

éduquer

tribune laïque n° 191 février 2025

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

DOSSIER ENSEIGNER L'ART ET LA CULTURE: TOUT UN PROGRAMME!

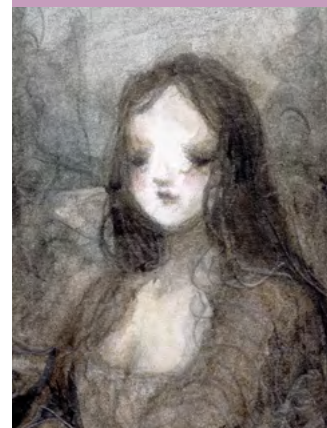


Sommaire

Focus	
Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Coup de crayon sur l'actu	
Le coup de crayon de Jean-Philippe Demonty	p 6
Actualités	
Baisse alarmante des inscriptions en filières pédagogiques	p 7
Les brèves	p 11
Dossier	ENSEIGNER L'ART ET LA CULTURE: TOUT UN PROGRAMME!
Enseigner l'art et la culture: tout un programme!	p 15
PECA: un parcours culturel et artistique pour tous les élèves	p 16
Évangéline Durand-Allizé et ses Leçons de piano	p 20
Les bons élèves auront-ils de bons goûts culturels?	p 21
Comment devenir artiste en Belgique francophone?	p 23
Entretien avec Axel Pleeck: de la transmission de l'art à l'art de la transmission	p 26
Artistes dans l'enseignement: pour un enrichissement mutuel?	p 27
Pour aller plus loin	p 30
Climat et biodiversité	
Brève histoire de la pensée écologique et enseignements pour le présent	p 32
Formation	
Découvrez notre saison printemps/été 2025!	p 36
Chronique interculturelle	
La roue des privilèges: un outil pour déconstruire les discriminations	p 38
Sciences	
Le piège de la causalité	p 40

Couverture

Lola Scourneau, Étudiante en illustration à Saint-Luc



éduquer

est édité par

La Ligue
de l'Enseignement
et de l'éducation permanente asbl

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles

Éditeur responsable
Roberto Galluccio

Direction
Patrick Hullebroeck

Responsable de la revue
Marie-Françoise Holemans

Mise en page
Éric Vandenheede

Réalisation
mmteam sprl

Ont également collaboré
à ce numéro:

Marie-Françoise Holemans
Marie Versele
Patrick Hullebroeck
Timothé Fillon
Sandrine Lothaire
Antoine Derobertmasure
Marc Demeuse
Hubert Deplus
Edwin Zaccai
Audrey Dion
Sophie Fétu
François Chamaraux

dans ce numéro

Marie-Françoise Holemans, responsable de la revue *Éduquer*

Enseigner l'art et la culture: tout un programme! entame notre série de dossiers 2025. Comment devient-on artiste en Belgique francophone? Comment se transmet la culture? Quelle est la responsabilité de l'enseignement? L'éducation artistique peut-elle réduire les inégalités culturelles? Une partie de la réponse est à trouver dans le **Parcours d'éducation culturelle et artistique** (PECA) mis en place voici cinq ans dans les écoles, de la maternelle à la dernière secondaire. Explorant les liens complexes entre transmission culturelle, création et pédagogie, des chercheurs et chercheuses, un historien de l'art et des artistes-enseignant-es nous dépeignent un tableau complet de transmission culturelle au sud du pays.

Ce début d'année est bien évidemment marqué par la grogne enseignante, qui s'est manifestée par **deux jours de mobilisation fin janvier**, notamment au sujet de l'avenir de **l'enseignement qualifiant**. Dans ce contexte tendu, un constat interpelle: la **baisse significative des inscriptions en filières pédagogiques**, risquant d'accentuer encore la pénurie enseignante. Analyse de ce phénomène par des spécialistes de la formation initiale des enseignant-es.

S'il est fort peu question de climat dans l'actualité, une **brève histoire de la pensée écologique dans le monde occidental** nous rappelle ici plusieurs problématiques interdépendantes, et parfois existentielles, parmi lesquelles la protection de la nature, la croissance et les risques techniques. Parcours à travers une variété de travaux et de positions afin de cerner les principaux enjeux de l'écologie actuelle.

Exemples à l'appui, notre rubrique sciences décortique **le piège de la causalité** et nous aide à faire la différence entre corrélation et causalité, nous invitant ainsi à la prudence: essayons de désapprendre cette tendance, bien humaine, à voir de la causalité où elle ne se trouve pas!

Une étape essentielle pour aller vers l'autre passe par la prise de conscience de notre statut de privilégié-e dans la société. **La roue des privilèges, un outil de visualisation graphique concret et pertinent**, peut nous y aider en déconstruisant pas à pas toutes les formes de discrimination.

En ce début d'année, la Ligue vous présente aussi son **nouveau catalogue de formations printemps/été 2025**, principalement destinées aux personnels et bénévoles du non-marchand afin de les outiller dans leurs pratiques associatives, ainsi que ses stages résidentiels d'été.

Belles découvertes!

Devenez membre de la Ligue de l'Enseignement!

La Ligue
de l'Enseignement
et de l'éducation permanente asbl

Pourquoi devenir membre de la Ligue?

Cotiser pour la Ligue, c'est soutenir des valeurs de neutralité de l'enseignement mais c'est aussi participer à la construction d'une société contemporaine plus juste et laïque. Depuis 1864, la Ligue défend l'école publique et l'éducation laïque. Pour cela, elle organise de nombreuses formations, publie des études ainsi que la revue *Éduquer*, et monte des projets dans les écoles des quartiers populaires multiculturels.

L'affiliation vous permet également de bénéficier de nombreux avantages:

- Envoi à votre domicile de notre Cahier des Formations.
 - Tarifs préférentiels pour la majorité des activités organisées par la Ligue.
- Envoi à votre domicile de la revue *Éduquer* (8x/an).

Quand régler sa cotisation?

La cotisation peut être réglée à tout moment de l'année mais elle couvre une année civile (du 1^{er} janvier au 31 décembre). Nous vous invitons donc à effectuer votre versement au

plus vite afin de bénéficier pleinement de tous les avantages et surtout de recevoir l'entièreté des revues.

Comment payer sa cotisation?

Nous vous invitons à verser 25€ sur le compte de la Ligue: BE19 0000 1276 6412.

Veillez à indiquer clairement en communication la mention Coti 2025 + le nom, le prénom et l'adresse postale de la personne pour qui le paiement est effectué.

Nous vous remercions pour l'intérêt que vous portez aux activités et aux valeurs de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente.

En espérant vous compter parmi nous cette année!

Un jeu dangereux

Dans son livre *Les ingénieurs du chaos* (éd. Lattès, 2019; rééd. Folio actuel, 2023) consacré à la manière dont les Trump, Bolsonaro et autres Orban utilisent les réseaux sociaux pour prendre le pouvoir, Giuliano da Empoli concluait que les algorithmes qui sélectionnent les informations que nous recevons avaient pour effet que «la version du monde que chacun de nous voit est littéralement invisible aux yeux des autres. Ce qui écarte de plus en plus la possibilité d'une entente», car chacun tend à vivre dans sa propre bulle, dans laquelle certaines voix se font entendre et pas d'autres, certains faits existent, mais pas d'autres, etc. (p. 196-197)

La possibilité de l'entente est au cœur des démocraties: elle permet à une société, dans laquelle les opinions et les intérêts sont multiples et divergents, de prendre en compte le point de vue de l'autre, de dégager des accords et ainsi, de produire du commun.

Dans le récent conflit qui oppose le monde enseignant au gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (MR-Les Engagés), il semble que les conditions de l'entente soient loin d'être réunies.

Lorsque les un-es voient dans la remise en question du statut des enseignant-es une précarisation de leur condition sociale, de l'attractivité du métier et un risque pour les pensions futures, les autres voient dans l'engagement par contrat un progrès social, en particulier pour les jeunes enseignant-es, et une garantie pour le financement futur des pensions du secteur.

Quand les un-es voient dans la diminution des moyens alloués au qualifiant ou au réseau de la Communauté française WBE un recul du droit à l'enseignement, les autres parlent de la nécessité de réductions budgétaires qui n'affectent en rien les missions essentielles de l'école.

Ces divergences sur l'appréciation des faits et des mesures adoptées par le gouvernement en décembre dernier ont un effet délétère: elles confortent chacun dans sa perception et empêchent les parties en présence de s'entendre. C'est un jeu dangereux.

Les pouvoirs organisateurs, les syndicats, les enseignant-es massivement dans la rue à la fin du mois de janvier, l'ARES même pour l'enseignement supérieur, tous manifestent leur opposition aux mesures du gouvernement, lequel semble camper sur ses positions.

Il faudra bien pourtant s'écouter et s'entendre... Au risque sinon de vivre une législation particulièrement agitée.

Patrick Hullebroeck, directeur

Étude**Le jeune enfant dans la civilisation numérique, de Caroline Leterme, CERE**

Comment les jeunes enfants grandissent-ils dans cette civilisation toujours plus numérique? Comment l'environnement numérique et virtuel, assorti de nouveaux modes de vie largement partagés, vient-il interroger et peut-être modifier certaines dimensions essentielles de la vie des tout-petits?

La dernière étude du Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance se penche sur les enjeux de l'omniprésence du numérique dans le quotidien des jeunes, de l'exposition précoce aux écrans et plus particulièrement de leurs impacts dans le développement de l'enfant.

Plus d'infos: www.cere-asbl.be/publications/le-jeune-enfant-dans-la-civilisation-numerique-etude-2024

**Ressource****Le corps, miroir de soi de l'adolescence, de David Le Breton**

À l'adolescence, le corps est un écran où le jeune projette une identité rêvée, comme dans le tatouage, le piercing ou les innombrables modes de mise en scène de l'apparence. Ou, à l'inverse, il enferme dans une identité insupportable dont l'adolescent-e voudrait se dépouiller et dont témoignent les scarifications, l'anorexie, la disparition derrière les écrans ou encore le désir de changer de genre. Espace d'appropriation ou tentative de se défaire de soi, le corps est à l'adolescence un champ de bataille de l'identité.

Proposée par Yapaka, cette analyse explore comment certain-es adolescent-es investissent leur corps dans des formes contemporaines pour se créer un monde sur mesure, à leur image, à leur usage en reflet du narcissisme ambiant.

Plus d'infos: www.yapaka.be/livre/livre-le-corps-miroir-de-soi-de-ladolescence

**Publication****État des droits humains en Belgique. Rapport 2024**

L'État des droits humains en Belgique est un rapport publié annuellement par la Ligue des droits humains (LDH). Il a pour vocation de faire le point sur l'année écoulée à l'aune des droits fondamentaux. Ainsi, l'année 2024 a été marquée par de nombreuses atteintes aux libertés telles que la montée de l'extrême droite en Flandre après les élections de juin et octobre 2024, des procédures judiciaires entravant la liberté de la presse, un tournant sécuritaire dans les projets de politique notamment à travers l'usage de la reconnaissance faciale dans l'espace public, un affaiblissement des services publics et une érosion des droits économiques, sociaux et culturels. Le rapport est téléchargeable sur le site de la LDH.

Plus d'infos: www.liguedh.be/etat-des-droits-humains-en-belgique-rapport-2024

**Publication****Tu choisis quoi?, de Philéas et Autobule**

Pour son numéro de février 2025, Philéas et Autobule aborde la thématique du choix dans la vie des enfants. Comment choisir? Fait-on le bon choix? A-t-on vraiment toujours le choix? Quelles seront les conséquences de mes choix?

Tant de questions qui peuvent déferler dans la tête des enfants et les tourmenter.

Plus d'infos: <https://phileasetautobule.be/numero/tu-choisis-quoi>



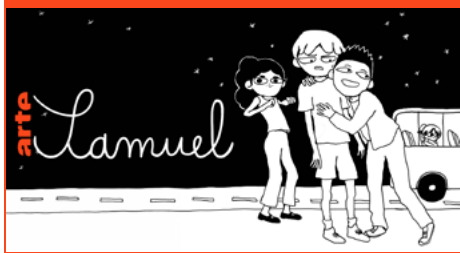
Série

Samuel

«Samuel a 10 ans. Il tient un journal et il a un problème: Basile a dit à la grande Julie que Samuel l'aimait. C'est faux, il s'en fiche de Julie. C'est juste qu'elle a rigolé à l'une de ses blagues et qu'il a trouvé ça sympa de sa part. Bon, en fait Samuel aime Julie mais personne ne doit savoir...»

Série d'animation créée par Émilie Tronche, *Samuel* explore la vie des jeunes ados. Grâce à son graphisme épuré et son format dynamique (les épisodes durent de 3 à 6 minutes), le public suit avec entrain le quotidien de Samuel, ado pétri d'amour, de non-dits et de doutes. Entre questionnements existentiels, ennui du quotidien, amitiés fusionnelles et violences des camarades de classe, *Samuel* est une série d'animation tendre et attachante.

À voir sur Arte.tv



Jeunesse

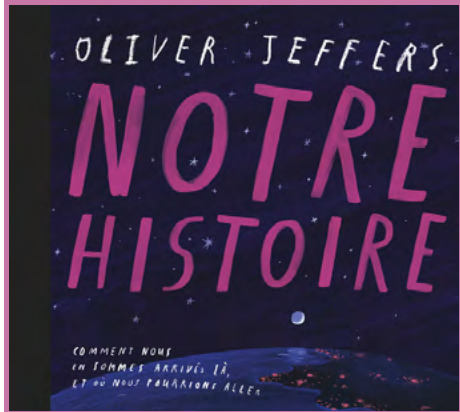
Notre histoire. Comment nous en sommes arrivés là, et où nous pourrions aller, d'Oliver Jeffers

«Comment tout cela a-t-il commencé? Avec la découverte du feu, sans doute.»

Comment tout a-t-il commencé, comment en sommes-nous arrivés là et vers où allons-nous? De la découverte du feu à l'invention de la fusée, Oliver Jeffers retrace dans son album les grandes étapes de notre évolution pour mieux se tourner vers notre avenir.

Notre histoire est un magnifique album jeunesse qui permet aux plus jeunes de découvrir les origines de la Terre en remontant le temps. À travers ses illustrations colorées, l'exploration de l'origine de la vie y est fascinante.

À partir de 6 ans.



Théâtre

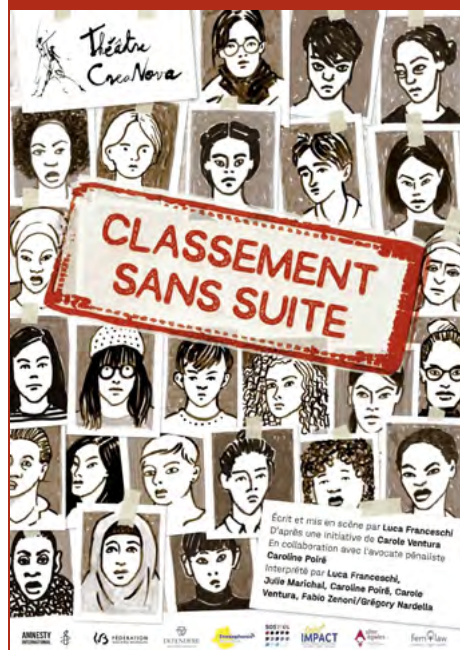
Classement sans suite, par Luca Franceschi et la compagnie Théâtre CreaNova

Les délits sexuels font, encore, trop souvent, l'objet de classements sans suite. Peu de dossiers aboutissent à des condamnations effectives, malgré une plus grande prise de conscience et des changements positifs sur le terrain. Les stéréotypes sexistes sur le viol, notamment ceux qui font porter la responsabilité aux victimes pour leur agression, sont encore trop présents.

La pièce de théâtre *Classement sans suite* est une histoire qui se veut universelle. C'est l'histoire non pas d'une victime de violences sexuelles mais de toutes les victimes — quels que soient leur âge, leur genre, leur classe sociale, leur origine, leur lien avec l'agresseur — qui décident de porter plainte auprès des services de police et d'entamer une procédure judiciaire.

Séances scolaires pour les 14-18 ans.

Plus d'infos: www.theatrecreanova.be/
classement-sans-suite



Événement

On vous voit: le procès de la reconnaissance faciale

Organisé par la Ligue des droits humains (LDH) en octobre 2024 à l'occasion du Festival des Libertés, *On vous voit* est le procès fictif de la reconnaissance faciale. À cette occasion, la LDH et Sophie Delacollette (écriture et mise en scène) ont emmené le public devant la Cour constitutionnelle pour interroger les risques liés à l'autorisation de la reconnaissance faciale dans l'espace public. On y questionne aussi la nécessité de ces technologies de surveillance au regard des risques qu'elles font peser sur nos droits et libertés fondamentales, comme le droit à la vie privée et ou celui de protester. La LDH vous propose de (re)découvrir ce procès fictif à travers une captation vidéo sur sa page YouTube.

Plus d'infos: www.youtube.com/watch?v=wCPU1KpQEVk

La Chronique

de la Ligue des droits humains asbl n°208

septembre 2024



Animation

Climate School Workshop

Good Planet vous propose de découvrir son atelier climatique gratuit spécialement adapté aux écoles: *Climate School Workshop*. Cette animation vous donnera l'occasion d'ouvrir le dialogue sur la question du climat avec vos élèves, leur permettant de mieux comprendre les causes et conséquences du changement climatique, le tout de manière ludique et collective. L'animation permettra également d'identifier quelques solutions pratiques pouvant être mises en œuvre directement par les élèves, en classe et à l'école. Pour les élèves de la 3^e à la 6^e secondaire (à partir de 14 ans).

Plus d'infos: www.goodplanet.be/fr/climate-school-workshop



Pour une génération sans tabac en 2040



Baisse alarmante des inscriptions en filières pédagogiques



Coup de crayon sur l'actu

Jean-Philippe Demonty

est un illustrateur belge né à Bruxelles en 1976. Il a étudié les Arts plastiques à Saint-Luc Bruxelles, section BD/illustration, et a travaillé durant de nombreuses années dans la presse écrite (*Le Soir*) en tant qu'infographiste, avant de revenir au dessin en 2020. Depuis, Jean-Philippe enchaîne les collaborations dans des secteurs aussi variés que la presse, la jeunesse, la publicité, le jeu de société et l'infographie. Insatiable de connaissances et de progrès dans son art, il s'est aussi autoformé à la 3D qui lui sert régulièrement dans son processus de création.



La mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignant·es de l'enseignement fondamental et secondaire inférieur s'est accompagnée d'une baisse significative des inscriptions à l'entrée de ces cursus d'études en Belgique francophone. Le constat est alarmant et il conduit à questionner l'impact de cette réforme sur une possible aggravation de la pénurie enseignante amorcée il y a plusieurs décennies, dans le contexte large d'une profession à revaloriser d'urgence.

Depuis la rentrée académique 2023-2024, les formations initiales conduisant à l'exercice de la profession enseignante au sein des niveaux maternel, primaire et secondaire inférieur¹ font l'objet d'une réforme importante dans une visée d'unicité du métier. Jusqu'alors formés en trois ans (bachelier professionnalisant² de 180 crédits) par les hautes écoles³, les futur·es enseignant·es se destinant à exercer dans ces niveaux d'enseignement suivent désormais un master en enseignement d'un volume de 240 crédits (quatre années).

Ces crédits sont dispensés par deux opérateurs de formation à travers une codiplômation impliquant les hautes écoles et les universités dans le cadre de consortiums. Les futur·es enseignant·es qui se destinent à l'enseignement secondaire supérieur⁴ réaliseront à partir de septembre 2025, dans une formule impliquant également une codiplômation, soit un master en enseignement de 120 crédits (deux années) consécutif à un bachelier universitaire disciplinaire, soit un master en enseignement de 60 crédits (une année) consécutif à une formation disciplinaire de niveau master.

La réforme se donne aussi pour objectif de réduire l'étanchéité à l'origine d'une rupture pédagogique entre les niveaux d'enseignement maternel, primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur, au profit du principe de «tuilage». Ce

dernier est une extension de l'empan d'années du parcours scolaire des élèves pour lesquelles la formation initiale prépare l'enseignant·e à professer et il lui offre la possibilité d'exercer au sein d'années jouxtant plusieurs niveaux⁵. Dans ce contexte, les appellations des cursus d'études évoluent, l'ensemble des futur·es enseignant·es devenant titulaires d'un master en enseignement, auquel est adossé l'intitulé de «section» informant du niveau scolaire auquel il les prépare⁶.

Un constat alarmant

La mise en œuvre de la réforme au sein des sections 1, 2 et 3 s'est accompagnée d'une baisse significative des inscriptions à l'entrée de ces cursus d'études, qui conduit à questionner son impact sur une possible aggravation de la pénurie observée depuis plusieurs décennies au sein d'un nombre croissant de fonctions enseignantes. Pour l'année académique 2023-2024, les données statistiques produites par l'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES-COCOFIE, 2024) présentent en effet une chute des inscriptions de l'ordre de 15,7% sur l'ensemble du territoire de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Ainsi, le pourcentage de nouvelles inscriptions est passé de 5.146 étudiant·es à la rentrée académique 2022-2023 à 4.340 un an plus tard.



Une analyse plus fine, par section, permet de souligner que cette inflexion des inscriptions impacte plus particulièrement le master en enseignement section 2 (ancien bachelier instituteur primaire) qui est passé de 1.832 nouvelles inscriptions en 2022-2023 à 1.489 en 2023-2024 (-18,7%). Des baisses significatives s'observent aussi dans le master en enseignement section 1 (ancien bachelier instituteur maternel) et dans le master en enseignement section 3 (anciennes agrégations de l'enseignement secondaire inférieur, AESI) qui sont respectivement passés de 1.059 et 2.255 nouvelles inscriptions en 2022-2023 à 886 et 1.965 en 2023-2024 (-16,3% et -12,9%).

Ces pourcentages cachent toutefois des disparités importantes d'un point de vue géographique, certaines provinces connaissant une baisse très limitée voire une quasi-stabilité du nombre de nouvelles inscriptions au sein des formations. Notons qu'en ce qui concerne l'année académique 2024-2025, bien que les données relatives aux nouvelles inscriptions dans les cursus d'études pédagogiques ne soient à ce jour pas stabilisées – les étudiant-es disposant légalement de la possibilité de se réorienter jusqu'en février –, les premières informations disponibles indiquent

que la chute des inscriptions se poursuit (ARES-COCOFIE, 2024).

Renforcer l'attractivité du métier

Ce constat est alarmant et ne peut être occulté. Néanmoins, il nous apparaît inopportun, voire risqué, de conclure à une baisse d'attractivité pérenne du métier et, plus encore, de l'imputer exclusivement aux modalités relatives à la mise en œuvre de la réforme des formations initiales à l'enseignement. La problématique est effectivement éminemment plus complexe et fait apparaître que la question des inscriptions en formations initiales à l'enseignement constitue le symptôme visible d'un malaise nettement plus profond. Elle souligne la nécessité et l'urgence de contribuer tant à la revalorisation qu'au renforcement de l'attractivité du métier.

Le paradoxe du phénomène réside sans doute dans le fait que le gouvernement Degryse (MR-Les Engagés), institué en juillet 2024, n'est pas aveugle au phénomène – puisqu'il consacre un point complet de la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2024-2029 à «la revalorisation du métier d'enseignant et la modernisation du statut pour renforcer l'attractivité du métier» – mais que les propositions qu'il avance se



«Les appellations des cursus d'études évoluent, l'ensemble des futur·es enseignant·es devenant titulaires d'un master en enseignement, auquel est adossé l'intitulé de "section" informant du niveau scolaire.»

maitres et maitresses de stage formé·es, vers une quatrième année de formation en alternance, avec une supervision limitée et un niveau de rétribution encore inconnu... C'est-à-dire une gestion de la pénurie de la pire des manières qui soit: en envoyant au front les jeunes recrues encore en formation.

Mais, rassurons-nous, car comme s'écrit avec joie François Pignon obtenant les droits d'adaptation d'une œuvre tout en ne réalisant pas passer à côté de l'objectif, cela se réalisera «pour pas cher»! Gageons qu'à la lecture de l'article, le politique, lui aussi, prenne conscience, comme le personnage cher à Francis Veber, qu'il a commis une «boulette»!

Des stages efficacement encadrés?

Revenons à un peu de sérieux: la préparation au métier, par l'intermédiaire de stages, constitue un levier significatif permettant de réduire le choc de la réalité vécu par les jeunes recrues (Sembel, Léonard, Teruel and Gesson, 2008). Mais à nouveau, le bât blesse... Encore faut-il disposer d'enseignant·es formé·es afin de pouvoir encadrer efficacement ces stagiaires! En effet, malgré le travail réalisé par les opérateurs de formation et leurs sollicitations, le gouvernement n'a, à ce jour, pas proposé de solution permettant de financer la formation des maitres et maitresses de stage ni leur rétribution lorsqu'ils et elles accueillent des stagiaires.

Cet état de fait discrédite l'idée de stages longs réellement formateurs et conduit à considérer que le gouvernement assimile plutôt les futur·es enseignant·es à une main-d'œuvre bon marché permettant de lutter contre la pénurie malgré le risque, à terme, de générer l'effet inverse et un abandon encore plus précoce de la profession, y compris avant leur premier recrutement.

Outre la formation au métier, le début de la carrière enseignante constitue également une période charnière impactant significativement le fonctionnement des marchés du travail des enseignant·es. Car parmi celles et

ceux entrés dans la carrière en 2018-2019, 33,7%, soit plus d'un tiers d'entre eux, ont quitté le métier endéans leurs cinq premières années d'exercice (ministère de la FWB, 2024). Davantage qu'une «crise des vocations», ce sont donc ces départs précoces qui constituent le principal facteur à l'origine du déficit d'enseignant·es qualifié·es se manifestant dans de nombreuses fonctions (Delvaux et al., 2013; Dupriez et al., 2016).

Précarité du début de carrière

Au-delà des chiffres, l'abandon, durant les premières années d'exercice, est bien plus dramatique qu'une diminution du recrutement à l'entrée de la formation puisqu'elle s'accompagne d'un coût à la fois financier (celui de la formation) et humain (celui lié au temps passé par les candidat·es dans une formation spécialisée). Cette problématique s'explique largement par un report institutionnalisé de la précarité professionnelle sur les dernières recrues (multiplication des établissements/pouvoirs organisateurs, succession de contrats de remplacement, horaires inconfortables, etc.) (Lothaire, 2021; Lothaire et al., 2022) dont le gouvernement indique explicitement avoir conscience.

Cependant, l'angle d'approche qu'il préconise pour y travailler ne nous semble pas représenter une piste crédible de solution. Ainsi, les contrats à durée indéterminée tels qu'envisagés prendraient la forme – compte tenu du contexte organisationnel actuel des marchés du travail des enseignant·es – de contrats à durée «très» déterminée et potentiellement très courte (ce qui, jusqu'ici, sans être nullement satisfaisant, s'appelait un contrat de remplacement). Bref, une dangereuse poudre aux yeux qui risque encore d'accroître la déception de celles et ceux qui y accorderaient du crédit.

De plus, cette «solution» se révélera rapidement impayable si le gouvernement souhaite véritablement améliorer la situation de l'ensemble de la profession (notamment

posent en totale contradiction avec l'intention poursuivie (Lothaire, Derobertmasure, Marseille, Demeuse, 2024).

Nous formulons l'hypothèse que ces intentions politiques impactent négativement les inscriptions dans les cursus pédagogiques. En effet, parmi les mesures les plus significatives, le gouvernement associe cette revalorisation à la mort annoncée du régime statutaire, fruit d'acquis sociaux successifs, au profit de contrats à durée indéterminée dont on ignore encore l'ensemble des caractéristiques (salaire, pension, régime des congés, protection sociale, etc.).

De plus, si les projets politiques avancés sont dommageables à l'attractivité du métier, l'absence d'avancée (de courage?) politique sur d'autres dimensions l'est autant: les étudiant·es en formation initiale, de même que les jeunes à l'aube de leur choix d'études supérieures, ne disposent actuellement d'aucune information officielle quant au barème qui leur sera octroyé au terme de leurs quatre années (minimum) de formation de niveau universitaire.

Aussi, le gouvernement soutient la volonté du basculement d'une véritable quatrième année de formation, accordant un poids central aux stages encadrés par des

avec l'augmentation des charges salariales, la prise en compte d'un second pilier pour la retraite, etc.). En revanche, la réduction des concurrences entre établissements, la fusion des petits pouvoirs organisateurs, le développement de pôles de remplacement (il existe actuellement deux expériences pilotes qu'évoque bien le gouvernement et qui doivent être étendues et évaluées) ou encore le développement d'une gestion territorialisée constituent des pistes plus prometteuses.

Une profession à revaloriser d'urgence

La revalorisation du métier, impactant directement son attractivité dans le contexte actuel de chute des inscriptions dans les cursus pédagogiques, ne s'opèrera pas en saccageant le statut actuel des enseignant-es plus ancien-nes, en poursuivant le «prof bashing» ou encore en opposant les novices à leurs collègues chevronné-es et supposé-es couvert-es de privilèges⁸. Il s'agit donc de soutenir l'hypothèse selon laquelle une formation au métier en adéquation avec la réalité du terrain, telle qu'envisagée par la réforme de la formation initiale des enseignant-es, conduit à une réduction des sorties du métier en début de carrière et compense, de manière corolaire, la baisse des inscriptions en formation initiale si celle-ci devait se maintenir.

Le facteur démographique est également à prendre en considération. En effet, les projections mettent en exergue que compte tenu du ralentissement de la natalité en FWB, une diminution de 2.383 équivalents temps plein (ETP) enseignants est à envisager à l'horizon 2029 (passage de 116.324 ETP en 2023 à 113.941 ETP en 2029), ce qui conduira mécaniquement et à politique constante à une réduction de la pénurie (Lecuire, Paul et Bogaert, 2024).

Par conséquent, une remise en question de la pertinence de l'implémentation de la réforme de la formation initiale des enseignant-es exclusivement basée sur une chute des inscriptions dans les cursus pédagogiques apparaît inappropriée. Elle occulterait la nécessité d'une prise en considération de l'urgence liée à l'adoption de mesures adaptées, visant à revaloriser concrètement la complexe et ô combien indispensable profession enseignante. Un affaiblissement des exigences, lors du recrutement, au prétexte de la pénurie, conduirait lui aussi, vraisemblablement, à l'accroissement de la pénurie en donnant un signal négatif par rapport à l'engagement dans une formation requalifiée.

1. Niveau équivalent à celui du «collège» en France.
2. Le terme «bachelier professionnalisant» recouvre, en Belgique francophone, une formation de niveau 6 (Cadre européen de Certification), généralement en trois ans, après la fin des études d'enseignement secondaire. Cela correspond, en France, à trois années de licence.
3. Le décret fixant l'organisation générale de l'enseignement supérieur du 5 août 1995 définit une haute école comme étant une institution d'enseignement supérieur, organisée ou subventionnée par la Communauté française, dispensant, hors université, un enseignement supérieur de type court, de type long ou des deux types.
4. Niveau équivalent à celui du «lycée» en France.
5. Ainsi, par exemple, le master en enseignement section 1 couvre les trois années de maternelle et les deux premières années de l'enseignement primaire, alors que le master en enseignement section 2 couvre la dernière année de maternelle et les six années de l'enseignement primaire.
6. Plus exactement, les bacheliers instituteur maternel, instituteur primaire et les agrégations de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) deviennent respectivement des masters en enseignement sections 1, 2 et 3, les masters à finalité didactique sont qualifiés de masters en enseignement section 4 et les agrégations de l'enseignement secondaire supérieur sont appelées masters en enseignement section 5 (Lothaire et al.,

2022). L'empan de chaque section est à présent le suivant: section 1, de l'accueil à la 2^e primaire; section 2, de la 3^e maternelle à la 6^e primaire; section 3, de la 5^e primaire à la 3^e secondaire; sections 4 et 5, de la 4^e à la 6^e secondaire.

7. L'effet «Pignon», en référence au film de Francis Veber *Le dîner de cons* (1998) et à la pièce de théâtre (1993) dont il est adapté, peut être décrit comme «l'évaluation positive d'un résultat sans rapport ou en opposition avec les objectifs initiaux, évaluation d'autant plus positive que ce résultat est obtenu au prix d'un effort bien plus limité que celui qui était anticipé, compte-tenu de la difficulté associée à ces objectifs initiaux».
8. Les départs en fin de carrière semblent, en effet, bien mettre en évidence que la nomination ne règle pas tous les problèmes que rencontrent les enseignant-es, tels que l'augmentation de la pénibilité de certaines tâches en fonction de l'âge. Ainsi, en 2022, 5.112 membres du personnel bénéficiaient d'une disposition précédant la pension de retraite (DPPR), soit 2.704 ETP. Cet effectif représente respectivement 23,4% des membres du personnel et 13,2% des ETP définitifs âgés de plus de 55 ans. Parallèlement, la même année, 2.220 ETP bénéficiaient d'une mise en disponibilité pour maladie (ministère de la FWB, 2024).

Pour aller plus loin

- Statistiques concernant les inscriptions dans les masters en enseignement des sections 1 à 3, ARES-COCOFIE, 2024.
- DELVAUX B., DESMAREZ P., DUPRIEZ V., LOTHAIRES S. & VEINSTEIN, M. «Les enseignants débutants en Belgique francophone: trajectoires, conditions d'emploi et positions sur le marché du travail», *Les Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 92, 2013.
- DUPRIEZ V., DELVAUX B. & LOTHAIRES S. «Teacher shortage and attrition: why do they leave», *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39, 2016.
- LECUIVRE E., PAUL J.-M. & BOGAERT H. «MaSala: Simulateur de la masse salariale dans l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles: Méthodologie, perspectives et scénarios», *Centre de Recherches en Economie Régionale et Politique Economique (CERPE) - Cahiers de recherche - Série Politique Economique*, 118(2024/06), 2024.
- LOTHAIRES S. *Le groupe professionnel enseignant et ses marchés de travail en Fédération Wallonie-Bruxelles*, thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, 2021. Archives ouvertes: <https://cutt.ly/leDBkM55>
- LOTHAIRES S., DEMEUSE M. & DEROBERTMASURE A. «Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone», *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 2564-2565, 2022.
- LOTHAIRES S., DEROBERTMASURE A., MARSEILLE A., & DEMEUSE M. «RFIE: les premiers temps...», *La Revue Nouvelle*, 8/2024, 23-34, 2024.
- *Les indicateurs de l'enseignement 2023*, ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, 18^e édition, 2024.
- SEMBEL N., LÉONARD F., TERUEL B. & GESSON B. «L'entrée dans la carrière d'une cohorte de professeurs des écoles débutants en Gironde. Pratiques professionnelles, représentations, retours sur la formation», communication présentée au colloque *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, France, 2008.

Réformes du qualifiant

Le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) a entrepris une série de réformes majeures dans le domaine de l'enseignement, suscitant de vives réactions de la part des enseignant-es et de leurs représentations syndicales. Ces changements touchent notamment le statut des enseignant-es, l'introduction de contrats à durée indéterminée pour les nouvelles recrues dans la profession, ainsi que la restructuration de l'enseignement qualifiant.

Dès la rentrée 2025-2026, trois mesures importantes entreront en application dans l'enseignement qualifiant.

Fin de la 7^e année technique ou professionnelle pour les titulaires d'un CESS

Parmi les mesures concrètes déjà inscrites au budget 2025 figure une réforme significative concernant les études post-CESS. En effet, le gouvernement a décidé de mettre fin à la possibilité, pour les détenteurs et détentrices du Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS), de s'inscrire en 7^e année technique ou professionnelle. Cette décision affecte particulièrement les élèves qui, traditionnellement, choisissaient cette voie pour acquérir une spécialisation complémentaire, comme par exemple une formation en sommellerie après un diplôme en hôtellerie.

Cette réforme s'appuie sur un constat: une proportion importante des élèves concernés – plus de la moitié – sont âgés de 20 ans ou plus, dont 30% dépassent même les 21 ans. Face à cette situation, le gouvernement propose une réorientation vers des formations pour adultes, notamment via le Forem ou l'Ifapme, assurant que des alternatives équivalentes existent dans la plupart des bassins géographiques.

Pour faciliter cette transition, le cabinet de la ministre de l'Enseignement obligatoire, Valérie Glatigny, s'engage à accompagner tous les acteurs concernés: établissements scolaires, élèves et réseaux d'enseignement. Toutefois, certaines exceptions ont été prévues. Les formations de prothésiste dentaire et d'opticien-ne seront maintenues en raison de leur certification spécifique en fin de 7^e année. Il en va de même pour la formation d'assistant-e des métiers de la prévention et





de la sécurité, qui fait l'objet d'un accord particulier avec les autorités fédérales.

