des anciens élèves avait décidé de restaurer le monument érigé à l'entrée de l'école à la mémoire des 18 anciens morts durant la Seconde Guerre mondiale, l'historienne a chargé chaque élève de 6^e de mener l'enquête sur un des noms inscrits sur le monument. « *Un beau travail de recherche de sources. Les élèves sont allés consulter les archives du ministère de la Défense. Cette démarche a mis en œuvre des aptitudes diverses de questionnement, de raisonnement logique, de curiosité intellectuelle* ». Tous ces fragments de vie ont été rassemblés dans un documentaire et présentés lors d'une exposition dans l'école.

Pour la commémoration de 14-18, un autre projet est en vue. Les traces, ce seront, cette fois, les carnets de deux soldats – un brancardier et un engagé volontaire à 18 ans – confiés à l'historienne par leurs descendants. « *À partir de ces documents et d'autres objets, mes élèves pourront faire des recherches thématiques : comment s'organisait la vie dans les tranchées ? Quelles techniques utilisait-on pour soigner les blessés ? Ces recherches se complèteront par la visite du musée In Flanders Fields et par la rencontre avec un historien. Et elles aboutiront à la réalisation de panneaux thématiques présentés lors d'une exposition en 2014* ». ●



Avant de participer au *Train des Mille*, les élèves ont rencontré Simon Gronowski, qui a échappé à la déportation.

couverte de ces lieux de mémoire. Mêlant témoignages, images d'actualités, archives audiovisuelles et documents d'époque accompagnant des commentaires historiques, il conte le cheminement des élèves sur les questions, les émotions que soulève la Shoah. Les élèves y évoquent aussi les traces qu'ils garderont de cette aventure humaine. « *Comment ne pas ressentir la souffrance de ceux qui ont laissé valises, jouets,...* » s'exclame une élève devant cet amoncellement d'objets dans une vitrine du Musée.

« *Dès le départ, j'ai souhaité installer cette visite à Auschwitz dans un contexte historique solide, pour ne pas laisser toute la place à l'émotion – qui occupe une place*

archives,... et Simon Gronowski, dont *L'enfant du 20^e convoi* raconte comment il échappa à la déportation. Une visite du Fort de Breendonck a aussi été organisée.

De son côté, Alix Tumba, professeure de religion, a travaillé sur les émotions, notamment au départ du film *La Vague*, histoire d'un professeur de lycée allemand qui, face à la conviction de ses élèves qu'une dictature ne pourrait plus voir le jour en Allemagne, décide de mettre en place une expérience qui tournera mal...

Interroger les témoins et les traces

Cette démarche historique critique et rigoureuse, M^{me} Fachinat l'a mise en œuvre dans d'autres projets. En 2010, répondant

⁽¹⁾ www.enseignement.be/index.php?page=26224

La guerre, à deux pas de chez eux

À Tintigny et à Saint-Symphorien, des enseignants ont construit des projets pour articuler mémoire et exploration du passé local.

Catherine Claude, institutrice en 3^e et 4^e primaire à l'École communale de Tintigny, commence : « *Nous accueillons des enfants de plusieurs villages où de nombreuses familles ont été touchées par les deux conflits mondiaux* ».

Le village de Rossignol, en particulier, a payé un lourd tribut. En 1914, des combats opposant Allemands et Français y ont fait quelque 4 000 morts dans les deux camps. En représailles, les Allemands ont incendié le village et fusillé 122 civils à Arlon.

Ce massacre est à l'origine d'un projet lancé par la Maison européenne pour le Rayonnement de la Citoyenneté (Fondation MERCI) qui veut transmettre la mémoire des crimes de guerre, des massacres, des atrocités allemandes à l'égard des militaires et civils de la Première Guerre mondiale dans la Province de Luxembourg. Notamment en créant des parcours didactiques *Sur les pas de la mémoire*, balisés, passant par les lieux de mémoire (cimetières, monuments commémoratifs, lieux de tueries). Le premier, à Rossignol, a été soutenu par la Fédération Wallonie-Bruxelles dans le cadre de l'appel à projets en lien avec le décret relatif à la transmission de la Mémoire⁽¹⁾.

Ce parcours, la Fondation le propose aux écoles. Sur les pas d'une historienne, la classe de 3^e-4^e primaire de Tintigny a découvert les panneaux explicatifs qui abordent de façon chronologique l'histoire de la Grande Guerre à Rossignol, de ses débuts à la mémoire d'aujourd'hui, en passant par les uniformes des soldats, les cimetières militaires, les témoignages, la reconstruction...⁽²⁾.

Cette sortie scolaire s'est prolongée en classe par un exercice d'expression écrite et orale ainsi que par la venue d'un témoin de l'exode de sa famille en 1940. Et M^{me} Claude de conclure : « *Cela permet aux*

enfants de comprendre que la guerre qu'ils voient à la télé s'est déroulée aussi à deux pas de chez eux et qu'elle a marqué la vie et les souvenirs de nombreuses familles ».

Il faut sauver la mémoire du soldat Price

En 2008, l'Institut des Vétérans - Institut national des Invalides de Guerre, Anciens Combattants et Victimes de Guerre a invité les écoles primaires et secondaires à participer au concours *Trop jeunes*, en consacrant une recherche historique et biographique à un soldat décédé durant la Première Guerre mondiale⁽³⁾.



Les élèves ont suivi la guide sur les pas de la mémoire à Rossignol.

La classe de 6^e primaire de l'École communale de Saint-Symphorien n'a pas hésité longtemps : dans le cimetière militaire du village, qui abrite les restes de militaires allemands et du Commonwealth, repose notamment George L. Price. Ce soldat du 28^e Bataillon d'infanterie canadienne périt sur le champ de bataille, à 25 ans, le 11 novembre 1918, deux minutes avant l'entrée en vigueur de l'Armistice.

Avec leur institutrice, Virginie Debiève, assistée par Pascale Veys, les élèves ont effectué des recherches sur Internet, dans différents ouvrages et ont interrogé des

habitants. Ce travail a abouti à l'écriture d'une biographie accompagnée de dessins et photos, qui a obtenu le 1^{er} prix du concours. Puis, lors de la commémoration de l'Armistice, les enfants ont composé textes et poèmes et déposé un exemplaire du livret sur la tombe du soldat canadien.

Dès septembre, l'école participera, comme quatre autres écoles communales de Mons, à un projet mis en œuvre par l'ASBL Les Amis de l'enseignement communal à l'occasion du Centenaire du premier conflit mondial. « *Concrètement, la classe de 6^e primaire interrogera aussi notre passé en partant, cette fois, des plaques de rues*, explique le directeur Jean-Jacques Dewattinne. *Une artère d'un nouveau lotissement porte le nom des Victoria Cross, la distinction militaire suprême décernée par la Reine d'Angleterre pour récompenser les prouesses accomplies face à l'ennemi en temps de guerre. Et plusieurs rues y portent le nom de soldats auxquels ce mérite a été attribué* ».