Les élèves majeurs

La deuxième mesure adoptée par le gouvernement concerne les élèves majeurs en situation de décrochage scolaire. Désormais, les élèves de plus de 18 ans qui ont interrompu leur scolarité pendant plus d'une année ne pourront plus réintégrer le système scolaire traditionnel en 3^e ou 4^e secondaire. Cette disposition, qui concerne approximativement 1300 élèves, vise à les orienter vers des formations adaptées aux adultes, proposées notamment par le Forem ou l'Ifapme.

Cette mesure cible donc spécifiquement les élèves majeurs. Le gouvernement justifie cette décision par la volonté d'éviter la présence d'adultes dans des classes normalement constituées d'adolescents de 15 ou 16 ans. L'objectif est de privilégier pour ces élèves majeurs un environnement d'apprentissage plus adapté à leur âge, aux côtés d'autres adultes, avec une orientation plus

directe vers l'insertion professionnelle.

Troisième mesure prise par le gouvernement: les normes d'encadrement. Le gouvernement a inscrit au budget 2025 une modification significative des normes d'encadrement dans l'enseignement qualifiant. Cette réforme prévoit une réduction du financement à 97% de son niveau actuel, ce qui se traduira concrètement par une diminution de 3% des périodes de cours dispensées par rapport à la situation actuelle.

Baisse des normes d'encadrement

Cette initiative s'inscrit dans une volonté de rationalisation des options proposées dans les établissements scolaires. Les chiffres avancés par le cabinet de la ministre sont éloquentes: sur les 5400 options existantes en FWB, la moitié d'entre elles accueillent moins de dix élèves en moyenne par classe. Plus préoccupant encore, environ 1300 de ces options font double emploi avec des formations similaires accessibles dans un rayon de moins de 10 kilomètres.

Face à ces changements, le ministère prévoit un dispositif d'accompagnement pour les élèves

qui devront être réorientés. Concernant le personnel enseignant, la ministre se montre rassurante en affirmant que cette restructuration n'entraînera pas de suppressions de postes, mais conduira plutôt à une augmentation du ratio élèves/professeur-e dans les options maintenues. Un système de réaffectation des enseignants concerné-es est également prévu, accompagné de mesures de soutien spécifiques. Cependant, cette vision optimiste du ministère ne fait pas l'unanimité. Les organisations syndicales expriment leurs inquiétudes, estimant que ces mesures pourraient entraîner une réduction de l'emploi d'environ 3%. Les détails concrets de la réforme, notamment la liste des options et des établissements concernés, restent encore à définir, mais sa mise en œuvre est programmée pour la prochaine année scolaire, soit dès la rentrée 2025-2026.

Source: www.rtb.be/article/enseignement-en-federation-wallonie-bruxelles-le-point-sur-les-reformes-prevues-et-envisagees-11469372?utm_campaign=RTBF_Info

Timothé Fillon, secteur communication

Coup d'envoi de 48 heures de grève



©Timothé Fillon

Plus de 30.000 personnes ont envahi les rues de Bruxelles le 27 janvier dernier, bravant les intempéries pour protester contre la politique éducative du gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Une mobilisation record, trois fois plus importante que lors du rassemblement le plus influent de la législature précédente. Une affluence marquant aussi le départ d'une grève remarquable de 48 heures.

«L'éducation coûte cher, essayez l'ignorance», scande une banderole portée par une jeune enseignante, résumant l'inquiétude générale face aux mesures annoncées: réduction de l'encadrement pédagogique et remise en cause du statut des enseignant-es. «Si l'école est une entreprise, votre enfant est une marchandise», lui répond une pancarte, transformée en parapluie.

«J'ai consacré toute ma vie à ce métier, et voilà comment on nous remercie», confie avec amertume un instituteur de 61 ans, symbole d'une profession qui se sent trahie. Le remplacement de la nomination par des contrats à durée indéterminée cristallise les tensions. «La vision ministérielle est déconnectée des réalités du terrain», explique Clément, professeur de français à Woluwe-Saint-Lambert. De tels propos, ils seront nombreux et nombreuses à nous les répéter.

Protéger l'enseignement qualifiant

Le long du cortège, la colère se mêle à l'inquiétude. Des élèves apportent leur énergie au mouvement. «Nous défendons un enseignement de qualité pour les générations futures», affirme du haut de ses 17 ans Elouan Gomez, préoccupé par des coupes budgétaires programmées. Rue Belliard, devant les pous levés d'ouvriers en pause, un enseignant lâche, complice: «Ce sont vos futurs collègues que nous formons.» Quelques pas plus loin, le professeur Antoine, portant une stèle funéraire «Ci-git l'enseignement qualifiant» pointe la fermeture de

certaines options en 7^e technique de qualification: «Nous sommes là surtout pour les élèves: dans mes classes, ils sont plusieurs à être directement concernés.»

Cette grève de 48 heures, soutenue par l'ensemble des syndicats, marque un tournant. «Le mouvement prend de l'ampleur», observe Monsieur Wauters, enseignant depuis 14 ans à l'Athénée Royale d'Auderghem. Sa collègue alerte: «Sans moyens suffisants, certaines familles seront laissées sur le bord du chemin. L'ascenseur social est en panne.»

36^e COLLOQUE DE LA LAÏCITÉ: ENSEIGNEMENT, OÙ VA-T-ON?

Alors que l'éducation est prise en étau par un gouvernement conduit par les libéraux et les catholiques, c'est à l'avenir de l'enseignement que s'attaquera le 36^e colloque de la laïcité. Organisé par le Centre d'Action Laïque, il se tiendra le 15 mars au Château du Karreveld à Molenbeek-Saint-Jean. L'événement réunira une dizaine d'intervenants issus des mondes académique, syndical et éducatif. Un programme au cœur de l'actualité: enjeux démocratiques de l'école, censure et autocensure des enseignant-es, liens entre inégalités et radicalisme dans l'enseignement seront notamment mis en perspective lors de ce colloque.

Samedi 15 mars 2025 de 9h à 17h, avenue Jean de la Hoese 3 à 1080 Molenbeek-Saint-Jean. Réservation obligatoire: thirion.gul@skynet.be ou 02.468.57.57.

Plus d'informations sur www.laicite.be/evenement/36eme-colloque-de-la-laicite-enseignement-ou-va-t-on/



©Timothé Fillon



ENSEIGNER L'ART ET LA CULTURE: TOUT UN PROGRAMME!

Pour commencer l'année dans les règles de l'art, le président du premier parti francophone déclarait au *Soir* ne pas voir la nécessité d'un poste de ministre de la Culture... Une occasion parmi d'autres, pour la Ligue de l'Enseignement, de réaffirmer l'importance de la culture et de sa transmission. Une autre serait le fossé relevé par l'Observatoire des politiques culturelles: plus d'une personne sur dix (14%) ne se serait pas rendue dans une institution culturelle au cours des douze derniers mois.

En explorant les liens complexes entre transmission culturelle, création et pédagogie, notre dossier tente de saisir cette réalité. Comment se transmet la culture? Quelle est la responsabilité de l'enseignement? Les bons élèves auront-ils de bons goûts culturels? L'éducation artistique peut-elle réduire les inégalités culturelles?

La mise en place du Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) voici cinq ans se pose en réponse à cette problématique. En s'adressant à tous les élèves francophones de la maternelle à la rhéto, les expériences culturelles vécues ont le pouvoir d'aplanir certaines inégalités dans le partage du sensible.

Pour sa part, le directeur de l'Académie de Molenbeek et fondateur du RED/Laboratoire Pédagogique Axel Pleeck dégage cinq axiomes pédagogiques. En repensant les fondations de l'enseignement, il nous apprend que la transmission de l'art n'est jamais très éloignée de l'art de la transmission...

Et alors que des enseignant-es-artistes, ou artistes-enseignant-es, témoignent de leur double activité et nous livrent leur interprétation de la question «Peut-on séparer l'œuvre de l'enseignant-e?», l'historien de l'art Denis Laoureux nous apporte son éclairage: *«L'enseignement et l'art sont deux grandes conversations. Des conversations qui nous préexistent et nous survivront. Enseigner et créer, revient à s'immiscer – ne serait-ce qu'un bref instant – au sein de ces dialogues éternels.»* Des conversations qu'il nous faut, plus que jamais, ouvrir au plus grand nombre.

Timothé Fillon, secteur communication

PECA: un parcours culturel et artistique pour tous les élèves

Le Parcours d'éducation culturelle et artistique, communément appelé PECA, vise à offrir deux expériences culturelles et artistiques par an à tous les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En se proposant d'allier la culture à l'enseignement, ce parcours introduit une petite révolution administrative. Comment est-elle appliquée par le terrain?

Dès la première maternelle et jusqu'à la fin du secondaire, les élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) assistent à deux activités culturelles et artistiques par an. C'est en tout cas l'objectif du Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) mis en place en 2019-2020. Les moyens budgétaires alloués suivent le calendrier de déploiement progressif du tronc commun, prévu jusqu'en 2030. Nous profitons de la mi-parcours de son implantation pour établir un premier bilan. Présenté comme une «révolution administrative» par les uns, comme un «brol» par d'autres, qu'en est-il concrètement?

Le PECA se déploie comme un véritable parcours, offrant aux élèves une série d'expériences qui leur permettent de saisir pleinement l'importance de la culture et de l'art dans leur développement. Dans la pratique, chaque année scolaire prévoit deux expériences culturelles par élève: l'une à l'extérieur et l'autre au sein même de l'établissement.

Directrice du service de pilotage du PECA, Catherine Stilmant nous présente les impacts positifs du parcours, dont elle tient le rôle de cheffe de chantier: «Si les résultats de la FWB aux évaluations internationales restent contrastés en mathématiques et en français, nous avons fait des avancées remarquables dans le domaine de la créativité. Bien que nous ne puissions unilatéralement l'attribuer au PECA, notre démarche consistant à rendre l'éducation culturelle et artistique obligatoire pour tous les

élèves, sans la laisser à la discrétion des pouvoirs publics ou des écoles, est une initiative pratiquement unique au monde.»

Ce modèle «pratiquement unique au monde» pourrait néanmoins être confondu avec son anagramme française, le PEAC (parcours d'éducation artistique et culturelle). Un des points de divergence, précise Catherine Stilmant, réside dans l'ordre des deux termes: culturelle et artistique. En FWB, la culture est considérée comme un ensemble englobant les arts dans une diversité d'initiatives culturelles. Le programme ne se limite pas aux beaux-arts traditionnels car il mobilise aussi un vaste réseau d'acteurs culturels: bibliothèques, centres culturels, organisations de jeunesse et espaces créatifs. Cette approche reflète une ambition claire: faire de l'accès à la culture et à l'art non seulement un droit universel, mais aussi un pilier fondamental de l'éducation.

Des débuts enrhumés

La mise en place du parcours fut complexe, nous confie Catherine Stilmant: «L'implémentation du PECA a commencé en 2019-2020, année touchée par la pandémie. Forcément, l'accueil dans les écoles n'a pas été tout de suite très enthousiaste. Les directions étaient noyées dans les circulaires, le post-covid et l'absorption du Pacte pour un Enseignement d'excellence. Nous avons dû faire preuve d'enthousiasme et d'optimisme pour rendre le PECA plus sympa-



«Le programme ne se limite pas aux beaux-arts traditionnels car il mobilise aussi un vaste réseau d'acteurs culturels: bibliothèques, centres culturels, organisations de jeunesse et espaces créatifs.»

thique. À partir du moment où les écoles ont commencé à mettre le nez dedans, tout est devenu plus simple.»

La cheffe de chantier insiste sur la nouveauté du PECA: la fréquentation culturelle n'est plus laissée au bon vouloir du corps enseignant. En effet, trop d'élèves quittaient les bancs de l'école sans avoir vu d'autres tableaux que ceux de leurs salles de cours. C'est ce que démontrait une étude de l'Observatoire des politiques culturelles publiée avant la mise en place du PECA: «L'art et la culture occupent une place particulièrement limitée dans les cursus scolaires, notamment parce que l'initiative dépend en grande partie de la bonne volonté de l'équipe éducative et/ou du Pouvoir Organisateur de l'établissement scolaire. Dès lors, de grandes inégalités se créent et se renforcent quant à l'accès à la culture pour les élèves¹». Un constat qui pousse Joëlle Milquet (CDH), alors ministre de l'Éducation, de la Culture et de la Petite enfance, à corriger le tir. Au

travers d'un volet du Pacte d'excellence, les expériences culturelles et artistiques sont alors intégrées au tronc commun.

Rendre la culture accessible à tous les élèves

Cette volonté d'universalisation a déjà touché pratiquement toutes les écoles de la FWB. Plus d'un million d'expériences PECA ont été entièrement ou partiellement subventionnées par la FWB sur l'année 2023-2024, nous communique l'Administration. «Les données indiquent que 97% des implantations scolaires sont couvertes par une offre culturelle sur les trois dernières années», explique Olivier Van Hee, directeur général adjoint du Service des enjeux culturels transversaux de la FWB. Tout en nuancant: «La notion d'implantation signifie qu'une école, même si elle n'a qu'une seule classe qui a bénéficié du PECA, est prise en compte.» Si environ 140 écoles restent encore à intégrer au programme pour atteindre une couver-

« Pour garantir l'accès à une diversité d'expériences culturelles à tous les élèves, un rééquilibrage des pratiques est nécessaire. »

ture complète, l'enjeu réside aussi dans le nombre total d'élèves touchés.

L'étude *Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles* de l'Observatoire des politiques culturelles estimait déjà cette couverture à environ 87% avant la mise en place du PECA. Olivier Van Hee réagit en soulignant qu'en matière d'éducation, le 100% n'est pas qu'un objectif, mais un droit à assurer: « En trois ans, nous avons réussi à réduire significativement l'écart, couvrant de 87% à 97% de la FWB. C'est encourageant, mais notre mission n'est pas terminée. Ces progrès démontrent l'efficacité de notre approche territoriale, notamment grâce à la mise en place des plateformes qui permettent aux acteurs scolaires et culturels d'un même territoire de se rencontrer et de mettre le PECA en œuvre. Notre priorité reste d'assurer une couverture totale du territoire. »

La culture n'est jamais gratuite, mais parfois financée

Le déploiement d'un tel programme soulève inévitablement la question de son financement. « Il existe plusieurs modalités économiques: les ressources de l'école, les subventions de la FWB, la participation des parents ou encore le choix d'activités ne nécessitant pas de compensation financière. Car si la culture n'est jamais gratuite, elle peut être financée », explique Catherine Stilmant.

La gestion budgétaire reste un défi majeur, particulièrement depuis l'instauration de la gratuité scolaire. Pour l'année 2022-2023, dans le cadre son déploiement progressif touchant les élèves jusqu'à la troisième primaire, la gratuité scolaire plafonnait l'ensemble des activités culturelles et sportives à 49,23€ par élève par an. Pour soutenir le PECA, la FWB distribue ses aides

selon trois critères prioritaires: le niveau socioéconomique de l'établissement, son implantation géographique (avec une attention particulière pour les zones comptant moins de trois opérateurs culturels subventionnés dans un rayon de deux kilomètres) et l'existence d'une offre culturelle.

Afin d'irriguer les déserts culturels, l'accessibilité géographique représente également un enjeu majeur. Et si certaines compagnies se déplacent dans les écoles pour leurs animations, Marie-Clémentine Narbonnet, chargée de mission PECA pour le référent scolaire de Bruxelles (groupe-ment d'opérateurs culturels), insiste sur l'importance des sorties culturelles: « L'activité à l'extérieur permet de casser certaines frontières symboliques qui pourraient éloigner certains élèves de lieux culturels. De plus, aller sur le terrain permet de "déscolariser" la culture. »

La gratuité: une valeur pour l'enseignement, une injure pour la culture

La dimension économique cristallise les tensions entre monde scolaire et secteur culturel. Nos intervenant-es pèsent leurs mots pour ne réveiller aucun incendie. La gratuité, présentée comme une valeur pour le secteur l'enseignement, fait office d'injure pour celui de la culture. Au-delà de la sémantique, cette divergence révèle un enjeu profond pour des artistes dont le travail implique bien plus que ce qui est visible: temps de création non rémunéré, revenus irréguliers, pression psychologique, investissements en matériel, frais d'espace, etc.

Un sujet sensible, fragilisé par la propagation d'une forme de « culture de la gratuité » au sein des salles des profs. Au fil de ses échanges avec les enseignant-es, Marie-Clémentine Narbonnet observe ce phénomène: « Un mythe de la gratuité des expériences culturelles s'est progressivement installé dans des écoles. Nous constatons une confusion: depuis que le PECA rend ces expériences obligatoires, beaucoup pensent qu'elles doivent être automatiquement prises en charge par l'Administration. C'est un changement notable par rapport à l'époque où les écoles, organisant volontairement ces sorties culturelles, en assumaient naturellement le financement. »

Articuler l'enseignement et la culture

Mais les conflits ne se limitent pas qu'à la question de la gratuité. Ils concernent également ce que les opérateurs culturels qualifient d'« instrumentalisation pédago-





gique de la culture», comme l'explique Virginie Devaster, directrice de la Chambre des Théâtres pour l'Enfance et la Jeunesse (CTEJ), une association qui rassemble 102 compagnies de théâtre et de danse jeune public: «L'enseignement vise à l'acquisition de compétences telles que reprises dans le décret de l'enseignement. La culture vise à l'appréhension du monde du sensible et ainsi à la construction émotionnelle de l'enfant. Dès lors, il est important de ne pas instrumentaliser l'un au bénéfice de l'autre, mais bien de préserver la richesse spécifique à chaque approche.»

Elle ajoute que la construction du PECA a été réalisée en grande partie de façon institutionnelle, entre le ministère de l'Enseignement et celui de la Culture, sans réelle concertation avec le terrain. Bien que l'Enseignement finance plus largement le PECA que la Culture (en 2025, environ 5,5 millions d'euros contre 12 millions d'euros), la dimension éducative prédominerait: «Les compagnies constatent que les projets PECA les éloignent de leur rôle d'artistes en les obligeant à endosser un rôle de pédagogues. On les oblige à laisser des traces illustratives et exploitables par l'enseignant. Ce n'est pas leur rôle.»

Forte de son expérience d'animatrice pédagogique au musée CIVA ainsi qu'au cinéma Quai 10, Cheyenne Quévy illustre la distinction entre ces deux approches: «Je suis animatrice, pas professeure. Je construis mes animations autour de la notion d'échange et non à partir d'une position surplombante. Je conçois mon travail comme un accompagnement plutôt qu'un enseignement. Notre rôle est d'être à l'écoute des jeunes, de chercher à correspondre à leurs attentes tout en visant à en stimuler de nouvelles.»

Pour que chacun-e puisse pleinement jouer son rôle, Tatiana De Barelli, directrice de l'association Educ'Art, préconise d'impliquer pleinement les enseignant-es dans le PECA: «Les intentions d'un enseignant et celles d'un artiste diffèrent fondamentalement. Toutefois, collaborer sur un projet PECA en classe les pousse à cocréer de nouveaux espaces

d'apprentissage, nourris par l'approche artistique. La collaboration devient alors un élément central. Lorsque le dialogue s'instaure véritablement entre l'enseignant et l'artiste, une alchimie se produit, ouvrant la voie à une expérience unique. Cependant, cet exercice demande de relever un défi important: un véritable changement de mentalité. L'enseignant doit accepter de s'affranchir de la rigueur des programmes, tandis que l'artiste apprend à valoriser la dimension pédagogique de son intervention.»

Ni l'enseignement ni la culture: leur rencontre

Il y a peu, une journaliste du Soir rapportait l'effacement d'une comédienne face à la demande d'un professeur d'organiser une animation sur le passé composé². «Nous n'avons pas d'exemple de situation de réelle instrumentalisation, rétorque Olivier Van Hee. De nombreuses mauvaises compréhensions existent, mais aucune avec de réelles intentions d'utiliser l'acte créateur à des fins éducatives. D'ailleurs, il n'est pas anormal qu'un enseignant traitant de l'histoire du XX^e siècle privilégie un spectacle sur la Shoah plutôt qu'une représentation évoquant la guerre de Cent Ans». Catherine Stilmant réplique en rappelant l'ancrage administratif du PECA: une structure administrative distincte de l'enseignement et de la culture, placée sous le secrétariat général. «Nous sommes les Casques bleus du PECA», résume-t-elle, mettant en avant l'intention d'éviter toute instrumentalisation de la culture à des fins pédagogiques.

Cultiver l'école sans scolariser l'art

Malgré ses ambitions unanimement louées, le PECA suscite bien d'autres critiques. Certain-es enseignant-es contacté-es ignorent jusqu'à son existence alors que d'autres pointent un déséquilibre: «L'ADN du PECA, c'est de toucher tous les élèves. Forcément, les projets privilégiés vont être les plus courts. Le cœur de notre métier, c'est la pratique: nous préférons les projets qui s'inscrivaient sur un temps long. De nombreux confrères affirment

que c'était mieux avant et que la culture n'y joue qu'un rôle de prestataire.»

L'autrice et illustratrice jeunesse Sabine De Greef partage ce sentiment avec verve: «Le PECA, c'est un brol. Avec l'initiative Auteurs en classe, j'avais l'habitude d'intervenir pour présenter mon travail. Faute de budget, la classe de Madame Audrey sera ma dernière.» Un coup de frein budgétaire remis en question par l'artiste. «En trois mois, tout était rempli pour l'année», répond Olivier Van Hee, avant d'expliquer que des choix doivent être opérés à l'échelle globale. Pour garantir l'accès à une diversité d'expériences culturelles à tous les élèves, un rééquilibrage des pratiques est nécessaire. Ceux qui n'avaient rien auront désormais un peu, et ceux qui avaient beaucoup devront se contenter de moins. Olivier Van Hee précise: «À l'échelle macro, nous avons la capacité d'offrir 1,2 million d'expériences culturelles, soit bien plus que les 900.000 élèves de la FWB. Nous avons la capacité de ne pas freiner les uns au bénéfice des autres. Par contre au niveau micro, il y a des risques que la diversité des expériences, qui fait partie du parcours, impose des approches nouvelles, différentes de ce qui existait déjà. Le PECA, ce n'est pas nécessairement faire comme avant. Au niveau des écoles, des arbitrages devront se faire...»

Le Parcours d'éducation culturelle et artistique, en visant à universaliser l'accès à la culture, instaure une réelle nouveauté: la culture est désormais un droit pour l'élève. À l'échelle administrative, la garantie de ce droit demande la construction de toutes pièces d'une passerelle entre deux secteurs qui évoluaient en vase clos. À l'échelle du terrain, l'enjeu est de fabriquer ou prolonger une synergie entre deux sensibilités, sans qu'aucune ne prenne le dessus sur l'autre.

Plus qu'une expérience esthétique, rappelons que le partage du sensible est l'une des conditions du vivre-ensemble. La concrétisation de cet axiome démocratique demandera à tous les acteurs de se mettre au diapason. La mise en place sera encore longue – on nous cite une dizaine d'années – avant d'atteindre la bonne musique; les effets récoltés n'en seront que plus délectables.

1. PAINDAVOINE I. et GILLARD A.-R. «Alliance culture-école en Fédération Wallonie-Bruxelles: des dynamiques à l'œuvre», *Études* n°7, Observatoire des politiques culturelles, 2018.
2. «Le Parcours d'éducation culturelle et artistique suscite la grogne des opérateurs culturels», *Le Soir*, 30 septembre 2024.

Timothé Fillon, secteur communication

Évangéline Durand-Allizé et ses Leçons de piano

Présenté en classe, l'album jeunesse *Leçons de piano* excède sa partition pour offrir une ode à l'improvisation pédagogique. Voyage dans l'écho des coups de crayon de l'autrice Évangéline Durand-Allizé.

Dans le cadre de l'action *Auteurs en classe*, les enseignant-es ont l'opportunité d'inviter un auteur ou une autrice belge francophone dans leur classe. Évangéline Durand-Allizé est allée présenter son premier roman graphique *Leçons de piano*¹ dans une école primaire.

Dans cet album jeunesse, l'apprentissage de la musique résonne avec quelques grandes questions de l'enseignement. Léon et sa professeure peinent à se concentrer. Leur leçon de piano se transforme en exploration pédagogique. La leçon expérimentale devient rapidement leçon d'expérimentation. Parce que les professeur-es les plus passionnant-es sont souvent les plus passionné-es. Et que leur enseignement déborde généralement les cadres de leur matière.

Éduquer: En écrivant le livre, pensez-vous à un contexte de lecture idéal?

Évangéline Durand-Allizé: J'ai récemment animé un atelier dans une école primaire, où nous avons mis en scène une lecture du livre avec l'instituteur. Nous incarnions les personnages de l'histoire. Les enfants étaient fascinés. Nous avons aussi écouté de la musique avant et après la lecture. Les enfants étaient très attentifs et nous avons beaucoup ri.

Éduquer: Comment vous est venue l'idée de *Leçons de piano*?

E.D.-A.: L'idée de dessiner des moments de vie autour de l'apprentissage de la musique m'est venue assez naturellement. Elle se trouvait au croisement de mon expérience personnelle: j'ai étudié l'illustration à l'Académie royale des Beaux-Arts de Bruxelles et je dispensais des cours de piano pour finir les mois. En cours d'arts plastiques, un des exer-

cices consistait à retranscrire visuellement des scènes de notre vie quotidienne et de nombreuses séquences se composaient d'interactions avec mes élèves. L'album *Leçons de piano* est venu naturellement tirer un trait d'union entre ces composantes essentielles de ma vie.

Éduquer: Qu'aimeriez-vous qu'un enfant retienne de votre livre?

E.D.-A.: Je pense m'adresser autant aux enfants qu'à toutes les personnes qui ont la passion de la transmission. Pour rédiger *Leçons de piano*, je me suis basée sur mon vécu d'élève. Peut-être encore plus que sur mon expérience d'enseignante. J'ai eu la chance de rencontrer des professeur-es dont les méthodes attisaient ma curiosité et mon goût pour la musique. Ce type d'échange va bien au-delà du contenu, c'est une leçon de vie. Ce que je souhaiterais que mes lecteurs et lectrices retiennent, c'est toute l'atmosphère qui imprègne l'enseignement, ces pas de côté qui, en tournant aux bordures du sujet, lui donnent son volume.

Éduquer: Et les enseignant-es, comment peuvent-ils s'emparer du sujet?

E.D.-A.: Je ne me sens pas légitime pour leur prescrire des directives pédagogiques. Ce que j'ai appris en écrivant ce livre, c'est que l'enseignement est d'abord une attitude. Il ne s'agit pas seulement d'appliquer des méthodes, mais de garder un esprit ouvert, d'être à l'écoute de ses élèves, et de toujours se remettre en question. J'ai connu un professeur qui, même après 30 ans de carrière, continuait à dialoguer avec ses élèves, à leur demander des conseils pour améliorer ses cours. Cette capacité à se réinventer en permanence me paraît essen-

tielle. Enseigner, c'est aussi expérimenter de nouvelles façons de faire, et ne jamais considérer que la méthode est figée.

1. DURAND-ALLIZÉ Évangéline. *Leçons de piano*, CotCotCot Éditions, 2024, 36 p. Dès 4 ans.

Plus d'informations sur *Auteurs en classe*: <https://objectifplumes.be/complex/auteurs-en-classe/>



Les bons élèves auront-ils de bons goûts culturels?

Une étude de l'Observatoire des politiques culturelles chiffre à 14% l'absence de fréquentation des institutions culturelles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Alors que le niveau de diplôme est fréquemment pointé comme facteur déterminant, que peut l'enseignement devant ce constat?

L'équation semblait simple: plus on est diplômé-e, plus on fréquenterait les lieux culturels. Pourtant, malgré l'augmentation du nombre de diplômé-es en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la fréquentation des institutions culturelles stagne, voire recule. L'Observatoire des politiques culturelles de la FWB révèle qu'un peu plus d'une personne sur dix (14%) ne se serait pas rendue dans une institution culturelle lors des douze derniers mois. Une notion large qui englobe cinémas, musées, salles d'exposition, festivals, sites historiques, bibliothèques, spectacles de cirque, concerts, pièces de théâtre, opéras ou spectacles d'humoristes.

La baisse de la fréquentation de ces lieux n'est cependant pas nouvelle. L'étude *Pratiques et consommations culturelles de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles*, publiée en 2020 par le même Observatoire, soulignait déjà un recul des activités culturelles extérieures¹. Parallèlement, le taux de diplomation connaît une croissance significative: 11% pour les bacheliers et 44% pour les masters (périodes 2004-2005 et 2015-2016)².

Des auditoires aux parterres des théâtres

«Le niveau de diplôme apparaît comme l'une des variables les plus significatives dans l'analyse des pratiques culturelles», indique Maud Van Campenhoudt, docteure en sciences sociales et chercheuse pour l'Observatoire des politiques culturelles. La dernière grande enquête quantitative sur la FWB publiée en 2020 par la chercheuse rapporte que «88% des personnes ayant un niveau d'études primaires n'ont pas assisté à une représentation théâtrale au cours des douze derniers mois. Un chiffre qui s'élève à 56% chez les personnes diplômées du supérieur.»

Une différence observable dans d'autres secteurs culturels, que la sociologue tient à nuancer: «Si les personnes diplômées du supérieur fréquentent davantage les théâtres que celles ayant un niveau d'études plus faible, les relations entre ces variables se complexifient lors d'une analyse plus fine des variables explicatives (âge, sexe, niveau de diplôme, lieu de résidence). La réalité est plus complexe qu'une simple relation de cause à effet.»

L'héritage de Bourdieu: la valeur du goût

La relation entre position sociale et goûts culturels s'inscrit dans la lignée des travaux de Pierre Bourdieu. Le sociologue a démontré comment la culture tient un rôle d'instrument de «domination symbolique». La haute culture et la culture populaire se retrouvent dans un rapport hiérarchique, les pratiques culturelles devenant des marqueurs de distinction sociale.

Chercheuse post-doctorante en sciences sociales au centre de recherche METICES de l'Université libre de Bruxelles, Emilie Garcia Guillen apporte son éclairage: «Selon Bourdieu, les goûts ne définissent pas une valeur en soi, mais un positionnement social. Les bons goûts sont ceux que la classe dominante parvient à imposer comme légitimes. Cette hiérarchisation, bien que relativement instable, n'en imprègne pas moins le corps social.»

«Définir un bon élève est plus simple que définir le bon goût, poursuit-elle. L'institution scolaire produit un système d'évaluation tangible: les résultats scolaires et les diplômes classent les élèves entre "bons" et "moins bons". En revanche, aucune autorité ne possède les compétences pour définir ce que serait le bon goût. Une multitude d'instances se font concurrence afin de le définir.» Ce contexte de concurrence relève de ce que le sociologue Pierre Bourdieu qualifie de «champ»: une situation où différentes forces s'affrontent pour établir leur légitimité. L'école, jadis hégémonique, partage désormais son influence avec les médias, Internet et les groupes de pairs.

Du bon goût au goûter bien

La massification de l'enseignement supérieur a profondément bouleversé la transmission des goûts culturels. Autrefois réservé aux classes dominantes, l'enseignement supérieur s'est ouvert à



Pieter Bruegel, Les Jeux d'enfants - 1560.

OPC: une approche scientifique des politiques culturelles

Par qui sont visités nos musées? Comment évoluent nos pratiques de lecture? Quels sont les nouveaux modes de consommation culturelle? Depuis 2001, l'Observatoire des politiques culturelles (OPC) scrute les tendances et évolutions du paysage culturel francophone. Véritable baromètre culturel, cet observatoire est rattaché au Secrétariat général de la FWB. Une position stratégique à l'intersection des différentes administrations: culture, enseignement, relations internationales et recherche.

Son équipe pluridisciplinaire, composée de sociologues, anthropologues, historien·nes et spécialistes de la communication, dissèque les habitudes culturelles des francophones. Une mine d'informations qui guide les politiques culturelles, alimente la recherche et éclaire le secteur sur ses propres mutations.

Plus d'infos sur <https://opc.cfwb.be/>



des étudiant·es de milieux divers, apportant leur propre bagage culturel. Emilie Garcia Guillen résume: «*L'école a progressivement perdu une partie de son autorité dans la définition de ce qu'est le bon goût. Les bons élèves n'ont plus forcément de bons goûts. Aujourd'hui, selon la théorie développée par Peterson, la compétence principale des classes dominantes en termes de niveau socioéconomique et de diplôme – parmi lesquels des «bons élèves» ont donc plus de chances de figurer – serait leur aptitude à naviguer entre des répertoires culturels extrêmement variés.*»

Le concept d'«omnivorité», avancé par Richard Austin Peterson, caractérise cette évolution. Il renvoie à la capacité à piocher dans différents registres culturels des plus valorisés ou moins valorisés. Cette notion brise-t-elle la correspondance entre bons élèves et bons goûts? «*Pas tout à fait...*», répond la sociologue. *Le niveau d'éclectisme des goûts s'accroît avec le degré de diplôme. Certains sociologues contemporains postulent que la distinction s'opère moins à partir des produits consommés que sur la manière de les consommer. Finalement, la question n'est pas tant de savoir si les bons élèves ont de bons goûts, mais s'ils goûtent bien.*»

De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle

La marge d'action de l'enseignement face à ce constat s'inscrit dans une histoire plus large des politiques culturelles en Europe. Dans l'après-guerre, celle-ci porte une ambition claire: la démocratisation de la culture. «*Rendre accessibles au plus grand nombre les œuvres capitales de l'humanité*», selon le dis-

cours prononcé en 1959 par le ministre français des Affaires culturelles, André Malraux³. Mais de nombreux obstacles – des conditions de travail aux barrières d'accès aux œuvres – ont continué d'entraver l'accès des classes populaires à une grande partie de cette culture.

Les années 1980 marquent un tournant avec l'émergence d'une nouvelle approche: la démocratie culturelle. Cette évolution répond à plusieurs bouleversements sociétaux: l'essor des industries culturelles, la montée des mouvements individualistes et l'affirmation progressive d'un droit à la culture, dans un contexte de libéralisation du secteur. Durant cette période, les institutions culturelles se multiplient, le nombre de musées passant de 20 000 à 100 000 à l'échelle mondiale.

Ce changement de paradigme rebat profondément les cartes: il ne s'agit plus uniquement de rendre la culture accessible, mais de reconnaître la diversité des expressions culturelles. L'école se trouve ainsi face à un nouvel enjeu: plutôt que d'imposer une culture légitime aux élèves, son défi est désormais de valoriser et d'enrichir leurs pratiques culturelles existantes.

1. VAN CAMPENHOUDT M. et GUÉRIN M.

«Pratiques et consommations culturelles de la population en Fédération Wallonie-Bruxelles», *Études* n°8, 2020.

2. ARES. *Indicateurs de l'enseignement supérieur*: www.ares-ac.be/fr/statistiques/indicateurs

3. Création du ministère des Affaires culturelles; André Malraux ministre, Paris, 3 février - 24 juillet 1959.

Comment devenir artiste en Belgique francophone?

Trois voies officielles s'offrent à ceux qui rêvent de créativité en Fédération Wallonie-Bruxelles: l'enseignement secondaire artistique, les écoles supérieures des arts et les académies. Rencontres avec des acteurs et actrices de ces trois filières.

«Devenir artiste, ça ne veut rien dire. C'est quelque chose qui n'est jamais définitivement acquis, que l'on doit toujours continuer à produire.» C'est ainsi que répond la plasticienne Amélie Scotta à une question posée en toute naïveté: comment devient-on artiste? Bien que candide, cette interrogation trouve trois chemins de réponses en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB): l'enseignement secondaire artistique, les écoles supérieures des arts et les académies. Nous vous proposons de les parcourir en compagnie d'acteurs et d'actrices qui, depuis leur établissement d'enseignement, répondent à cette question: qu'impliquent les études d'art?

L'OPTION ARTS PLASTIQUES EN SECONDAIRE

Commençons chronologiquement notre parcours. Après les douze années du tronc commun, l'élève peut décider, dès la quatrième secondaire, de s'orienter en section de transition ou dans le qualifiant. Pour le général de transition, trois options artistiques lui sont proposées: arts-sciences, audiovisuel, danse et arts du cirque. Huit heures par semaine sont consacrées à des matières artistiques. Les études se concluent par l'obtention du Certificat d'enseignement secondaire supérieur, le CESS, qui donne accès aux études supérieures.

Celles et ceux qui se dirigent dans l'option arts plastiques du qualifiant pratiqueront pendant 16 heures par semaine, et leurs études s'achèveront par l'obtention du CESS et du Certificat de Qualification (CQ). Pour nous décrire en quoi consiste une option qualifiante en arts plastiques, la sculptrice et enseignante à l'Athénée royal de

Ganshoren Fleur Alexandre nous accueille dans son atelier partagé, dans un îlot situé en plein cœur du quartier européen: *«Notre mission pédagogique, c'est de sensibiliser nos élèves à l'art, pas nécessairement qu'ils deviennent des artistes.»* Une ambition qu'elle transmet dans toute l'amplitude qu'implique la sensibilisation: rendre sensible autant que rendre compréhensible.