Les élèves effectueront aussi des recherches, notamment avec l'aide d'un historien archiviste et du conservateur du futur Centre d'interprétation d'histoire militaire de Mons, sur le soldat George Ellison, également inhumé au cimetière militaire de Saint-Symphorien, qui fut la dernière victime britannique de la Première Guerre mondiale. La classe présentera son travail lors d'une exposition et collaborera à la réalisation d'un reportage. ●

⁽¹⁾ Un deuxième circuit didactique sera inauguré le 11 novembre 2013 à Anloy. www.lamerci.be

⁽²⁾ La chaîne *Télévision du Monde* a consacré un reportage à une visite de ce circuit par une classe de Tintigny <http://bit.ly/11wxR2g>

⁽³⁾ Le livre *Trop jeunes*, rassemblant les réalisations des élèves pour le concours est disponible auprès de l'Institut des Vétérans <http://bit.ly/12uj3Ss>

Responsabiliser le visiteur

Le nouveau Musée Caserne Dossin, à Malines, veut relier l'Holocauste avec les questions de discrimination, de violations des Droits de l'Homme et avec les génocides.

Historien, juriste et curateur du nouveau musée, Herman Van Goethem explique : « *Nous avons voulu donner à cette exposition un fil rouge, le phénomène de masse, qui peut déterminer les comportements individuels. Comprendre ce phénomène contribue à responsabiliser toute personne confrontée à la violence sous quelque forme que ce soit* ».

Les trois étages de ce Musée et centre de documentation sur l'Holocauste et les Droits de l'Homme ⁽¹⁾ sont organisés selon trois thèmes et trois époques. Le

deuxième étage, introduit par la photo d'un étudiant chinois devant les chars de la place Tien An Men, évoque le thème de l'angoisse, et la Belgique de 1940 à 1942. L'occasion d'aborder l'isolement des Juifs, la presse antisémite, la Résistance. Le troisième étage, de 1942 à 45, illustre la mort, par les 28 convois de la Caserne Dossin, l'extermination industrielle à Auschwitz, la clandestinité et puis la vie, avec le traumatisme.

La visite peut se prolonger dans le Mémorial, installé dans la caserne où



Des milliers de photos de déportés s'alignent sur un mur du musée. En couleurs, ceux qui ont survécu...

premier étage décline le thème de la masse pendant l'entre-deux-guerres, au départ d'une photo géante du Festival musical Tomorrow Land, métaphore de la force extrême qui peut se dégager d'une masse si elle est utilisée comme arme politique. Un grand nombre de documents visuels et sonores content l'arrivée des nazis au pouvoir, la chasse aux Juifs, et le déchainement des masses, mais aussi la vie juive en Belgique, la Belgique occupée et l'enregistrement des Juifs et des Tziganes.

s'organisa la déportation de quelque 25 000 Juifs et Tziganes. Un lieu plus intime où, notamment, des objets – un recueil de poésies, une poupée fabriquée à la main, une carte postale,... – rappellent les jours et les heures dramatiques des déportés. ●

⁽¹⁾ www.kazernedossin.be

Des pistes pour aborder la der des der

- Le projet *Europe 14-18 - Regards croisés sur la 1^{re} guerre mondiale*, mené avec l'aide de la Commission européenne, a rassemblé une trentaine d'écoles, d'universités et de centres de formation de sept pays européens. <http://bit.ly/18R19y3> L'objectif était de confronter, comparer les pratiques et les concepts pour construire des outils pédagogiques et des modules de formation initiale et continuée pour les enseignants. <http://bit.ly/16ZTBe3> propose des ressources pour les professeurs d'histoire mais aussi d'autres cours.

- *Trois journées d'août 1914*, documentaire d'André Darteville, en cours de production par l'ASBL Dérives, avec l'aide du Centre du Cinéma et de l'Audiovisuel de la Fédération Wallonie-Bruxelles et la RTBF. Il décrira les premiers jours de la guerre à Dinant et dans quatre villages de Gaume, par la voix des descendants des civils massacrés.

- Un dossier pédagogique pouvant précéder ou accompagner le Fort de Loncin rappelle le contexte historique, explique les raisons de la construction de trois ceintures fortifiées (à Liège, à Namur et à Anvers), détaille celle de Liège avant de décrire le Fort lui-même. <http://bit.ly/YO237a>

- Le Service éducatif du Musée royal de l'Armée et d'Histoire militaire (qui possède une collection de documents concernant la Première Guerre mondiale) propose les dossiers pédagogiques *L'Europe à feu et à sang* (3^e degré secondaire), *Vie et Mort dans les tranchées de la Première Guerre mondiale*, *J'ai rencontré un héros et Mémoire et monuments*. <http://bit.ly/117NXDu> > Enseignants > Dossiers pédagogiques.

- Un dossier pédagogique téléchargeable (<http://bit.ly/10LSKsA>) permet aux enseignants de préparer la visite du Musée In Flanders Fields, à Ypres.

- **Vous trouverez d'autres ressources dans la version électronique du magazine (www.enseignement.be/prof)**

Action, recherche, formation : pour une nouvelle alliance

Cette rubrique donne la parole à un spécialiste de l'éducation, en lui demandant de transmettre un message qu'il juge important, aujourd'hui. Jean Donnay ⁽¹⁾ prend le redoublement comme analyseur des relations entre recherche et professionnalisation des enseignants.

Comment se fait-il que de très nombreux travaux de chercheurs montrent que le redoublement a des effets négatifs largement supérieurs aux effets positifs et que, paradoxalement, il continue d'être pratiqué dans la plupart de nos écoles ?

Chercheurs et praticiens de terrain ne défendraient-ils pas les mêmes valeurs : le bonheur de l'enfant et du jeune ? Un enseignant fait-il redoubler de gaité de cœur ? Sûrement pas. Divergeraient-ils sur ce qui est « bon pour l'élève » ? Sur ce qui explique la réussite ou l'échec ? Serait-ce une question de moyens ? La politique qui structure le fonctionnement de l'école en classes plutôt qu'en cycles serait-elle responsable ? ⁽²⁾ Sans doute « un peu de tout » !

Pour ma part j'épinglerais une facette de ce paradoxe : le redoublement est un bel exemple pour analyser l'incommunicabilité entre chercheurs et praticiens. J'essaierai d'en tirer quelques éléments susceptibles d'enrichir la formation des enseignants, un enjeu sociétal essentiel et très actuel.