Une expérience d'ouverture au monde

Contrairement aux académies et aux écoles supérieures d'art, l'option qualifiante accueille des élèves qui ne sont pas toujours volontaires. Si certains s'y inscrivent par passion, d'autres s'y trouvent par réorientation à la suite d'une restriction de l'enseignement général. Selon l'enseignante, les trois-quarts de ses élèves suivraient ses cours davantage par obligation que par amour de l'art: *«Beaucoup n'avaient jamais mis les pieds dans un musée et n'étaient pas familiers avec cet univers.»*

Un constat qui pousse notre question de départ à se retourner sur elle-même: que devient l'élève en étudiant l'art? Et si cette discipline ne mène pas systématiquement à une carrière professionnelle, alors à quoi prépare-t-elle ceux qui s'y consacrent? *«Étudier l'art, c'est une expérience d'ouverture au monde, répond avec passion Fleur Alexandre. Cette expérience fabrique un espace où peuvent s'exprimer des points de vue. À travers une œuvre, les élèves parlent d'eux, de leur rapport à leur corps, aux autres ou à ce qui les entoure. Une œuvre cristallise ce qu'ils peuvent traverser, sans néanmoins s'en faire l'ambassadrice. Une fois accouchée, l'œuvre se détache de son auteur. Et ce détachement est essentiel, surtout avec les adolescents.»*

En parallèle de la formation commune, sur les trois années d'option arts plastiques à l'Athénée royal de Ganshoren, les élèves auront assisté à différents cours alternant des approches pratiques et théoriques: technologie des matières et du matériel, création graphique, photographie, histoire de l'art et analyse esthétique, dessin d'après nature, infographie, rhétorique de l'image, structuration de l'image, typographie et techniques d'expression.

«Il faut vraiment inventer des manières originales de les accrocher, pour éveiller en eux l'envie d'expérimenter. Transmettre la joie de la matière, le plaisir d'explorer le sensible et le désir de déplacer les frontières du visible». Une passion que l'artiste-enseignante s'applique à échanger avec ses élèves en organisant de nombreuses sorties, pour rencontrer les œuvres in situ. «Et ça marche vraiment bien, surtout depuis que j'ai abandonné l'idée de devoir absolument en faire des artistes. Finalement, notre mission est avant tout de les guider pour qu'ils trouvent leur propre épanouissement dans le processus créatif», résume Fleur Alexandre.

LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DES ARTS

Poursuivons notre parcours en nous dirigeant vers l'Académie royale des Beaux-arts (ArBA), l'une des 16 écoles supérieures des arts en FWB. Ouvertes aux titulaires du CESS, elles proposent une formation artistique de type bachelier (trois ans) et master (cinq ans). À l'ombre d'une statue, dans un coin de cette académie vieille de 300 ans, nous attend Dirk Dehouck, professeur à l'agrégation à l'ArBA.

Également fondateur et éditeur de la revue *Art, enseignement & médiation*, il nous décrit les différentes conceptions qui se côtoient dans l'enseignement supérieur des arts: «Certains affirment former des artistes alors que d'autres continuent à défendre l'idée que l'art ne s'enseigne pas. Une position paradoxale pour des personnes dont c'est le métier. Bien que les écoles supérieures des arts proposent un cadre qui s'y prête, l'ambition n'est pas toujours de former des artistes. Nous sommes conscients des difficultés professionnelles de la vie après l'école. Notre intention est plutôt de permettre aux étudiants de développer des savoirs théoriques et critiques, une culture large et des savoir-faire... sans nécessairement les désigner comme artistes.»

Une visée non moins modeste que corrobore une étude de l'Observatoire des politiques culturelles¹. À l'inverse du tableau *fin de siècle* de l'artiste crève-la-faim, celle-ci

«Étudier l'art, c'est une expérience d'ouverture au monde. Cette expérience fabrique un espace où peuvent s'exprimer des points de vue.»



indique qu'après les trois années qui suivent leurs études d'art, 83% des étudiant-es «déclarent exercer une ou plusieurs activités professionnelles rémunérées». Bien que l'étendue de cette insertion soit à relativiser, le chiffre est presque similaire à celui des diplômé-es de l'enseignement supérieur (84%). Ajoutons que parmi ce pourcentage, «77% déclarent l'exercer (au moins en partie) dans le domaine artistique». Ainsi, dans les marges d'une pratique personnelle à visée esthétique, ce sont également des compétences professionnelles que cultivent des études d'art.

Deux sensibilités semblent gouverner l'enseignement supérieur de l'art, comme nous l'explique le docteur en histoire de l'art et archéologie de l'Université libre

de Bruxelles Denis Laoureux, en opposant «l'approche pragmatique, plutôt anglo-saxonne – avec des cours d'économie, de droit ou de fiscalité – à la nôtre, plus portée sur la pratique artistique». Ainsi, de notre côté de la Manche, une certaine «tradition romantique» pousserait les écoles à éloigner les phalanges des artistes en herbe des tableaux Excel.

Un tel constat, s'il est observable, mérite toutefois d'être considérablement nuancé, ainsi que le suggère Dirk Dehouck: «Ces dernières années, les écoles supérieures des arts ont intégré, et parfois renforcé, des cours de pratique sociale et professionnelle, l'organisation de journées professionnelles, la préparation aux enjeux liée aux expositions, aux résidences et statuts d'artiste. Ce nouveau focus



sur l'accompagnement professionnel est un axe important, bien que son développement à long terme reste à confirmer.»

Rendre compte de son travail

Dans un texte où il s'interroge sur l'institutionnalisation de l'apprentissage de l'art, le sociologue Pierre Bourdieu décrit un «effet de légitimation»². Plutôt que des compétences artistiques, les écoles d'art transmettraient la légitimité sociale de l'artiste. Sans dénier ce versant sociologique, Dirk Dehouck développe un aspect central de ces études: la capacité à l'explicitation. «Ce qui est en jeu, c'est l'aptitude à rendre perceptible la manière dont se construisent des liens entre les éléments. Parfois, l'enseignant demande: "Peux-tu expliquer comment cela

tient ensemble?". C'est cette cohérence, cette façon dont les éléments s'articulent, qui est essentielle.»

La capacité à rendre compte de son travail fait partie d'un ensemble de référentiels qui cadrent l'enseignement supérieur des arts. Ceux-ci sont respectés avec une certaine latitude, qui s'explique par le profil particulier des professeur-es. Contrairement à leurs collègues de l'enseignement secondaire, ils ne doivent pas détenir l'agrégation ni avoir de formation didactique. Le système repose sur la reconnaissance de l'expérience professionnelle de l'artiste.

Lors de sa candidature, l'enseignant-e démontre son expertise à travers son œuvre et soumet un projet pédagogique. Une structure particulière pour un apprentissage particulier, que Dirk Dehouck distingue notamment du secondaire par le nombre d'heures dispensées: «Une des différences fondamentales de l'apprentissage en école supérieure des arts réside dans l'immersion. Les formations proposées s'appuient sur une implication intense et continue des étudiants dans leur pratique.»

LES ACADEMIES

La troisième voie pour devenir artiste en FWB consiste à suivre des cours en enseignement secondaire artistique à horaire réduit (ESAHR), connu sous le nom d'académies. Chaque année, près de 95000 personnes franchissent les portes des 111 académies de la FWB. Elles s'adressent à un public diversifié et de tous âges: enfants dès 5 ans, adolescents et adultes. Système assez rare à l'échelle mondiale, ces académies dispensent à prix démocratiques quatre disciplines: les arts plastiques, visuels et de l'espace, la musique, les arts de la parole et du théâtre, et la danse.

Le directeur de l'académie des arts visuels de Molenbeek-Saint-Jean, Axel Pleeck, nous donne rendez-vous dans la bibliothèque de l'école créée en 1879. En s'appuyant sur les échanges qu'il a pu avoir avec ses étudiant-es, ce philosophe de formation nous éclaire sur la finalité de cet enseignement: «La dimension première des académies n'est pas spécifiquement de former des artistes.» Au sein de son établissement, le directeur a constaté trois catégories d'élèves. Ceux qui viennent pour pratiquer par plaisir, sans réelle prétention. Ceux qui ont déjà un pied dans l'art et cherchent à parfaire leur pratique ou à expérimenter un nouveau médium. Et finalement ceux qui la fréquentent pour se préparer à l'entrée dans une école supérieure des arts.

Sur le plan purement quantitatif, une des particularités de cette formation est la plage horaire. Plus réduite que dans les deux autres présentées ci-dessus, la fréquentation hebdomadaire s'étend à quatre périodes de 50 minutes. Ayant pris fonction pendant la pandémie, le directeur insiste sur l'aspect relationnel, une caractéristique qualitative qui singularise les académies: «La dimension sociale est ici essentielle. Certes, des contacts se nouent en filigrane de l'effervescence des écoles supérieures, mais dans les académies, les liens sont, pour certains participants, la première finalité.»

Un panaché sociologique

Avec de gros guillemets, Axel Pleeck caricature le «panaché sociologique» qui anime tous les soirs les couloirs du 2a rue Mommaerts: du bobo flamand à la famille ukrainienne, en passant par les habitants historiques de la commune. Un gros tiers des élèves serait molenbeekois. Le tarif annuel s'adapte à ces différentes situations. Plafonné à 225€, il est dégressif selon l'âge et gratuit pour les moins de 12 ans. Des exemptions sont également prévues pour les bénéficiaires du statut BIM, les personnes à charge du CPAS et les personnes en situation de chômage. La formation se découpe trois cycles: formation en trois ans, qualification en trois ans et transition en six ans. Pour la qualification, six ans suffisent, mais pour le diplôme de transition, c'est neuf ou onze ans. Notons également que tous les niveaux sont répartis dans la même classe.

Également enseignant à l'agrégation, Axel Pleeck prend très à cœur la dimension didactique: «À l'académie, les professeurs sont artistes-pédagogues. Ils cherchent à induire des bifurcations dans les trajectoires des élèves, les emmenant vers des chemins qu'ils n'auraient pas parcourus par eux-mêmes.» Et c'est ici que se termine le nôtre. Les trois rencontres le démontrent chacune à leur manière: le chemin de l'artiste, plutôt qu'une route balisée vers une essence à atteindre, est un devenir à cartographier dans ses œuvres.

1. VAN CAMPENHOUDT M. «Insertion professionnelle des diplômées et diplômés de l'enseignement supérieur artistique de la Fédération Wallonie-Bruxelles», *Études n°12*, Observatoire des politiques culturelles, 2023.

2. BOURDIEU P. et PASSERON J.-C. *Les héritiers: Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, 1964.

Timothé Fillon, secteur communication

Entretien avec Axel Pleeck

De la transmission de l'art à l'art de la transmission

Une question existentielle taraudait Axel Pleeck: comment s'en sortir avec et dans l'institution scolaire? Pour tenter d'y répondre, cet ancien professeur de philosophie a fondé le *RED/Laboratoire pédagogique* il y a une vingtaine d'années. Un lieu de recherche expérimental sur la pédagogie des arts.



De ses expériences alchimiques dont il garde le secret, Axel Pleeck a dégagé cinq axiomes, cinq principes pour refonder l'exercice de l'enseignement. Une pédagogie aux influences multiples, qui métamorphose la transmission de l'art en art de la transmission.

Éduquer: Qu'est-ce qui vous a conduit à créer le RED/Laboratoire pédagogique?

Axel Pleeck: Nous avons fondé ce laboratoire pédagogique par nécessité. Nous avons besoin de repenser l'enseignement. À partir de nos recherches empiriques et théoriques, nous avons défini cinq axiomes pédagogiques qui réinventent la transmission de l'art.

Éduquer: En quoi consiste l'axiome de la transversalité?

A.P.: Cet axiome encourage le basculement des rôles traditionnels entre élève et professeur. La transversalité vient aplanir la verticalité qui régissait les rapports entre le maître et l'ignorant vers un échange plus horizontal.

Éduquer: Pourriez-vous citer un exemple de transversalité?

A.P.: Un élève passionné pourrait être invité à partager quelque chose. L'élève devient ainsi temporairement enseignant, tandis que le professeur rejoint les apprenants. Cette approche transforme le lien pédagogique. Au-delà de la redistribution des rôles, la possibilité de ces interactions modifie la façon dont l'enseignant prépare ses cours et envisage sa relation avec les étudiants. Les connaissances circulent dans plusieurs directions.

Éduquer: Comment définissez-vous l'axiome de la créativité?

A.P.: Il repose sur la conviction que dans la transmission, notamment en arts mais pas uniquement, la posture créative est essentielle. La créativité ne se limite pas à la production d'idées nouvelles, elle inclut également une dimension réflexive. Nous l'inscrivons comme un des moteurs de l'enseigne-

ment. Elle pousse à renouveler non seulement les contenus, mais aussi la manière de les propager.

Éduquer: Que recouvre l'axiome de la sémantisation?

A.P.: Il vise à équiper les élèves d'outils pour verbaliser leurs démarches. Elle développe la capacité à se questionner sur sa pratique et à communiquer ses pensées de façon claire et construite.

Éduquer: Pouvez-vous expliquer l'axiome de l'intervention?

A.P.: Nous l'illustrons par l'image du pied dans la porte. Il s'agit d'adopter une attitude d'engagement au sein de l'institution. Transgresser les frontières de la salle de classe: faire rayonner l'enseignement à l'extérieur, tout en laissant le dehors influencer sur le dedans.

Éduquer: À quel problème répondent ces axiomes?

A.P.: Ils ont été façonnés à partir d'un constat sur le mal-être enseignant. Ces axiomes cherchent à refonder un socle à partir duquel bâtir de nouvelles approches pédagogiques. Et 15 ans plus tard, bien qu'ils continuent d'évoluer, ces principes restent pertinents.

Éduquer: Vous parlez de mal-être dans l'enseignement, pouvez-vous préciser?

A.P.: Nous observons que les difficultés proviennent majoritairement de l'environnement professionnel plutôt que des relations avec les élèves. Le problème est structurel et se cristallise parfois dans les salles des professeurs, qui deviennent des espaces toxiques. Il y a un vrai travail à mener sur l'ambiance générale dans la profession, pour renforcer des logiques de coopération et éviter les papiers de crabes. La coopération améliore autant le bien-être des professeurs que l'efficacité de leurs enseignements.

Artistes dans l'enseignement: pour un enrichissement mutuel?

Souvent pour des motifs économiques, nombre d'artistes mènent une activité d'enseignement. Ont-ils une manière particulière d'enseigner, qui découlerait de leur pratique? Et inversement, comment cette activité pédagogique influe-t-elle sur leur travail personnel? Peut-on séparer l'œuvre de l'enseignant·e et l'enseignant·e de l'œuvre?

Si la tradition du maître et de ses disciples n'est plus observable que sur les cimaises des musées, l'enseignement de l'art n'en reste pas moins une pratique actuelle pour quantité d'artistes. À travers l'histoire de l'art, de l'imitation patiente des ateliers à l'effervescence moderniste des écoles au XX^e siècle, les artistes qui montrent l'exemple sont légion. Pour n'en citer que quelques-uns: Pierre Paul Rubens, Jacques-Louis David, William Morris, Gustav Klimt, Henri Matisse, Paul Klee, Wassily Kandinsky, ou plus récemment Joseph Beuys.

Dans l'histoire de l'art qui se conjugue au présent, le trait d'union entre la transmission esthétique et la transmission pédagogique s'écrit depuis plusieurs dimensions institutionnelles: en école secondaire, en académie ou encore en école supérieure des arts. Travail alimentaire pour les uns et les autres, véritable vocation pour d'autres, comment ces deux pratiques arrivent-elles à se nourrir simultanément sans s'écraser l'une l'autre?

Les écoles d'art, un enseignement à l'histoire récente

«Si l'on remonte le cours de l'histoire, l'enseignement artistique prenait souvent la forme d'une imitation stricte: les élèves intégraient l'atelier d'un maître, reproduisaient son style, sans chercher à développer une sensibilité propre. Cette approche académique a prévalu jusqu'au XIX^e siècle. Avec l'éclatement de l'académisme, la transmission basée sur des codes fixes a été progressivement remise en question»,

contextualise Denis Laoureux, docteur en histoire de l'art à l'Université libre de Bruxelles.

Cette mutation de la transmission de l'art peut s'appréhender à travers la transformation économique qui bouleverse le monde de l'art au XIX^e siècle. Pendant l'académisme, un artiste plasticien était reconnu comme tel après qu'une de ses œuvres ait passé le filtre du comité de sélection d'un Salon. Cette sélection s'ordonnait autour de normes formelles.

À partir des années 1860, l'émergence des premières galeries d'art déplace le champ de la créativité du respect des normes à celui de l'innovation. À l'instar du modèle économique qui se transforme, les critères esthétiques se libéralisent: il ne s'agit plus de respecter les codes mais d'en inventer de nouveaux. L'enseignement du geste, organisé par reproduction des maîtres dans l'atelier, va progressivement céder la place aux écoles d'art, chargées de libérer la créativité de leurs élèves. «L'institutionnalisation de l'enseignement artistique apparaît comme une conséquence de la libéralisation progressive de l'économie de l'art», analyse l'historien de l'art.

Au cours du XIX^e siècle, l'apprentissage s'est transformé, évoluant vers un paradigme moins prescriptif et plus ouvert. Aujourd'hui, les écoles d'art cherchent moins à imposer un modèle qu'à révéler le potentiel et la singularité de chaque élève. Cette évolution marque le passage d'un apprentissage technique à une approche plus



Amélie Scotta, *vue d'atelier*, The Moonens Foundation. Photo : © Isabelle Scotta

«L'enseignement artistique est le lieu des expériences ratées, mais nécessaires. Un laboratoire où mettre les connaissances au travail.»

conceptuelle, où l'art devient un espace d'exploration et d'autonomie. «Le rôle de l'enseignant s'inscrit désormais davantage dans une logique de projet: ce sont les projets qui déterminent les techniques à acquérir, et plus l'inverse», poursuit l'historien.

En offrant une indépendance économique, l'activité enseignante permet aux artistes de préserver leur intégrité créative. «Cette indépendance leur donne la liberté de poursuivre des projets plus personnels ou audacieux, loin des impératifs commerciaux. Par exemple, une artiste comme Kikie Crèvecoeur, graveuse et ancienne enseignante, a pu développer une œuvre exigeante et transmettre son savoir à une nouvelle génération d'artistes, tout en bénéficiant de la sécurité financière que lui apportait son poste», explique Denis Laoureux.

Se nourrir et nourrir son travail

Bénéficiant également de cette indépendance, la peintre Nancy Seulen accepte

de témoigner sur l'enchevêtrement de son œuvre à son activité d'enseignante dans le Centre d'expression et de créativité La Roseraie. «Donner cours m'aide autant à me nourrir qu'à nourrir mon travail. Depuis que je suis sortie de l'Académie royale des Beaux-Arts, j'ai toujours pratiqué les deux parallèlement. Finalement, je sens que ce sont deux aspects d'une même pratique: lorsque mon travail évolue, mes cours changent aussi. Et inversement.»

Une imbrication que le fondateur de la revue *Art, enseignement & médiation*, Dirk Dehouck, fort de son expérience de professeur à l'agrégation de l'Académie royale des Beaux-arts, analyse sous deux angles: «Enseigner oblige l'artiste à expliciter des idées qui lui paraissent évidentes, mais qui, une fois formulées, révèlent un travail sous-jacent essentiel. Ce processus peut enrichir ses propres travaux, tout en comportant le risque d'essentialiser une pratique ou de figer une approche

dans des cadres méthodologiques rigides.»

Ce sont des hasards de parcours qui ont entraîné Nancy Seulen vers l'enseignement. Plutôt hostile aux professeur·es, rien ne la prédestinait à suivre cette trajectoire. Pourtant, son diplôme de l'Académie des Beaux-Arts de Bruxelles en poche, elle répond à une annonce. *«Je me suis alors rendu compte que j'appréciais la transmission. Lors de mes premiers pas en tant qu'enseignante, j'ai pris conscience de certaines lacunes techniques. J'ai suivi des cours du soir en dessin avec un professeur exceptionnel. Je m'en suis inspirée pour élaborer mes cours. Avec du recul, mon travail artistique n'était vraiment pas abouti; faire classe m'a permis d'y voir plus clair.»* Mais elle souligne l'importance et la difficulté d'atteindre la médiane entre le temps des cours et le temps de la peinture, le taux d'énergie déployée n'étant pas toujours proportionnel aux heures d'enseignement.

Un temps à soi

Cette dimension temporelle est littéralement aménagée dans l'enseignement en école supérieure des arts. Afin de laisser un temps à la création, l'horaire à temps plein est fixé à 12 heures par semaine. Un espace de recherche que ces artistes-enseignant·es doivent encore articuler aux préparations, réunions, corrections et autres tâches administratives.

«L'enjeu est de trouver un équilibre pour que l'enseignement n'empiète pas sur la pratique artistique. Et vice versa. Cela nécessite une organisation rigoureuse. Le temps du travail déborde souvent sur mon horaire personnel», confie la plasticienne Amélie Scotta, également professeure de dessin à l'école nationale supérieure des arts visuels de La Cambre. Un travail que l'artiste estime d'une autre nature que la longue liste de jobs alimentaires qui l'ont précédé: *«L'enseignement n'a pas nécessairement besoin d'être une vocation, mais il ne doit pas non plus être choisi uniquement par contrainte. Si je ne pratiquais pas l'art moi-même, je ne pourrais pas l'enseigner. Pourtant, si je n'enseignais pas, je continuerais à créer.»*

À l'orée de sa sixième année d'enseignement, Amélie Scotta revient sur cette expérience qu'elle juge autant passionnante qu'exigeante: *«En tant qu'enseignants, nous avons une responsabilité envers nos élèves. Être artiste, loin de l'idée romantique que certains s'en font, demande d'être capable de jongler avec de nombreuses paramètres. Si les étudiants ne sont pas préparés à cette diversité, la sortie peut s'avérer très complexe. En revanche, sur le plan purement artistique, j'ai rencontré des professeurs qui pensaient*

qu'être agressif était une bonne méthode. Il est essentiel de distinguer la rigueur de l'acharnement. Bien que cette «tradition» se remette en question aujourd'hui, des comportements problématiques perdurent.»

Les reliquats de l'artiste demiurge continuent de hanter les écoles d'art, comme l'atteste encore récemment une tribune française signée par plus de 200 travailleurs et travailleuses de l'art – comprenant des étudiant·es et des enseignant·es en art – dénonçant «les violences et les discriminations dans le monde de l'art contemporain»¹.

Maintenir un contact avec la jeune création

Ces nouvelles problématiques sont fréquemment portées par les étudiant·es. Pourvu que les enseignant·es y soient réceptifs, donner des cours, c'est également apprendre des élèves et garder un pied dans le présent. Lorsque la transmission s'opère en sens inverse, certain·es professeur·es réattèrissent dans le réel. C'est en tout cas ce que nombre d'artistes interrogés nous déclarent.

Fleur Alexandre, plasticienne et enseignante en option artistique qualifiante d'une école secondaire bruxelloise, nous avoue être autant éveillée par ses élèves qu'elle cherche à les réveiller: *«Je pense que les artistes évoluent souvent dans leur propre univers. C'est merveilleux pour la création, mais cela peut également déboucher sur une forme de naïveté et de repli sur soi. Être confrontée à des élèves issus de milieux sociaux différents m'ouvre à une réalité plus large et nourrit ma manière de voir les choses.»* Enseignant à l'Esa Saint-Luc Bruxelles et à l'école de photo Agnès Varda, le photographe Hichem Dahes nous le confirme à sa façon: *«Donner cours, c'est aussi la possibilité de maintenir un contact avec la jeune création, ce qui empêche la pratique artistique de vieillir en se recroquevillant sur elle-même.»*

«Ce sont les disciples qui choisissent le maître»

Si l'enseignement offre aux artistes des cures de jouvence, n'est-elle pas une perte de temps créatif? Factuellement, le temps de la transmission n'est pas du temps de création. Le réalisateur Claudio Papienza, ancien enseignant à l'Institut des Arts de Diffusion (IAD) et enseignant d'histoire et de théorie du cinéma à l'École de recherche graphique (ERG), répond avec verve: *«Si on considère la pratique artistique comme la mise en forme de quelque chose de préconçu, alors oui, enseigner reviendrait à perdre du temps de création. Mais cela reviendrait à nier que la création est également du côté de l'accident et*

du surgissement. Comme le disait Picasso: «Je sais ce que je cherchais après l'avoir trouvé». L'enseignement vient nourrir ces pas de côté qui forment l'essence même de la création.»

Cette conception n'a pourtant pas empêché le réalisateur de démissionner de l'IAD, pour «se protéger» de ses élèves. *«Les étudiants me colonisaient la tête, ce sont des sangsues! Et ainsi soit-il! Enseigner, c'est éreintant! Ce sont les disciples qui choisissent le maître, pas le contraire.»* Un épuisement qui a pourtant endossé progressivement une importance existentielle pour l'artiste. La solitude et l'isolement qu'imposent ses recherches se trouvent repeuplés dans le partage de l'émerveillement. *«Un réalisateur est seul, jeté dans une sorte de flottement permanent. Quand ses élèves s'autorisent à explorer et à voir quelque chose émerger, l'enseignement réactive le sens de notre métier et revêt une dimension vitale.»* Une thérapie que le réalisateur prolonge à l'extérieur du cadre scolaire, en s'entourant d'anciens et anciennes étudiantes lors de ses tournages.

Partager un désir, pas que du contenu

Après nous avoir décrit son propre parcours scolaire comme un lieu de silence et de soumission, le réalisateur insiste sur l'importance de transmettre un *gai savoir* à ses étudiant·es. À titre d'exemple, le réalisateur refaçonne totalement ses cours d'une année à l'autre. *«L'enseignement, ce n'est pas que la transmission d'un contenu, mais le passage d'un désir. Le réalisateur italien Roberto Rossellini expliquait qu'il suffisait de trois semaines pour intégrer les techniques cinématographiques...»*

Et que se passe-t-il après ces trois semaines? Claudio Papienza se laisse alors habiter par le *daimôn* de Socrate: *«Un enseignant connaît ce qu'il transmet et en même temps ne cesse de s'en émerveiller. C'est un processus qui s'oppose à toute forme de dogmatisme. Enseigner, c'est être dans la jouissance de repenser la chose au présent: un état d'exaltation et d'enthousiasme incandescent.»* Et de conclure en recrachant la fumée de son cigare godardien: *«L'enseignement artistique est le lieu des expériences ratées, mais nécessaires. Un laboratoire où mettre les connaissances au travail. Les triturer, les rejeter, les habiter, mais surtout les rendre contagieuses.»*

1. <https://manifesto-21.com/tribune-pour-un-metoo-du-monde-de-lart/>

Timothé Fillon, secteur communication

Pour aller plus loin

ANIMATION

Auteurs en classe

Le dispositif *Auteurs en classe* de la Fédération Wallonie-Bruxelles ouvre les portes des écoles aux écrivain-es belges francophones. De la bande dessinée à la poésie, en passant par le roman et l'essai, cette initiative gratuite permet aux enseignant-es d'inviter des auteurs et autrices à partager leur passion avec les élèves. L'opportunité de transformer la lecture en rencontre vivante.

Plus d'informations sur <https://objectifplumes.be/complex/auteurs-en-classe/>



PODCAST

Être et savoir: Éducation artistique et culturelle

L'émission *Être et savoir* (France Culture) explore les enjeux de l'éducation artistique et culturelle à travers une série de sept podcasts. De la musique à la BD, en passant par la poésie et le cinéma, ces épisodes questionnent la place des arts dans l'éducation et les moyens d'en garantir un accès équitable. Une série de réflexions passionnantes sur le rôle de la culture dans le développement de l'enfant. Émissions à réécouter sur les plateformes d'écoute à la demande ou sur www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/serie-education-artistique-et-culturelle



OUVRAGE

Comment survivre après l'école d'art

Comment rebondir après des études artistiques? C'est à cette épineuse question que répond avec humour ce guide pratique, concocté par d'ancien-n-es étudiant-es d'écoles supérieures des arts belges. Entre conseils décalés et vérités crues, l'ouvrage dispense ses commandements avec un grain de folie: «Piquez le carnet d'adresses de votre maître de stage et faites-en bon usage». Un manuel salvateur qui rappelle, non sans ironie, que «le travail de l'artiste consiste à transformer les rêves en responsabilités».

Comment survivre après l'école d'art, Surfaces Utiles, 2024.



MÉDIA EN LIGNE

La Pointe

Nouveau venu dans le paysage médiatique belge, *La Pointe* s'impose comme un observateur averti de la scène culturelle francophone, en Belgique et au-delà. Ce média indépendant tisse des liens entre art, culture et société, offrant un regard frais sur l'actualité artistique. À travers reportages, interviews et formats innovants, il donne la voix aux ac-

teurs et actrices qui animent et réinventent le paysage culturel.

À découvrir gratuitement sur <https://lapointe.be/>



REVUE

Jeunesse: le choc des cultures, Alter Échos n°519

Le dernier numéro de la revue d'analyses critiques *Alter Échos* s'attaque aux enjeux culturels en Fédération Wallonie-Bruxelles. La rédaction les décortique à travers cinq articles fouillés. De l'accessibilité culturelle en milieu scolaire aux disparités territoriales entre Bruxelles et la Wallonie, en passant par le rôle des centres culturels et des bibliothèques, ce dossier spécial dresse un panorama des défis actuels.

Disponible en librairie et en ligne gratuitement sur www.alterechos.be/intro-dossier-6/



ESSAI

Portrait de l'artiste en travailleur, de Pierre-Michel Menger

Dans cet essai, le sociologue Pierre-Michel Menger bouscule nos représentations traditionnelles. Exit le cliché de l'artiste bohème opposé au bourgeois calculateur: l'auteur dessine un nouveau portrait du créateur comme archétype du travailleur moderne. Mobile, créatif, réfractaire aux hiérarchies, l'artiste navigue dans une économie de l'incertain, confronté aux défis de la concurrence et à la précarité professionnelle. Une analyse percutante qui interroge les métamorphoses du capitalisme, où l'art devient paradoxalement un catalyseur du système qu'il entend souvent critiquer.

MENGER P.-M. *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Seuil, 2003.



OUTIL

Le Petit Musée Portatif

Le *Petit Musée Portatif* sera-t-il le nouveau compagnon des enseignant-es en Fédération Wallonie-Bruxelles? Conçu par les Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, ce kit déploie les collections muséales à l'intérieur des classes. Une façon ludique de démocratiser l'accès aux arts plastiques et au patrimoine culturel. Destiné aux 5-8 ans, le *Petit Musée Portatif* s'inscrit au cœur de la dynamique du Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA).

À emprunter sur

<https://fine-arts-museum.be/fr/education/le-petit-musee-portatif-pmp>



Brève histoire de la pensée écologique et enseignements pour le présent

Une brève histoire de l'écologie dans le monde occidental révèle plusieurs problématiques interdépendantes, parmi lesquelles la question de la protection de la nature, la critique de la croissance et la gestion des risques techniques. Parcours à travers une variété de travaux et de positions à cet égard, afin de cerner les principaux enjeux de l'écologie actuelle.

S'il y a bien une idée qu'il faut remettre en question concernant l'écologie, c'est qu'il s'agit d'une notion – certains diront d'une mode – toute récente. En 1970 par exemple, des millions d'Américains défilaient pour demander un meilleur respect de l'environnement dans ce qui est devenu annuellement le Jour de la Terre. Et ce n'est là qu'une manifestation récente d'une écologie occidentale moderne. En réalité, des idées écologiques se retrouvent depuis des siècles chez de nombreux auteurs et autrices, dans de nombreuses traditions ou pensées.

Certes, il n'est pas facile de définir ce que l'on pourrait appeler une «pensée écologique»¹. Un certain nombre de thèmes en font partie, plus ou moins mêlés, avec une large variété d'accents. Pour reprendre une expression un peu éculée, il y a bien plus que cinquante nuances de vert... Dans cette brève analyse, nous verrons notamment apparaître trois axes de préoccupations récurrents. La protection de la nature, le questionnement de l'économie (ou de la croissance, ou du développement) et la gestion des techniques.

Écologie et nature

Le mot écologie est forgé en 1866 par un biologiste allemand, Ernest Haeckel, sur la racine *oikos* (maison, habitat) et *logos* (science). L'approche de la nature par l'écologie dite scientifique met en évidence l'importance des milieux et des interactions entre éléments naturels. Il n'est pas encore question des impacts humains. Les ressemblances avec le concept d'économie sont remarquables, puisque ce terme est forgé sur *oikos* également, accolé cette fois à *nomos* (mesure). L'écologie et l'économie ont en commun d'étudier des évolutions de systèmes via de nombreux éléments en interaction. Toutefois, les principes et pratiques de l'économie contemporaine sont fortement en décalage et contradictions avec les principes écologiques, nous y reviendrons².

Aux XVIII^e et XIX^e siècles, Darwin, Linné, Buffon ou Von Humboldt représentent autant de savants qui, s'ils ne peuvent être qualifiés d'écologistes,

participent grandement à mieux connaître la nature dans le monde entier. Des réserves naturelles sont ensuite mises en place pour protéger certaines zones. Un auteur américain influent du nom d'Aldo Leopold, appelle à «penser comme une montagne», c'est-à-dire pas uniquement comme un être humain qui se sert d'un espace naturel, mais comme une montagne qui abrite de nombreuses espèces en interdépendance. Ancien chasseur, forestier, il devient un précurseur de la vision d'une nature qui dispense des bienfaits à ceux et celles qui la visitent sans vouloir l'exploiter³.

On peut distinguer aussi avec Arne Naess, philosophe norvégien du XX^e siècle, une écologie «superficielle» et une écologie «profonde». Cette dernière va notamment considérer une valeur intrinsèque pour les formes de vie, alors que le plus souvent nous protégeons l'environnement dans un but plus utilitariste: en fonction des besoins humains (y compris de beauté et d'agrément).

Aujourd'hui, les initiatives cumulées de protection de la nature ne parviennent pas à enrayer les chutes massives et rapides de biodiversité dans le monde⁴. La cause principale en est le changement d'affectation des terres, principalement en faveur de l'agriculture et dans une moindre mesure pour d'autres activités humaines, sans oublier les pollutions, les espèces invasives favorisées par les transports et le changement climatique. Les principaux outils de «conservation» de la nature (une expression anglophone) restent les espaces protégés, dont on cherche à étendre la surface.

Cependant, dans les pays tropicaux, où la biodiversité est la plus importante (elle est en rapport direct avec la latitude, en augmentant vers l'Équateur), trop souvent on n'a pas mis en place de collaboration avec les populations qui vivent ou vivaient dans ces espaces, à partir de leurs ressources. Cette protection de la nature sans les humains illustre, parfois dramatiquement, une problématique clé de la pensée écologique: comment définir avec les populations concernées les priorités en matière de protection de l'environne-

ment. Ces priorités ne sont pas identiques selon les populations, leurs habitudes, leur culture, leur richesse et leur organisation économique.

Le développement et ses risques

Étendant cette problématique, abordons à présent la question plus large des rapports entre écologie et développement à travers quelques repères. Un auteur qui a lancé un questionnaire voué à perdurer en ce domaine est Thomas Malthus. Ce révérend anglais du XVIII^e siècle s'inquiétait de la hausse de population qui ne serait plus en rapport avec les ressources alimentaires. Cette préoccupation s'est poursuivie jusqu'aujourd'hui mais au niveau global, à travers l'idée que les êtres humains seraient trop nombreux et que la Terre n'aura plus assez de ressources pour leur permettre de se nourrir⁵.

En 1972, le rapport au Club de Rome *Les limites de la croissance* illustrait cette idée à travers des scénarios estimés pour le XXI^e siècle. Il s'y ajoutait un élément absent de l'époque de Malthus: le rôle des pollutions qui affectent la santé et les équilibres écologiques eux-mêmes – pensons en particulier au changement climatique. Ce rapport au Club de Rome, ou rapport Meadows, dont ont été vendus 12 millions d'exemplaires en 37 langues, évalue les besoins en matières premières, en alimentation, mais aussi les conséquences en termes de pollution, d'une croissance qui se poursuivrait constamment, bien que de façon très inégale, sur Terre. Comme l'écrivait le penseur anglais Kenneth Boulding, «celui qui croit qu'une croissance exponentielle peut se poursuivre toujours dans un monde fini est soit un fou soit un économiste».

On le voit, la relation difficile entre croissance et écologie entre ici par la grande porte. C'est qu'elle apparaît de plus en plus préoccupante à mesure que de nouvelles techniques confèrent à l'être humain un pouvoir de s'étendre toujours plus massivement via ses pratiques industrielles et agricoles.