La recherche en éducation, pour ou sur l'éducation ?

Les recherches en éducation souvent interreliées, peuvent poursuivre plusieurs finalités.

- 1. Établir, ou mieux, construire des faits.** Par exemple les évaluations du type PISA, qui cherchent à décrire les performances de systèmes d'enseignement. Ce sont généralement des enquêtes systématiques et scientifiquement structurées. Quel est le taux de redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles ? , par exemple.
- 2. Comprendre,** c'est-à-dire établir des hypothèses de liens entre les faits. Ce type de recherches applique des méthodes qui respectent une « gram-

maire » codifiée par l'une ou l'autre communauté scientifique. Quels facteurs interviennent dans la décision de faire redoubler ?

- 3. Résoudre des problèmes.** On cherche alors à transformer les activités, les organisations du travail, à agir sur ce qui peut être changé. Y compris les représentations des acteurs. Ce type de recherche est souvent associé à ladite recherche-action. Comment éviter de faire redoubler ?

- 4. Créer des instruments** générateurs de savoirs, d'intelligibilité ; produire des compétences, des méthodes pour comprendre, pour transformer des activités. Ce type de recherche, en quelque sorte de deuxième niveau, est souvent qualifié de recherche académique ou universitaire. De quels instruments se doter pour décoder les causes de l'échec ?

Chacun son métier...

L'enseignant enseigne et le chercheur cherche... Il faut penser une nouvelle alliance activité-recherche-formation en éducation, intégrée dans une politique institutionnelle, basée sur le décret Missions. Cette nouvelle alliance s'inscrirait dès le départ de la formation de tous les futurs enseignants. Elle repose, d'une part, sur la re-connaissance par le chercheur des savoirs créés par les praticiens dans leurs situations de travail, et d'autre part sur le développement chez l'enseignant d'un langage professionnel « stabilisé », c'est-à-dire partagé avec la communauté scientifique.

Tout enseignant est un cré-acteur. Il crée du savoir dans les activités qu'il mène. S'adaptant aux imprévus, à l'évolution des publics scolaires, aux changements des environnements, il doit très souvent chercher, trouver et mettre en œuvre des

réponses originales, locales, parfois dans l'instant, qui diffèrent de « sa préparation ». A fortiori s'il a le sentiment de ne pas avoir été préparé à rencontrer des situations difficiles.

Après qu'il ait dû adapter son action et donc s'adapter aux transformations, l'enseignant n'est plus le même. Il a appris. Ainsi, en menant ses activités en interaction avec « le monde », en transformant ses actions, il SE transforme en même temps. Il apprend. Les élèves ne sont-ils pas, finalement, les vrais formateurs de leur maître ?

La réalité du terrain est, pour tout enseignant, source possible de création de savoirs et donc formatrice... à condition d'être « capitalisée ». Car si, c'est en enseignant qu'on devient enseignant, l'expérience – vue comme une connaissance interne à l'enseignant et qui se la reconnaît comme telle – n'est formatrice que si elle est mise en mental et mieux, mise en mots. Encore faut-il disposer du vocabulaire qui permette de la formaliser. Même si le langage ne rendra jamais complètement compte du réel.

Le savoir enseignant à formaliser

Bien souvent, le savoir enseignant est orienté vers l'action : mobilisé spontanément, et parfois dans le feu de l'action ; souvent implicite, inséré dans la pratique sans que l'enseignant en soit vraiment conscient et ne ressente la nécessité de l'explicitier ; intuitif et pas nécessairement argumenté ; singulier, lié à l'histoire de la personne et ancré dans son vécu ; chargé, culturellement, d'affects : d'émotions, de sentiments et de valeurs.

Pour toutes ces raisons, le savoir enseignant est difficile d'accès, et donc son explicitation demande un travail sur soi.

Tout est là ! La mise en mental, la mise en mots des activités, même si seules ces dernières comptent. Personne ne s'étonne qu'un jardinier, un garagiste, un juriste... ait son propre vocabulaire pour désigner les « objets » qu'il traite et les actes qu'il pose. La maîtrise d'un langage professionnel aide à structurer la pensée, tout comme la théorisation des pratiques en permet la maîtrise. La réflexivité s'inscrit dans cette attitude de travail.

Cette mise en mental, cette mise en mots permet une plus grande maîtrise des « connaissances en actes », une meilleure prise sur les pratiques, et par là facilite l'échange, le partage, le transfert, voire le dépassement. Plus le vocabulaire utilisé pour réfléchir est précis et s'inscrit dans un registre de savoirs structuré par des observations, des études, des recherches validées par des approches rigoureuses, plus la réflexivité sera professionnelle et peut avoir une portée professionnalisante. Le vocabulaire utilisé quitte le sens commun pour ressortir à un langage spécifique à la profession.

« Il doit redoubler parce qu'il manque de maturité », ai-je souvent entendu. Que se cache-t-il derrière ce mot ? Quelle hypothèse fait-on en faisant redoubler un élève qui « manque de maturité » ? La maturité repose sur la croyance que du temps sera nécessaire à l'enfant pour se développer, « mais où l'enfant apprendra-t-il le mieux, pose le directeur de cette école primaire en D+. Dans sa classe ou dans la classe suivante ? »

Réflexion ou réflexivité ?

Réfléchir c'est déjà mettre en mental, adopter une certaine distanciation par rapport à la situation. Mais la réflexion reste interne à la situation. Une approche réflexive amène le praticien à aller derrière les choses. Elle est en quelque sorte une réflexion sur la réflexion. La réflexivité cherche à déconstruire ce qui se passe afin d'en construire le sens. « Comment expliquer la décision de faire redoubler ? » La distanciation est donc encore plus importante : on regarde la situation de l'extérieur.

Cette posture d'extériorité demande un travail sur soi. Plus l'implication dans la situation est importante, plus cette distanciation sera difficile. Le recours à une personne médiatrice, en position tierce, peut en faciliter le processus. Il

y a place ici pour les accompagnateurs d'enseignants, qu'ils soient formateurs, conseillers pédagogiques, chercheurs ou membres de l'équipe éducative de la même école ou d'une école partenaire ⁽³⁾.

La réflexivité implique donc un saut épistémologique, une réflexion sur la réflexion, propice à une conceptualisation, une formalisation des savoirs créés dans l'action. L'enseignant est bien un créateur. Ses savoirs explicités peuvent aider à comprendre pour agir, et peuvent être diffusés et partagés. Le sens des actions



© UNamur

résulte de ce travail réflexif, qui reste néanmoins ancré dans du vécu, dans des pratiques concrètes.

Du praticien réflexif au praticien chercheur

Il y a de ces praticiens en quête permanente d'amélioration de leurs pratiques pour lutter contre l'échec et l'exclusion. Il y en a bien davantage que certains médias le laissent entendre ⁽⁴⁾. Cette attitude s'accompagne bien souvent de lectures, de formations, de contacts entre pairs ou de recherches et de partage sur internet. Le recours à des études, des recherches, des concepts, qui aident à comprendre ce qui se joue dans les situations de travail parfois difficiles, permettent-ils, aussi, cette mise à distance inductrice de gestion de soi ? L'enjeu actuel de la formation et du développement professionnel des enseignants est bien de former à la recherche et/ou par la recherche.

Un des défis de la réforme de la formation initiale des enseignants ne consisterait-il pas à intégrer dans le processus même de formation des activités professionnalisantes s'appuyant sur une analyse des

pratiques, dans une approche réflexive, afin de développer des attitudes de recherche propices à un accès aux savoirs reconnus et partagés au sein de la communauté scientifique à laquelle se rattachent le métier d'enseignant.

Par exemple, une manière de placer les étudiants dans une posture de recherche consiste à partir des situations réelles complexes à problématiser afin de les rendre traitables sous forme de résolution de problème, souvent de manière multidisciplinaire. Car dans la réalité, les situations ne se présentent jamais sous forme de problème traitable, mais plutôt comme une complexité à rendre intelligible pour pouvoir la traiter. Le recours à la littérature scientifique est alors nécessaire.

Quant aux chercheurs...

D'un autre côté, dans cette nouvelle alliance, une posture du chercheur pour l'éducation reposerait sur une sorte de contrat avec le(s) praticien(s), piloté par une adhésion partenariale et une nécessité réciproque. Chacun dans sa différence poursuivant un projet négocié, où chacun a besoin de l'autre pour construire un savoir pertinent, pour eux-mêmes et pour la communauté éducative.

La posture des pédagogues en chambre en surplomb par rapport aux praticiens de terrain est devenue intenable. L'intérêt du chercheur consiste à essayer d'extraire des pratiques singulières ce qui peut être transférable à d'autres situations de travail. Mais ceci c'est encore une autre histoire ! ●

Jean DONNAY

⁽¹⁾ Jean Donnay est professeur ordinaire émérite des Universités de Namur et Louvain - Département Éducation et Technologie

⁽²⁾ Le chercheur Hugues Draelants, dans sa thèse de doctorat, rassemble assez bien les questions qui traitent du redoublement dans notre pays, sans jugement mais sans complaisance vis-à-vis tant des politiques, que des chercheurs et des acteurs du terrain.

⁽³⁾ DONNAY J., CHARLIER E., *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur, Presses Universitaires de Namur, 2008.

⁽⁴⁾ C'est pourquoi avec l'équipe de www.televisiondumonde.be nous donnons la parole à ces travailleurs de l'ombre qui, passionnés par leur métier, cherchent des solutions nouvelles aux enjeux actuels de l'éducation des jeunes.

Un élève avec autisme décode difficilement nos mots, nos émotions

Angoissé parce qu'il ne comprend pas notre monde et éprouve de profondes difficultés à l'exprimer : voilà, esquissé en bref, le croquis de l'élève avec autisme. Éric Willaye, docteur en psychologie et directeur du Service universitaire spécialisé pour personnes avec autisme ⁽¹⁾, détaille ce trouble du développement.

PROF : Au-delà de toutes les variations individuelles, peut-on repérer des traits communs aux enfants ou adolescents qui souffrent de l'autisme ?

▣ **Éric Willaye :** On considère les troubles du spectre de l'autisme comme des troubles envahissants – c'est-à-dire profonds, chroniques et aigus – affectant l'ensemble du développement ou du fonctionnement dans les domaines cognitif, sensoriel, affectif,... Précoce (il apparaît avant l'âge de 3 ans), l'autisme se manifeste, à des degrés d'intensité variable selon la gravité du trouble et selon l'âge de l'enfant, par l'altération de la qualité des relations sociales, de la communication, et par des comportements répétitifs et des intérêts restreints.

Concrètement, cela ne veut pas dire que cette personne refuse tout contact avec autrui, mais plutôt que cette relation n'est souvent pas adaptée à la situation rencontrée. Un exemple : pour établir le contact avec un nouveau professeur, cet élève lui demandera : « *Quelle est ta taille ?* » Alors que nous décodons presque automatiquement les intentions, les émotions et les sentiments des autres, l'enfant ayant de l'autisme arrive difficilement ou bien plus lentement à se mettre à la place de quelqu'un d'autre.

Une autre caractéristique, c'est l'altération qualitative de la communication. Lorsqu'il est capable de parler, un élève ayant de l'autisme ne cherchera pas ou n'attendra pas de réponse en retour. Il répètera des sons, des mots ou des phrases entendus, par exemple. Et s'il ne peut utiliser un mot, il ne compensera pas (ou peu) ce manque par des moyens de communication non verbaux, comme des gestes, des mimiques,...

S'ajoute le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. C'est un enfant, un ado qui accomplit les choses dans le même ordre dans des routines, prend toujours le même chemin ou adopte un comportement stéréotypé (balancement, battement des mains et des jambes,...). Certains, de haut niveau, se focalisent sur un centre d'intérêt – l'horaire des trains, le mouvement des planètes,... Tous ces comportements ont le même objectif : retrouver des choses connues, éviter le change-



C'est un enfant qui perçoit, déchiffre difficilement nos comportements sociaux.

ment qui peut être source d'angoisse et de confusion. Ces caractéristiques peuvent s'accompagner de troubles du comportement, de retard de développement et de perturbations sensorielles.

A-t-on déterminé ses causes ? Y a-t-il aujourd'hui une explication qui suscite l'adhésion des spécialistes ?

▣ De nombreuses hypothèses ont été avancées. Il y a un accord pour dire

aujourd'hui que l'autisme provient d'un dysfonctionnement du cerveau. Mais sur les causes, il n'y a actuellement aucune réponse ultime et unique.

Quels sont les effets de ces caractéristiques sur le plan des apprentissages scolaires ?

▣ Les élèves autistes rencontrent des difficultés de langage et de compréhension des concepts abstraits, du langage figuré (que veut dire, par exemple, l'expression *La nuit tombe ?*), d'organisation du temps et de l'espace. Mais les caractéristiques de l'autisme peuvent donner à ceux qui n'ont pas de déficiences intellectuelles certains atouts : une pensée plus visuelle que verbale, logique, peut faciliter l'apprentissage des maths, des sciences,... Certains peuvent retenir des informations d'une manière exacte et très détaillée, se concentrer longtemps sur certaines tâches ou certains sujets et manipuler des données complexes.