Développement durable

Vers le milieu des années 1980 et surtout durant les années 1990, un compromis est élaboré à travers la figure du développement durable. Celui-ci vise à concilier économie et écologie, social et environnement, Nord et Sud, présent et futur. Plutôt que de s'en tenir à la croissance comme seul critère de progrès, c'est un mode de développement donnant la priorité aux «besoins essentiels» qui est prôné, avec des trajectoires

«soutenables» pour l'environnement, sans oublier le souci des générations futures.

En 1992, la Conférence de Rio pour l'environnement et le développement, malgré toutes les critiques dont elle fait l'objet à l'époque, représente rétrospectivement un moment d'espoir, via l'initiation de nouvelles politiques, comme des Conventions sur le climat ou sur la biodiversité, qui demeurent toujours les cadres principaux au niveau international. De marginal dans les politiques, le souci pour l'environnement gagne alors du galon, des plans incluant sa prise en compte dans différents secteurs se multiplient.

L'institutionnalisation du développement durable, puis de la transition écologique, avec une approche voisine, se poursuit dans les années qui suivent. En 2017, Nicolas Hulot, ministre de la Transition en France,

devient «numéro 3» du gouvernement, ce qui est révélateur. Cependant, pour prendre ce cas emblématique, il démissionnera en arguant de ce que ses priorités ne sont pas suffisamment reconnues.

Décroissance(s)?

On retombe ainsi sur le dur de l'opposition entre écologie et économie, qui n'avait en fait jamais disparu. Via ce qu'on appelle la «modernisation écologique»⁶, il est possible de réaliser des réformes partielles, sur base de techniques, de régulations, d'expertises, pour limiter les dégâts générés par la société industrielle dans certains pays et si possible en générant des bénéfices. Mais fondamentalement, le moteur de croissance se poursuit et s'amplifie en gagnant les pays émergents dans le monde. Les prix sont loin de refléter les dégâts engendrés par les biens



«Le développement d'une technique, d'un produit ou d'une substance devrait chercher à connaître et à éviter une série d'effets pas nécessairement désirés, mais existants, et cela dans un rayon assez large, y compris dans le temps.»

et services, et par conséquent de nombreux aspects de l'environnement et certains éléments de qualité de la vie se dégradent.

Face à ces questions, il existe toute une variété de critiques plus ou moins virulentes de la croissance, et derrière elle de l'économie dominante (qu'elle soit productiviste, capitaliste ou de grande consommation). Le terme de «décroissance» est forgé en France au tournant des années 2000. Il a de nombreux sens et de nombreux précurseurs, chacun à leur façon⁷: Ivan Illich, Léon Tolstoï, Gandhi, Gunther Anders, les courants du post-développement, voire Épicure, des sagesse antiques ou certains aspects du christianisme, peuvent y trouver des places. Il ne s'agit donc pas au sens propre de décroissance économique, mais de décroissance d'éléments jugés nuisibles, sachant que d'autres aspects vus comme favorables à la vie sociale devraient croître.

Ces courants critiquent fortement le développement (y compris durable) et généralement pour deux types de raisons: des impacts trop élevés sur l'environnement et une incapacité de type plus éthique à apporter le bonheur ou une qualité de vie véritable. Que le «bien-être» soit avant tout une accumulation «d'avoir» représente pour ces courants une impasse. Persuadés que les relations sont plus essentielles que la consommation, on retrouve par exemple dans ces courants le slogan «moins de biens, plus de liens». L'interrogation sur les finalités de la consommation voire de l'existence n'est pas éludée, même si elles apparaissent de façon variée.

Technologies et sociétés

Après ces quelques repères sur des visions de protection de la nature puis de critique du développement, considérons certains questionnements techniques qui sont eux aussi inséparables de la pensée écologique. En réalité, nous les avons déjà vus en partie à l'œuvre dans ce qui précède. Car ce sont bien certains effets de développements techniques massifs qui entraînent des questions nouvelles auxquelles cherche laborieusement à répondre l'écologie.

L'historien John R. McNeill montre magnifiquement comment le XX^e siècle – qui verra la nature profondément modifiée – amène des transformations d'une ampleur inédite, au point qu'il intitule son ouvrage, en référence à la Bible, *Du nouveau sous le soleil*⁸. Dans la même veine, mais en mettant aussi en évidence les choix politiques adoptés pour y parvenir, les historiens Christophe



Bonneuil et Jean-Baptiste Fressoz retracent la montée vers l'Anthropocène, à savoir un âge géologique où l'espèce humaine devient le principal facteur de changement⁹.

Comment gérer ce pouvoir technique qui procure tant de retombées à l'économie, au profit, et permet de répondre à toutes sortes de désirs dès qu'ils sont solvables? Indéniablement, les impacts qui prolifèrent ainsi nous mettent à l'épreuve. Aujourd'hui par exemple, l'intelligence artificielle se développe à une vitesse non anticipée, générant des quantités considérables d'émissions de gaz à effet de serre non prévues dans les scénarios. Une enquête récente révèle que les PFAS, ces polluants «éternels», nécessiteraient des sommes se comptant en centaines de milliards d'euros pour pouvoir en décontaminer l'Europe, jusqu'à 40 milliards rien que pour la Belgique¹⁰.

On s'interroge alors sur la gestion déficiente qui a conduit à de tels errements, sachant qu'ils sont loin d'être isolés. En ce domaine une figure initiatrice se détache, celle de Rachel Carson. Cette journaliste fut la première aux États-Unis à attirer l'attention, dans son livre *Printemps silencieux* (1962), sur les effets négatifs des pesticides utilisés en grande quantité après la guerre. Carson poussa à formuler des principes qui anticipaient le principe de précaution. Une idée clé étant que le développement d'une



technique, d'un produit ou d'une substance devrait chercher à connaître et à éviter une série d'effets pas nécessairement désirés, mais existants, et cela dans un rayon assez large, y compris dans le temps.

Certains diront que ce type de principes ne peut être suffisamment mis en vigueur qu'en s'interrogeant aussi sur le prix que l'on est prêt à payer pour ces précautions, et en parallèle sur l'utilité des biens ainsi produits. C'est ainsi que, en dépit des différences nombreuses entre les courants, on perçoit tout de même une certaine cohérence dans les questionnements reliés à l'écologie.

Autres courants, complexité et enseignements

Nous n'avons pas la place ici pour évoquer d'autres courants qui pourraient se rattacher aux questionnements précédemment soulevés, tels que l'écomarxisme, l'éco-anarchisme, l'écoféminisme, la justice écologique, l'écologie décoloniale ou encore la collapsologie. Il existe aujourd'hui parmi les jeunes générations une prolifération de questionnements où la radicalité est nourrie par les impasses, les doutes et les anxiétés émanant de problèmes écologiques qui se renforcent.

À cela s'ajoutent les effets de moyens de communication qui nous rendent sensibles à des réalités autrefois moins apparentes

dans bien des domaines. Un exemple emblématique en écologie est la question des élevages industriels, où la maltraitance montrée en gros plan a certainement favorisé des mobilisations à cet égard plus grandes que par le passé.

Pour autant, l'ensemble de la population n'est pas convaincu qu'il y ait des changements prioritaires à apporter pour tenir compte de ces questions et/ou ne sait pas très bien comment s'y prendre. Lorsque la conjoncture économique se dégrade, comme c'est le cas actuellement, on observe que la demande d'action écologique perd du terrain dans l'opinion¹¹. De plus, un grand flou et une complexité règnent dans les perceptions de ces sujets, sans oublier une part active de désinformation.

Quels enseignements tirer de cet éclairage partiel et partial sur différents aspects de la pensée écologique? D'abord, pour rapide qu'il soit, cet éclairage aura peut-être convaincu la lectrice et le lecteur de combien les problématiques interdépendantes reflétées ici sont riches, fondamentales et parfois existentielles. Nous sommes loin de la caricature que l'on voit parfois des écolos «rigides» ou «excessifs»: ces questionnements concernent véritablement chacun et chacune d'entre nous. Cependant, deuxième enseignement, elles nous touchent de façon différente selon notre position.

Contrairement à un adage souvent entendu, par rapport aux menaces environnementales, nous ne sommes pas tous dans le même bateau¹². Face aux pollutions générées comme aux dommages subis, les inégalités peuvent être considérables parmi des parties de la population, et plus encore à travers des pays du monde. L'enjeu futur de la pensée écologique est sans doute là: traduire de façon juste et convaincante de nombreux sujets difficiles, pour permettre de se les approprier et de conduire davantage de changements protégeant la vie et les sociétés.

1. BOURG D. et PAPAUX A. (dir.). *Dictionnaire de la pensée écologique*, PUF, 2015.
2. Certaines de ces contradictions sont analysées, au quotidien, dans ZACCAI E. *Contradictions ordinaires*, Samsa, Bruxelles, 2024: <https://edwin.zaccai.web.ulb.be/>
3. www.rfi.fr/fr/podcasts/des-%C3%A9cologistes-remarquables-portraits/20210731-aldo-leopold-l-homme-qui-pensait-comme-une-montagne
4. KOLBERT E. *La 6^e extinction*, Le Livre de Poche, 2017.
5. Actuellement, ce n'est pas le cas et les famines sont avant tout le résultat de la pauvreté dans certaines régions.
6. www.revuepolitique.be/une-modernisation-ecologique-simplificatrice/
7. LATOUCHE S. *Les précurseurs de la décroissance*, *Le passager clandestin*, Paris, 2016; COCHET Y. *Antimanuel d'écologie*, Bréal, 2009.
8. Par opposition à l'Écclésiaste, qui proclame qu'«il n'y a rien de nouveau sous le soleil» dans un passage fameux. McNEILL J.R. *Du nouveau sous le soleil. Une histoire de l'environnement mondial au XX^e siècle*, Points, 2013.
9. BONNEUIL C. et FRESSOZ J.-B. *L'Événement Anthropocène. La Terre, l'histoire et nous*, Points, 2016.
10. www.rtf.be/article/enquete-100-milliards-d-euros-par-an-a-perpetuite-pour-decontaminer-leurope-de-tous-les-pfas-11485508
11. www.edf.fr/groupe-edf/observatoire-international-climat-et-opinions-publiques
12. www.revuepolitique.be/nous-ne-sommes-pas-tous-dans-le-meme-bateau/

Découvrez notre saison printemps/été 2025!

Une nouvelle année démarre au secteur Formations. C'est l'occasion pour nous de vous présenter notre nouveau catalogue printemps/été 2025. Vous retrouverez dans cette programmation nos formations destinées aux professionnel·les et volontaires du secteur non marchand, nos ateliers en développement personnel et créatif ainsi que nos stages résidentiels d'été.

Nos formations sont conçues pour vous outiller et vous permettre d'évoluer dans vos pratiques professionnelles et associatives. Elles vous permettent de poser un regard critique sur votre manière de travailler ou de fonctionner en collectivité. Elles vous amènent également à élaborer de manière autonome des pistes de solutions ou d'améliorations aux situations difficiles que vous pourriez rencontrer. Elles représentent aussi l'occasion d'échanger et partager vos expériences avec d'autres acteurs et actrices du non-marchand, issus d'horizons très variés.

Le catalogue des formations est comme toujours réparti en différentes rubriques: management associatif, communication, animation socioculturelle, interculture, aide et accompagnement, bien-être et le développement personnel, et formations autour du livre. Quelques nouveautés sont au programme, parmi lesquelles un module sur l'intelligence sociale et un module sur les valeurs interculturelles.

En été, vous retrouverez nos quatre stages résidentiels, qui s'installent cette année au Domaine provincial de Wégimont. En plus des infrastructures exceptionnelles que ce domaine propose, une nouveauté s'est glissée dans le programme: un module pour partir à la découverte de soi et de son authenticité afin de mieux contribuer à la société. Petit focus sur les nouveautés et temps forts de cette saison!



ACCOMPAGNER LE CHANGEMENT FACE À LA CRISE ENVIRONNEMENTALE

Et articuler changement individuel, collectif et sociétal... Crise climatique, effondrement de la biodiversité, pollutions, atteintes à la santé par les polluants éternels et les perturbateurs endocriniens: face au dérèglement climatique, la conviction intuitive «qu'il faut faire quelque chose» gagne les esprits, mais le chemin est parfois long avant de s'inscrire dans des changements de comportement concrets. Comment susciter et accompagner les changements? Comment attiser l'étincelle qui brille en chacun de nous?

Dans cette formation de trois jours, l'asbl Écotopie propose le résultat de sa réflexion et de son expérience pour outiller et accompagner le changement social et environnemental. Cette formation vise toutes les personnes concernées par les enjeux du changement en relation avec la crise environnementale et, en particulier, celles qui exercent une mission éducative ou mènent des activités socioculturelles (animateurs et animatrices, formateurs et formatrices, responsables pédagogiques, chargées de projet en environnement, coachs, etc.).

Formatrice: Marlène Feyereisen, chercheuse et formatrice chez Écotopie

Dates: les 20, 24 et 27 mars 2025

Plus d'infos: <https://ligue-enseignement.be/formations/accompagner-le-changement-face-la-crise-environnementale-articuler-changement-individuel-collectif-et-societal>





QUESTIONNER NOS VALEURS POUR RENFORCER LE DIALOGUE INTERCULTUREL

L'interculturalité — ou le fait de vivre pacifiquement aujourd'hui et demain, toutes et tous ensemble — pose la délicate question de l'acceptation versus respect des limites altruistes. Pour aller vers l'autre, que suis-je prêt-e à accepter et que puis-je demander en retour pour me sentir considéré-e? Cela ne peut se réaliser que sur un socle commun de valeurs partagées, démocratiques, égalitaristes, et ce dans l'esprit des règles européennes et belges en vigueur. Et cela s'applique à toute personne sur notre territoire... Au-delà des discours, nous devons donc (ré)apprendre à tisser du lien et poser des actions concrètes.

Cette formation s'adresse à toute personne curieuse et désireuse d'enrichir sa relation à l'autre qui, *a priori*, ne lui ressemble pas. Faisant suite à la formation en deux jours sur les croyances et valeurs, cette journée mettra le focus sur quelques compétences relationnelles (*softskills*) indispensables au développement de l'interculturalité.

Prérequis: avoir suivi la formation *Valeurs & croyances*

Formatrice: Sophie Fétu, coordinatrice du secteur interculturel à la Ligue, coach et formatrice freelance, prof de yoga et autrice

Date: le 17 septembre 2025

Plus d'infos: <https://ligue-enseignement.be/formations/questionner-nos-valeurs-pour-renforcer-le-dialogue-interculturel>

INTELLIGENCE SOCIALE: BÂTIR SUR NOS DIFFÉRENCES

Aujourd'hui, comprendre le comportement de son entourage professionnel et personnel, mieux se connaître, mettre en place une synergie interpersonnelle avec celles et ceux qui nous entourent est devenu un enjeu crucial. Cette formation de trois jours vise à développer l'intelligence sociale des participant-es en leur permettant de mieux comprendre et de s'adapter aux différents styles relationnels, pour une communication

plus efficace dans leurs interactions professionnelles et personnelles.

Le programme est basé sur le modèle scientifique des styles sociaux (sources des travaux de Carl G. Jung) et il permettra aux participant-es, dans un contexte bienveillant, d'observer le langage verbal et non verbal présent dans une interaction et de savoir comment faire pour identifier et s'adapter à différents styles relationnels, besoins et freins.

Formateur: Patrick Fastenakel, spécialiste de la relation clientèle à distance

Dates: les 10, 11 et 18 juin 2025

Plus d'infos: <https://ligue-enseignement.be/formations/intelligence-sociale-batir-sur-nos-differences>



Le Domaine provincial de Wégimont: un nouvel écrin pour nos stages résidentiels

Cette année, pour ses stages de juillet, la Ligue posera ses valises à Wégimont. Ce domaine provincial au cœur du pays de Herve présente de nombreux atouts. Durant votre stage, vous bénéficierez gratuitement de l'accès au château de style Renaissance mosane, au parc arboré, mais aussi à son complexe de piscines! Vous pourrez également profiter d'autres infrastructures (parfois payantes): cafétarias, aires de sport et de jeux, minigolf, etc. Voilà de quoi démarrer les vacances dans un contexte idéal!

La cuisine de collectivité prête attention aux régimes spécifiques et aux intolérances alimentaires, et un bar est à votre disposition en soirée. Le logement s'organise en chambres communes. Seul bémol: le château n'a pas encore été adapté à l'accueil des personnes à mobilité réduite (nombreux escaliers, lits superposés, etc.). Le domaine dispose d'un grand parking pour les voitures et est facilement accessible en transport en commun depuis le centre de Liège (lignes de bus 68 et 69). Nous sommes à votre disposition pour répondre à toutes vos interrogations concernant ce nouveau lieu et votre séjour sur place.



La Ligue déménage!

À partir de septembre 2025, retrouvez-nous dans nos nouveaux locaux au 114 rue Terre-Neuve à 1000 Bruxelles. La Ligue s'installe en effet sur le site Terre-Neuve de la Haute École Francisco Ferrer. Ces nouveaux locaux se situent à seulement quelques pas de notre ancienne implantation au Palais du Midi. Vous pourrez nous rejoindre en une dizaine de minutes à pied depuis la Gare du Midi ou de la station Lemonnier. L'accès à nos formations restera donc très aisé!

La roue des privilèges: un outil pour déconstruire les discriminations

Conscientiser notre statut de privilégié·e dans la société facilite notre capacité à aller vers l'autre et construire une interculturalité active et forte. Une méthode pertinente et concrète existe pour nous y inviter: la roue des privilèges!

La roue du pouvoir et des privilèges est un outil développé par l'enseignante et illustratrice canadienne Sylvia Duckworth, sur base des travaux du Conseil canadien pour les réfugiés (CCR). Cet outil de visualisation graphique permet de comprendre et transmettre les concepts d'intersectionnalité et de privilèges afin de déconstruire pas à pas toutes les formes de discrimination.

Si le concept d'intersectionnalité se répand de plus en plus à partir des divers mouvements féministes depuis les années 1990¹, il peut parfois paraître théorique et manquer d'opérationnalisation concrète sur le terrain de l'action socioculturelle et éducative. Rappelons que l'intersectionnalité est un concept élaboré par la juriste noire américaine Kimberlé Crenshaw, qui la définit «comme étant une situation dans laquelle une personne regroupe des caractéristiques raciales, sociales, sexuelles et spirituelles qui lui font cumuler plusieurs handicaps sociaux et en font la victime de différentes formes de discrimination»².

Notons encore que «ces discriminations ne s'additionnent pas: elles s'entrecroisent et se renforcent»³. Si on parle originellement de discriminations basées sur le genre, la race⁴ et la classe sociale, on peut y ajouter de nombreux critères tels que l'âge, le validisme, la corpulence, l'orientation sexuelle, la religion ou la conviction dominante, la santé mentale, le logement, etc. La liste des critères auxquels on pourrait faire référence est, hélas, bien longue et non exhaustive.