Comment prend-on en compte ces troubles dans l'enseignement ?

▣ Soyons clair : il y a autant d'autismes que d'élèves avec autisme, d'où la difficulté d'établir un diagnostic précis et systématique. D'une manière globale, ces élèves peuvent progresser pour autant que les apprentissages soient adaptés à leurs besoins et à leur potentiel. Cela nécessite donc des stratégies adaptées et des projets très individualisés selon les capacités cognitives et de communication.

Dans l'enseignement spécialisé, un certain nombre d'écoles organisent des classes adaptées aux élèves ayant de l'autisme. Ces classes ont adopté des principes du programme TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related

Communications handicapped Children) ainsi que d'autres stratégies complémentaires. Ce programme éducatif vise à rendre l'enfant le plus autonome possible dans ses milieux de vie et à lui donner des stratégies de communication pour pouvoir comprendre son environnement et se faire comprendre par son entourage.

Concrètement, on s'efforce de mettre en place pour chaque élève un environnement stable et prévisible en structurant la classe en espaces dédiés à des activités précises, en accordant la priorité au visuel (mots, dessins, objets,...) et en misant sur la routine de travail pour organiser son emploi du temps.

Cela demande évidemment un processus d'adaptation réciproque entre l'élève et l'enseignant et une collaboration entre parents et professionnels. ●

Propos recueillis par
Catherine MOREAU

⁽¹⁾ www.susa.be

Pour en savoir plus

- L'Association Participe, rassemblant les huit centres de référence pour les troubles du spectre de l'autisme et deux associations de parents, a créé le site www.participe-autisme.be, qui propose des informations, des stratégies d'éducation et un guide pratique pour trouver et transmettre des informations sur l'autisme de l'enfant.

- SCHOPLER E., LANSING M., WATERS L., *Activités d'enseignement pour enfants autistes*, Paris, Masson, 2001.

- SCHOPLER E., LANSING M., REICHLER R.J., *Stratégies éducatives de l'autisme*, Masson, 2002.

- UNAPEI, ARAPI, *L'autisme, où en est-on aujourd'hui ? État des connaissances. Repères pour les accompagnants*, Paris, 2007.

- ROGE B., *Autisme, comprendre et agir*, Paris, Paris, Dunod, 2003.

Formés et observés

Depuis 2009, plus de deux-cents personnes ont participé à un module de formation de six jours organisé par l'IFC et consacré à l'autisme. Des enseignants, mais aussi des personnels paramédicaux, des agents de centre PMS, des conseillers pédagogiques,... qui, pour la plupart, travaillent dans des classes à pédagogie adaptée, au sein de l'enseignement spécialisé ⁽¹⁾.

Trois journées, en interréseaux, étaient consacrées à une formation théorique sur l'autisme. Deux autres, en réseau, ont permis aux stagiaires de mettre les apprentissages en pratique sous la supervision de maîtres de stage formés et de conseillers pédagogiques, dans des classes d'application du fondamental et du secondaire. La dernière journée, en interréseaux, était consacrée à la présentation des travaux personnels réalisés par les participants à la suite de la formation pratique.

Ce processus de formation a fait l'objet de la recherche-action *Transfert* menée par le Service universitaire spécialisé pour personnes avec autisme (SUSA), avec l'aide du cabinet de la ministre de l'Enseignement obligatoire.

L'équipe a voulu mesurer auprès d'une petite centaine de participants, en 2010-2011 et 2011-2012, l'évolution des connaissances sur l'autisme, et vérifier si la formation pratique leur a permis de mieux fixer ces acquis théoriques. Elle a aussi évalué, par un questionnaire et une grille d'observation, la progression de la qualité des classes des participants avant et après la formation.

« Nous avons observé plusieurs secteurs : le plan individuel d'apprentissage (PIA), la structure de l'espace et du temps, l'apprentissage de l'autonomie, les outils de communication mis en place, la collaboration avec les parents,... », explique Monique Deprez, docteure en Sciences de l'Éducation et membre du SUSA. *Nous avons aussi mesuré, dans ces mêmes secteurs, l'évolution de la qualité des classes d'application suite à leur implication dans la formation pratique des participants. Pour chacun de ces secteurs, tant dans les classes d'application que dans celles des participants, la progression est vraiment significative* ».

« Grâce à cette formation, j'ai pu sensibiliser mes collègues », explique Eric Grandjean, enseignant à l'École fondamentale Les Chardons, à Chastre. *Formation théorique et pratique sont complémentaires ; la théorie précise et clarifie les idées tandis que la pratique incite à voir comment s'y prendre dans telle ou telle activité et peut donner des pistes de changement* ».

Le rapport complet de cette recherche-action, remis en mars 2013 au cabinet de la Ministre, présente les conditions de la pérennisation de ces formations. C'est que cette formation comporte des atouts : articulation entre théorie et pratique permettant le réinvestissement rapide des acquis, complémentarité entre formation en réseau et interréseaux, durée, accompagnement par des pairs ... Sans oublier, pour les écoles accueillant des stagiaires, la possibilité de remettre en question leurs propres méthodes et de prendre du recul grâce à un échange entre professionnels. ●

C. M.

⁽¹⁾ Ces classes répondent aux critères définis par la circulaire 2876 du 16 septembre 2009 (bit.ly/16elrTu). Organisées actuellement pour les élèves avec autisme dans 79 implantations (23 en maternel, 34 en primaire, 22 en secondaire), elles comptaient 944 élèves en 2012-2013.

En bref

TDA/H et scolarité. L'ASBL TDA/H Belgique a publié une version revue et augmentée de *TDA/H et scolarité* : 68 pages consacrées au trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité et aux adaptations pédagogiques qui peuvent être mises en place. <http://bit.ly/10vr5YI> L'ASBL diffuse également des brochures plus concises, axées sur la sensibilisation. www.tdah.be

École et précarité. Le Fonds Houtman soutient des actions et recherches au bénéfice de l'enfance en difficulté. Son *Cahier* n° 15 consacre deux pages à trois projets concrets menés à Liège, à Bruxelles et dans l'arrondissement de Huy afin de tisser des liens entre école et familles précarisées. Le site www.fonds-houtman.be propose des compléments d'information au *Cahier*.

L'enseignant face au fisc. Les éditions Larcier publient la deuxième édition de ce bouquin pratique. Écrit par Philippe Meurée et Marc Van Loo, il permet d'analyser sa situation professionnelle dans le but de comparer les frais réels aux frais forfaitaires calculés d'office par l'administration fiscale.

Et encore. Une étude de l'Ufapec évoque « *Les relations école-famille quand les parents ne lisent pas et n'écrivent pas* », du point de vue des parents, et se conclut par des recommandations à l'égard des écoles. www.ufapec.be/nos-analyses. Le Conseil de l'Éducation et de la Formation a publié les actes de son colloque de février 2012 sur *Le leadership pédagogique, mission essentielle de la direction d'école fondamentale*. <http://bit.ly/WDzZTj>. Françoise Guillaume, ancienne directrice de l'École Decroly à Bruxelles anime un blog intitulé *Éducation Aujourd'hui*. Les commentaires sont les bienvenus. www.educationaujourd'hui.net. La revue *A.N.A.E.* consacre le dossier de son numéro d'avril 2013 à l'orientation scolaire et professionnelle des enfants et ados en difficulté d'apprentissage. www.anae-revue.com. Le numéro de mars-avril de *Traces de Changements*, la revue de CGé, consacre son dossier aux « bonnes écoles ». <http://bit.ly/13XxKPW>

Former des enseignants réflexifs

Il n'aura échappé à personne que le praticien réflexif est aujourd'hui « *une figure idéale du professionnel accompli* », comme l'écrit dans cet ouvrage collectif⁽¹⁾ Philippe Perrenoud, dans une contribution teintée de lucidité. « *La posture réflexive n'a de pertinence que pour ceux qui vivent une certaine tension entre leurs ambitions et ce qu'ils parviennent à faire* ».

Un idéal à atteindre, donc ? C'est en tout cas le parti-pris des auteurs, qui explorent pourquoi cet idéal apparemment si évident leur semble si lointain. Plusieurs chapitres concernent les futurs enseignants qui, grossièrement résumé, sont demandeurs de recettes face aux nouvelles difficultés du métier, et pour qui les experts sont les formateurs disciplinaires de terrain. Pour beaucoup, constatent plusieurs auteurs, les apports théoriques susceptibles d'éclairer une réflexion sur les pratiques apparaissent comme un monde à part, déconnecté du travail réel.

La faute aux étudiants ? Pas seulement, objectent notamment Marc Degand et Xavier Dejemepe, qui plaident pour un lien fort entre théorie et pratique, réclamant

« *une réflexion sur le profil et la formation des formateurs d'enseignants qui devraient incarner ce lien* ». Leur contribution ne manquera pas d'éclairer le débat sur l'allongement éventuel de la formation initiale !

D'une certaine façon, la contribution de Christelle Devos et Léopold Paquay sur « *le choc de la réalité* », vécu par les enseignants débutants prolonge la précédente. Si certains ne voient pas l'intérêt de la pratique réflexive pour leur pratique professionnelle, chez d'autres, « *l'intérêt et la valorisation de ce type de pratiques [réflexives] sont bien présents, mais l'urgence, la difficulté et la quantité de nouveauté à assimiler font temporairement privilégier les recettes immédiates à un questionnement réflexif plus approfondi* ». À conseiller aux formateurs, et bien sûr aux futurs enseignants... ●

D. C.

⁽¹⁾ ALTET M. & al. (dir.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, Bruxelles, De Boeck, 2013.

Enseigner aux élèves à hauts potentiels

Cette brochure dont la publication fut accompagnée d'un colloque à Namur, sera envoyée aux écoles à l'automne 2013. Sa version téléchargeable est déjà disponible⁽¹⁾. Conçue et rédigée par Gaëlle Chapelle, elle se divise en six parties : qui est l'élève à hauts potentiels ?, comment l'identifier ?, la collaboration avec le centre PMS, comment aménager ses pratiques pour mieux accompagner ces élèves ?, les dispositions légales du saut de classe et enfin, des ressources utiles.

Très claire, cette brochure constitue une synthèse permettant déjà à l'enseignant de mieux observer ses élèves, en fonction d'une liste de « signes évocateurs ». Elle lui apporte un contenu certes concis, mais validé scientifiquement. D'ailleurs, lors du colloque évoqué ci-dessus, l'équipe interuniversitaire ayant mené

une recherche à ce sujet durant trois ans a présenté ses conclusions. Conçu pour les personnels de l'enseignement, ce fascicule clarifie le rôle de chacun : « *La collaboration entre équipes éducatives, spécialistes et parents, avec le centre PMS au cœur du dialogue, ne peut être efficace et sereine qu'à la condition que tous comprennent les limites et les contraintes de chacun* ».

Plusieurs démarches, utiles à tous mais plus encore aux élèves à hauts potentiels, sont brièvement décrites, de même que des outils adaptés à ces derniers, plus largement évoqués sur www.enseignement.be. ●

D. C.

⁽¹⁾ www.enseignement.be/index.php?page=25001



4 % des écoliers sont en immersion

En 2010-2011, 14 455 écoliers du fondamental suivaient l'enseignement en immersion, dans 152 implantations. Soit 4 % des élèves en moyenne, mais 11,4 % en Brabant wallon !

Entre 2006-07 et 2010-11, le nombre d'implantations du fondamental ordinaire proposant l'enseignement en immersion est passé de 109 à 152 : 44 en Hainaut (+14), 32 à Liège (+7), 31 en Brabant wallon (+11), 27 à Namur (+10), 9 à Bruxelles (+2) et au Luxembourg (-1).

Comme l'expliquent les *Indicateurs de l'enseignement* ⁽¹⁾, dont la prochaine édition comprendra un focus sur l'immersion en secondaire, trois langues sont possibles : néerlandais (118 implantations), anglais (31) et allemand (3). À Bruxelles et dans les communes de Comines-Warineton, Enghien, Flobecq et Mouscron,

seul le néerlandais est possible ; à Baelen, Malmedy, Plombières, Waimes et Welkenraedt, seuls le néerlandais et l'allemand.

En 2010-2011, en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'immersion concernait 4,9 % des implantations et 4 % des écoliers (soit 14 455), mais 14,6 % et 11,4 % en Brabant wallon. Avec le Hainaut, ces deux provinces concentrent plus de la moitié des implantations organisant l'immersion en néerlandais. Il n'y avait qu'en province de Liège que les trois langues sont proposées : pour 19 implantations en néerlandais, 3 en allemand et 10 en anglais.

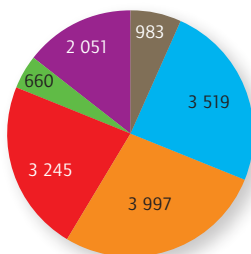
Cette année-là, on comptait 667 écoliers de 6^e primaire en immersion, mais plus de 3 000 en 3^e maternelle. Comme les projets d'immersion, dans le fondamental, débutent soit en 3^e maternelle soit en 3^e primaire, il faut s'attendre à voir croître le nombre d'enfants en immersion en primaire à mesure qu'ils grandissent... ●

D. C.

⁽¹⁾ www.enseignement.be/indicateursenseignement Par ailleurs, notre numéro 2, paru en juin 2009, consacrait un de ses deux dossiers à l'immersion (www.enseignement.be/prof)

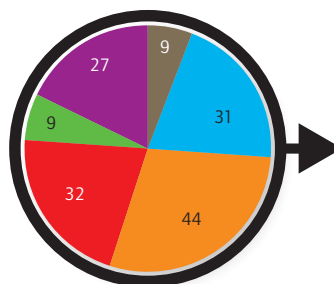
Nombre d'écoliers et d'implantations en immersion dans le fondamental ordinaire

14 455 écoliers en immersion

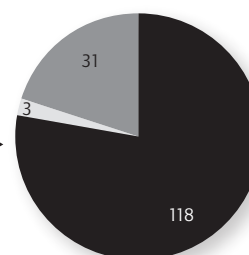


Les indicateurs de l'enseignement, 7^e édition (2012), p. 31.

152 implantations



Le néerlandais pour 77 % des écoles et des élèves



En 2006-2007, il y avait 109 implantations en immersion dans le fondamental, pour 7 553 écoliers. Ils étaient près du double en 2010-2011.

Le chiffre

108

En 2011-2012, le temps d'enseignement moyen recommandé au niveau primaire, pour l'éducation physique, variait de 37 heures (en Irlande) à 108 heures (en France), indique une étude du réseau Eurydice (<http://bit.ly/10EPH4>). En secondaire, il était de 24 à 35 heures en Espagne, à Malte et en Turquie, et de 102 à 108 heures en France et en Autriche. En Belgique francophone, ces temps étaient de 61 et 81 heures.

La stat

21 %

d'augmentation d'inscriptions en secondaire : c'est ce qu'une étude citée en juin dans le mensuel Sciences humaines attribue au programme mexicain Progres – Oportunidades. Ce dispositif consiste à donner des subsides aux familles défavorisées veillant à l'assiduité scolaire de leurs enfants. Le journaliste Nicolas Journet, un brin provocateur, se demande s'il faut payer les élèves pour qu'ils suivent les cours... <http://bit.ly/18313WP>

La garantie de données authentiques passe par SIEL

Les écoles fondamentales qui ne l'ont pas encore fait sont invitées, dès septembre, à encoder les données personnelles de leurs élèves via SIEL, non sans conditions.

SIEL (Signalétique Élève) est une base de données informatique des jeunes scolarisables constituée par un processus d'inscription directement en ligne (Internet) ou via des webservices : des outils de dialogue entre SIEL et une application locale (comme les logiciels ProEco ou WinPage).

Pour l'instant, cette application est fonctionnelle pour le fondamental. « Dans une phase ultérieure, elle le sera pour le secondaire, le supérieur et l'enseignement spécialisé », ajoute Alain Delsoir, chargé du dossier au sein de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire. L'utilisateur d'une application locale liée à SIEL ne voit aucune différence sur ses écrans. Via son application, il envoie ses données d'inscription ; elles sont confrontées à celles du Registre national – ce qui en garantit l'authenticité – avant que SIEL confirme la correspondance ou signale les anomalies à corriger.

L'élaboration d'une base unique facilitera le comptage des élèves et la vérification

de l'obligation scolaire, tout en réduisant et simplifiant les tâches administratives des chefs d'établissement. Par exemple, les compositions de ménage ne seront plus requises pour vérifier les données d'un élève provenant du Registre national.

Mais pour accéder à SIEL, une autorisation de la Commission de la Protection de la Vie privée (CPVP) est requise, afin d'utiliser des données issues du Registre national, protégées. Pas question de les transmettre, par exemple, au sponsor d'une activité extrascolaire, qui les utiliserait pour ensuite envoyer ses publicités chez les parents d'élèves... M. Delsoir : « La loi sur la vie privée impose au pouvoir organisateur ou au chef d'établissement de mettre en place des mesures qui doivent garantir confidentialité, disponibilité, intégrité des données, afin de les protéger contre toute curiosité ou manipulation non-autorisée et ou malveillante ».

L'école doit donc désigner un conseiller en sécurité de l'information – rien n'interdit

que ce soit le même pour plusieurs écoles – et rédiger, avec son aide, un plan de sécurité. M. Delsoir : « Dans le réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, toutes les écoles fondamentales sont en règle. Dans le réseau des Villes et des Communes, il y a encore quelques trous. Les réseaux libres ont décidé de s'adjoindre au système. Toutes leurs écoles ont été prévenues. 400 sur les 700 se sont déjà inscrites à une formation menée par trois chargés de mission ». Chaque réseau dispose de chargés de mission qui assurent les formations, les mises en route et les contrôles. Ceux-ci peuvent être choisis comme conseillers de sécurité.

Le dialogue entre les réseaux n'a pas été facile et a pris du temps. Il a fallu imaginer les modalités de formation des écoles et les solutions techniques. Vingt-six écoles terminent la phase-test de l'application. Elle sera pleinement opérationnelle dès septembre. ●

Pa. D.

À prendre ou à laisser

➔ Le Wolf, Maison de la **Littérature de jeunesse**, à Bruxelles, propose des ateliers centrés sur l'auteur Tana Hoban, pour les 2-4 ans (gratuit) et des formations gratuites pour les enseignants et le personnel encadrant les enfants participant à un des ateliers, du 19 au 21 juin. Inscriptions : 02 / 512 12 30, info@lewolf.be, www.lewolf.be

➔ L'Autorité des Services et Marchés financiers (FSMA) qui depuis 2011 exerce le contrôle du secteur financier belge aux côtés de la Banque Nationale de Belgique, a lancé l'outil www.wikifn.be/fr pour se faire connaître des enseignants et les mettre au courant des initiatives et projets pédagogiques concernant **l'éducation financière**, dans le but d'améliorer les connaissances financières des citoyens belges et surtout des jeunes.

➔ Le CVB-Videb édite **Bons baisers de la colonie**, documentaire au croisement d'une autobiographie familiale et de l'histoire coloniale belge,

avec un livret pédagogique (<http://bit.ly/YfZPOa>). Commandé (17 € + frais de port) : 02 / 221 10 62 ou claudine.vano@cvb-viddep.be

➔ Le Musée royal de l'Afrique centrale édite **Congo : colonisation/décolonisation**. L'histoire par les documents. Un livre et des documents sur DVD disponible (26 €) via reservations@africamuseum.be mais gratuit dans le cadre de formations ou ateliers pour élèves du 3^e degré secondaire. <http://bit.ly/T49Y20>

➔ L'IBSR a réédité le poster et la brochure **Les signaux routiers** présentés aux enfants. L'un est destiné aux 10-12 ans ; l'autre, à l'adulte et explique la signification des panneaux dans un langage adapté aux enfants. <http://webshop.ibsr.be>

➔ Le Bureau des Affaires éducatives et culturelles du Département d'État des États-Unis dédie un site à **l'anglais américain** (<http://1.usa.gov/YEX34L>). On peut participer à des séminaires en ligne, des cours, un forum. On y trouve *Trace Effects*, expérience de jeu

vidéo collaborative pour les 12-16 ans, disponible sur DVD via ircrussels@state.gov. Et l'ambassade distribue le trimestriel *English Teaching Forum*, disponible en ligne sur <http://bit.ly/104Gv80>.

➔ Le jeu de plateau **Play for understanding** permet d'exercer son anglais (4-6^e secondaire). Il invite jusqu'à 5 équipes à répondre à des questions thématiques sur la Belgique, l'Europe et le reste du monde. Infos et prêt : 04 / 223 76 68, info@yfu-belgique.be, www.yfu-belgique.be

➔ Depuis 15 ans, Luc Regard propose ses **spectacles** aux écoles. Son site www.lucregard.be donne une idée de ce qu'il propose.

➔ Le **Lundi du Patrimoine**, réservé aux écoles bruxelloises (de la 5^e primaire à la 6^e secondaire) aura lieu le 16 septembre. Programme et inscriptions via www.lundidupatrimoine.irisnet.be

➔ L'ASBL Acodev a publié un *Guide pour un processus de qualité en éducation au développement* téléchargeable sur <http://bit.ly/10WTbjV>.

Entrée gratuite au Sea Life Center

Le Sea Life Center, à Blankenberge, a été fondé en 1995. Les visiteurs y font un captivant voyage parsemé de découvertes le long de l'Amazone mais aussi au travers de nos mers et de nos océans. Voyage gratuit sur présentation de Carte PROF, valable les weekends, jours fériés et vacances.



Plus de cinquante aquariums présentent le monde sous-marin : des spectaculaires requins dans le tunnel, les piranhas tristement célèbres, ou encore le programme national d'élevage de morses, unique en Belgique ! Avec plus de 2 500 animaux, Sea Life présente un magnifique échantillon des sept océans.

Sea Life Center bénéficie d'une réputation internationale pour l'accueil des phoques rejetés sur le rivage. Cela fait 13 ans qu'il les accueille dans sa clinique et les soigne avant de les libérer en mer. Et dans l'importante partie extérieure de l'infrastructure, on fait connaissance avec les pingouins Humboldt, avec les loutres et avec les imposantes otaries.

www.carteprof.be/firme_view.php?fi_id=2852

4uCampus Abonnements moins chers

Depuis 19 ans, 4uCampus se veut LE service presse pour les étudiants et les enseignants. C'est donc tout naturellement que 4uCampus est devenu partenaire de Carte PROF, et propose à ses bénéficiaires une sélection unique d'abonnements à des conditions exclusives. Cette sélection comprend plus de 180 quotidiens et magazines.

Dans le même esprit, 4uCampus propose également des solutions pour vos besoins informatiques. Tous les produits Apple sont au tarif « Apple for Education », et CampusShop réserve ses meilleures offres Asus, pour ceux qui sont davantage « PC ».

www.carteprof.be/firme_view.php?fi_id=4251

Les Beaux-Arts gratuits

Les Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, situés à Bruxelles, sont partenaires de Carte PROF et accordent la gratuité aux détenteurs de Carte PROF. Un avantage, pour chacun des musées, de 8 € !

Les collections (plus de 20 000 œuvres) retracent l'histoire des arts plastiques – peinture, sculpture, dessin – du XV^e siècle au XXI^e siècle. Elles conservent des œuvres des Primitifs flamands, de Pieter Bruegel, Peter Paul Rubens, Jacques Jordaens, Jacques Louis David, Auguste Rodin, James Ensor, Paul Gauguin, Ferdinand Khnopff, Henry Moore, Paul Delvaux, René Magritte, Marcel Broodthaers, Jan Fabre, ... Ce fleuron des institutions culturelles belges regroupe en son sein plusieurs unités : les musées Old Masters, Modern et bientôt Fin-de-siècle (rue de la Régence), le musée Wiertz (rue Vautier, 62), le musée Meunier (rue de l'Abbaye, 59) et le musée Magritte (place Royale, 1).

Jusqu'au 11 aout se tient notamment une exposition consacrée à Gustave Courbet et la Belgique, qui s'articule autour des six tableaux de la collection des Musées royaux, confrontés à des œuvres choisies de peintres belges, également conservées aux Musées. Ce groupe est enrichi par quelques prêts ciblés. L'exposition compte une vingtaine de tableaux ainsi que quelques gravures, imprimés et manuscrits.

www.carteprof.be (> Avantages et entrer le nom de chaque musée dans le moteur de recherche)

Le musée Rops partenaire de Carte PROF

Situé au cœur du vieux Namur, le musée Félicien Rops présente la vie et l'œuvre de l'artiste, de ses débuts comme caricaturiste à ses travaux les plus sulfureux. Grand voyageur, graveur et dessinateur invétéré, peintre à ses heures, sportif confirmé, Félicien Rops multiplie les talents et les approches sur son temps. Sa correspondance abondante est une source infinie de renseignements sur ses questionnements, ses doutes, ses élans vitaux mais aussi sur la vie artistique au XIX^e siècle.



Le musée Félicien Rops présente aussi des expositions temporaires, des confrontations avec des artistes contemporains en communion d'esprit ou de technique avec Rops, des installations contemporaines proches des expositions temporaires,...

www.carteprof.be/firme_view.php?fi_id=2927

Expéditeur
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Magazine PROF – local 2G2
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 BRUXELLES



Bureau de dépôt : BRUXELLES X
Trimestriel P901079
N° 18. Juin - juillet - aout 2013

ACCUEIL AVANTAGES NEWS EVENEMENTS PARTENAIRES FAQ CONTACT

CARTE PROF: DES AVANTAGES OFFERTS À TOUS LES PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

AVANTAGES OFFERTS PAR LA CARTE PROF

Carte PROF est une carte nominative réservée aux membres du personnel de l'enseignement en tant qu'employés ou volontaires, titulaires ou contractuels, et dont le statut est défini par le Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Elle présente aux bénéficiaires toute la liste des détenteurs de Carte PROF bénéficiant des avantages proposés par ces institutions ou entreprises.

Agenda

2012	2013
avril	mai
juin	juillet

Recherche géographique

Catégories



Rendez-vous sur www.carteprof.be
Chaque jour de nouveaux avantages