Le pouvoir est défini par le fait de «disposer de moyens qui permettent une action ou la possibilité d'agir sur quelqu'un·e ou quelque chose»⁵. La

notion de privilège, selon la même source, désigne «un droit ou un avantage particulier accordé à un individu ou à une collectivité, en dehors de la loi commune».

Pouvoir et privilèges, de quoi parle-t-on?

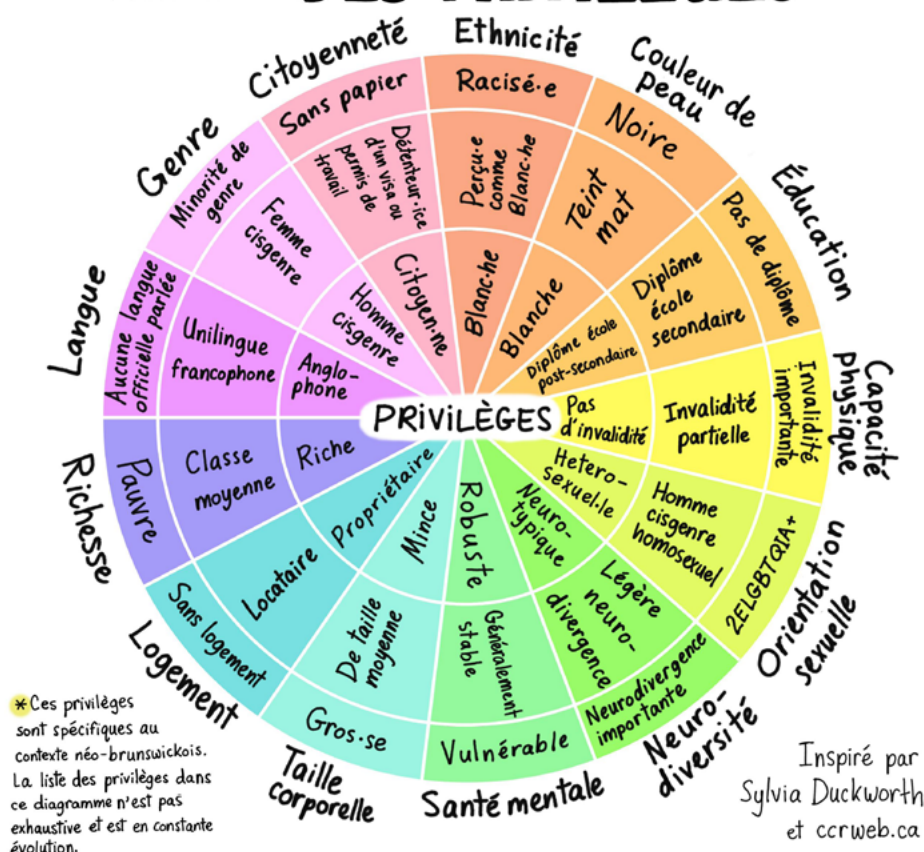
Ces deux notions sont intrinsèquement liées puisque celles et ceux qui ont des privilèges dans notre société contemporaine peuvent exercer et maintenir des formes variées de puissance à leur avantage, souvent au détriment des autres. Ces dominations sont souvent inconscientes, tant elles sont ancrées depuis des générations! Exemple: je me sens légitime, en tant qu'homme blanc universitaire, à naturellement exercer mon leadership sur mes collègues femmes, sans douter un instant de ma posture, et singulièrement à me sentir supérieur devant des personnes non-universitaires, *a fortiori* racisées...

Aujourd'hui, certains mouvements féministes s'opposent à l'intersectionnalité (et donc aux critères utilisés dans la roue du pouvoir et des privilèges) entre autres par essentialisme (réduire un individu à une seule de ses dimensions) ou, pour certaines penseuses marxistes, par souci de s'attaquer au système produisant les dominations et non à ses symptômes ou effets. Mais cela mériterait d'y consacrer un article entier!

Comment utiliser cet outil?

Toutefois, nous situer sur cette roue est un exercice passionnant qui permet par ailleurs une prise de conscience éclatante. Plus nous nous positionnons au centre, plus nous sommes privilégié·es

ROUE DES PRIVILÈGES*



Roue des privilèges © Camille Perron-Cormier.

« Personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les humains se libèrent ensemble. »

(Paulo Freire, 1974)

De même, toute association socioculturelle aurait intérêt à utiliser cette roue et à la fabriquer avec son public-cible: dans une maison de jeunes, un planning familial ou encore un service d'aide aux justiciables. Son utilité sociale est infinie. Il soutient pleinement l'éducation permanente. Car prendre conscience de nos privilèges ou de leur absence, c'est nous (re)donner de la capacité d'agir et de construire une société plus inclusive, colorée et épanouie!

1. (Re)lire l'article à ce sujet dans notre revue Éduquer n°187: <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/articles/societe/lintersectionnalite-un-outil-critique-pour-deconstruire-les-inegalites>
2. https://fr.wikipedia.org/wiki/Kimberly_A_Williams_Crenshaw
3. <https://praxis.encommun.io/n/XHNqWZTrl9FgCMqFdUiN0JaaYVs/>
4. Bien que le concept de race n'existe pas en tant que tel (il n'y a qu'une race, la race humaine!), force est de constater qu'il continue à être utilisé dans le sens de racisé.e ou identifié.e à son origine ethnique.
5. Dictionnaire Le Robert.
6. www.ctf-fce.ca/wp-content/uploads/2023/01/STTP-Wheel-of-privilege-EN-FR.pdf
7. www.mieuxenseigner.be/boutique/index.php?route=product/product&product_id=115975

et faisons partie du cercle du pouvoir. À l'inverse, plus nos résultats s'éloignent du centre, plus les situations discriminantes apparaissent et l'effet cumulatif saute aux yeux.

Il est possible de faire le test gratuitement sur le site <https://www.idrlabs.com/fr/roue-du-pouvoir-privilege/test.php>. Les critères repris ici sont: citoyenneté, couleur de peau, éducation, capacité physique, sexualité, neurodiversité, santé mentale, forme du corps, logement, richesse, langue, sexe.

Vous pouvez également créer votre propre roue du pouvoir et des privilèges, en vous aidant du protocole ci-dessous⁶:

1. Chaque secteur de la roue mentionne une caractéristique selon laquelle la société nous donne du pouvoir et des privilèges, ou bien nous les retire.
2. Dans chaque secteur, faites un point sur la ligne bleue: plus près du centre du cercle si votre identité, selon cette caractéristique, vous donne moins de privilèges; plus près de l'extérieur si elle vous en donne plus.
3. Après avoir établi vos 12 points, reliez-les

dans l'ordre autour du cercle par des lignes droites. Coloriez l'intérieur de la forme obtenue. Qu'est-ce que la grandeur de votre dodécagone vous dit à propos des privilèges et du pouvoir que vous détenez dans la société?

4. L'intersectionnalité, qu'est-ce que c'est?
5. Étant donné que nos diverses identités ne sont pas indépendantes les unes des autres, mais qu'elles sont plutôt étroitement liées, comment ce graphique montre-t-il leur intersectionnalité?
6. Quel est le contraire de «pouvoir»? de «privilège»?
7. Il n'y a que 12 secteurs dans cette roue. Pourrait-on en ajouter? Lesquels? Chaque personne peut s'approprier cette roue en l'adaptant à son environnement spécifique ou à un besoin pédagogique. Dès l'école maternelle, une petite roue simplifiée peut être construite afin d'éduquer les enfants aux différences vécues par les autres et stimuler l'empathie⁷. Les critères évolueront tout au long du parcours scolaire, formatif au sens large.

Pour aller plus loin

- https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule_Intersectionnalite.html
- <https://oresquebec.ca/article-de-dossiers/notions-cles/lintersectionnalite-de-quoi-parle-t-on/>
- www.eclosio.org/wp-content/uploads/2023/12/Marchal-R.-intersectionnalite-analyse-EP.pdf

Le piège de la causalité

Parmi les choses fabuleuses que permet l'intelligence, l'une des plus fondamentales est sans doute celle-ci: la possibilité d'établir des liens entre des observations. Cette compétence, pas du tout limitée à l'humain, permet par exemple de savoir que tel nuage est lié à tel risque météorologique; que telle plante en forêt s'accompagne de tel gibier intéressant; que la proximité du soleil avec la constellation du Grand Chien annonce des périodes de fortes chaleurs¹.

Pour notre survie et, de façon générale, pour donner de la cohérence au monde, nous sommes en permanence occupés à établir des corrélations entre des observations, c'est-à-dire à constater le fait que deux événements ont tendance à aller ensemble ou, au contraire, à s'exclure mutuellement. Le premier type de lien est dit *corrélacion positive*: «Plus l'événement A se réalise, plus l'événement B se réalise souvent». Par exemple, plus il y a de glaces vendues en Belgique, plus on y compte de noyades (nous y reviendrons). À l'inverse, la corrélation négative est illustrée par cette constatation: plus on vend d'huîtres en Belgique, moins on observe de noyades dans le pays.

Une corrélation, c'est donc simplement ce qu'on exprime en langage courant de notre pays par «Au plus A, au plus B»² ou par «Au plus A, au moins B». Il existe d'autres types de corrélations, mais nous nous limiterons à ces deux liens principaux.

Causalité: des électrons au bébé

La causalité, quant à elle, peut se définir comme l'influence par laquelle un événement A (cause) contribue à la production d'un autre événement B (conséquence). Autrement dit, avec la causalité, il y a l'idée d'un enchaînement nécessaire, et qui s'inscrit dans le temps: A a lieu, puis B a lieu. Et, *toutes choses égales par ailleurs*, si A n'est plus présent, B sera moins présent, voire absent. Citons ici le philosophe Spinoza qui, avec cette claire expression de la causalité, pose une des fondations de la science moderne: «D'une cause déterminée résulte nécessairement un effet; et, inversement, si aucune cause déterminée n'est donnée, il est impossible qu'un effet se produise».

L'influence causale de A sur B a lieu via des interactions que l'on peut qualifier selon les cas

de biologiques, culturelles, administratives, législatives, psychologiques ou autres, mais qui peuvent *in fine* toujours s'expliquer par des interactions physiques (atomes, rayonnement) et pouvant être décrites par les lois de la nature. Par exemple, l'enchaînement de causalité entre l'attraction sexuelle mâle-femelle et la naissance subséquente d'un individu immature chez les mammifères est d'ordre biologique (voire psychologique et culturel si on parle de notre espèce) mais peut se traduire en termes de chimie et, *in fine*, en termes d'interactions entre électrons. On peut en dire autant d'un crime comme cause d'une condamnation pénale, de l'ouverture d'un courrier de l'administration fiscale comme cause de panique, d'une conférence comme cause de bâillement, etc.

Noyades et huîtres, chocolat et Nobel

Revenons aux noyades et aux glaces: peut-on affirmer qu'il y a un lien de cause à effet? C'est-à-dire si, *toutes choses égales par ailleurs*, on promeut la vente d'huîtres ou si on décourage la vente de glaces, observera-t-on moins de noyades? Non, très probablement. La corrélation entre noyade et pratiques alimentaires s'explique simplement par le fait que les noyades en Belgique ont lieu surtout en été, saison des piscines et des baignades à la mer. Ici, les ventes de glaces et les noyades ont une «cause commune supérieure», qui est l'augmentation des températures. De même, l'arrivée du froid est une cause commune supérieure expliquant la corrélation négative entre vente d'huîtres et noyades.

Nous voyons par cet exemple qu'une corrélation n'indique pas nécessairement une causalité. On peut trouver une myriade d'exemples plus ou moins comiques du même ordre. Citons par exemple, chez les enfants, la corrélation positive entre pointure



«D'une cause déterminée résulte nécessairement un effet; et, inversement, si aucune cause déterminée n'est donnée, il est impossible qu'un effet se produise.» (Spinoza)

et étendue du vocabulaire (qui s'explique par le fait qu'en grandissant, on acquiert du vocabulaire: la cause commune est donc le développement de l'enfant!), celle entre la consommation de chocolat et le nombre de prix Nobel par pays (qui s'explique probablement par le fait que les pays riches consomment du chocolat et ont les moyens de payer un système de recherche de qualité⁴: la cause commune est ici la richesse d'une nation).

Cinq nuances de corrélation: le piège de la causalité

Nous venons de voir qu'une corrélation peut provenir d'un effet de cause commune: appelons cela, d'après le dernier exemple, l'«effet choco-Nobel». Mais il existe également d'autres façons d'expliquer une corrélation du type «Au plus A, au plus B». Par exemple, que penser de la corrélation entre dépression (A) et solitude (B)? Peut-être que

solitude est cause de dépression, mais il se peut que dépression soit cause de solitude! Autrement dit, la causalité peut aller de B vers A! Peut-être même que les deux sens existent, engendrant une sorte de «cercle vicieux» solitude-dépression-solitude. De tels cercles («vicieux» ou «vertueux») se trouvent souvent en sciences: par exemple, manger du sucre perturbe les micro-organismes de notre intestin, mais ces perturbations pourraient nous donner envie de sucre⁵!

Ensuite, il peut arriver que des corrélations soient le fruit du hasard. En cherchant dans les milliards de données existantes, on finit par trouver des liens entre variables. Un mathématicien américain s'est amusé à relever quelques-unes de ces corrélations amusantes, en inventant des liens de cause à effet fantaisistes, précisément dans le but de mettre en garde contre le piège de la causalité⁶: on apprend, entre autres his-

toires absurdes, que le nombre de sorties de films de Disney est positivement corrélé avec le nombre de vols de véhicules à moteur. Enfin, bien sûr, il se peut que A soit la cause de B, comme dans la corrélation entre consommation de cigarettes et risque de cancer du poumon.

Résumons: une corrélation, c'est-à-dire une observation du type «Au plus A, au plus B» peut donc révéler cinq scénarios: 1) cause commune supérieure: il existe une cause C, qui provoque simultanément A et B (effet «choco-Nobel»); 2) B est la cause de A (causalité dans le sens inverse de ce que l'on pourrait penser); 3) B est la cause de A, et de plus A est la cause de B (cercle vicieux); 4) coïncidence pure (Walt Disney et vols de voitures); 5) A est la cause de B (cigarettes et cancer du poumon).

Sur ces cinq scénarios, seul le dernier («A est la cause de B») est celui que nous avons tendance à déduire naturellement de la phrase «Au plus A, au plus B». Déduire une causalité «A cause B» d'une corrélation est donc tentant, mais souvent faux, puisqu'il existe quatre autres explications possibles. C'est ce que nous appelons ici *le piège de la causalité*.

Un travers bien humain

Revenons sur une phrase de corrélation en prenant un nouvel exemple: «Les personnes végétariennes ont plus de chances de développer une dépression»⁷. Sans une solide dose de méfiance, il est presque impossible de ne pas déduire une causalité de cette phrase! Un travers bien humain... qui vient notamment de ce que végétarisme et dépression sont présentés dans cet ordre. Le végétarisme semble préexister, donc nous sommes tentés de le voir comme une cause de la dépression, qui arrive en deuxième. Or, on pourrait énoncer cette corrélation dans l'autre sens: «Les personnes dépressives ont plus de chance d'adopter un régime végétarien»! Cette deuxième phrase donne l'idée (tout à fait plausible!) d'une causalité dans l'autre sens, avec une dépression préexistant au végétarisme. Dans les deux cas, la phrase porte déjà en elle une asymétrie qui nous fait tomber dans le piège!

Pour éviter cela, une formulation neutre d'une corrélation devrait donc présenter les deux faits exactement sur un pied d'égalité. Hélas, quelle que soit la façon dont on s'y prend pour essayer de rester neutre, on nomme un des deux événements en premier! À moins peut-être d'écrire les deux mots de façon superposée⁸, quelque chose

comme «On observe une corrélation entre être **u d é é g p é r t e a s r s i e f n**». On pourrait alors prononcer la phrase à deux voix en superposant les deux mots... pas très académique!

Prendre conscience de la différence entre corrélation et causalité, notamment avec l'explication de la «cause supérieure commune» (penser à l'effet «choco-Nobel»!), permet d'éviter de nombreuses erreurs logiques, et de rester très prudent·e face à des corrélations qui nous tendent le piège de la causalité. Par exemple, «Je dors moins bien à la nouvelle lune» peut s'expliquer sans évoquer une causalité lune-sommeil, mais comme ceci⁹: la période la plus difficile financièrement est souvent la fin du mois; or la nouvelle lune, en ce moment, tombe vers le 27 ou 28. L'insomnie de la nouvelle lune pourrait donc être plutôt liée à l'anxiété financière¹⁰.

Difficile d'établir la causalité

Alors, comment prouver un vrai lien de causalité? C'est très difficile! Si on reprend le végétarisme et la dépression, il faudrait d'abord proposer une explication détaillée, donc un mécanisme (chimique, social, psychologique, etc.). Par exemple: telle carence du régime végétarien implique telle variation de l'humeur. Ou bien, le végétarisme peut conduire à une exclusion sociale, et à une dépression. Ou alors, dans l'autre sens: la dépression peut conduire à la solitude, donc on ne participe plus aux rituels collectifs où l'on consomme de la viande. Ou encore, la dépression nous rend plus sensible au sort des animaux d'élevage, et incite au végétarisme¹¹.

Puis il faudrait réaliser une étude pour tester l'hypothèse. Une étude, donc, où l'on puisse tester l'effet d'une cause *toutes choses égales par ailleurs*. Ceci se fait au moyen de deux groupes, l'un contenant la cause supposée et pas l'autre. Pour respecter le *toutes choses égales par ailleurs*, les deux groupes doivent se ressembler le plus possible, notamment en termes d'âge, de condition socio-économique, d'habitudes de mode de vie, etc. L'examen du devenir de ces deux groupes, combiné à une analyse statistique correcte, pourra conclure à une présomption plus ou moins forte de causalité. Beaucoup de travail donc!

Désapprendre la tendance à la causalité

En conclusion, il faut rester méfiant·e face à des phrases annonçant une corrélation, car elles recèlent souvent des pièges! Bien souvent, elles suggèrent perversement une cause sans l'établir: «Le régime A est corrélé

à la diminution de la maladie B», «Faire régulièrement C augmente les chances de D», «Plus le taux de E est élevé, plus le risque de F diminue», «Plus une ville compte d'immigrés de G, plus les délits H augmentent», etc.

Pour éviter le piège de la causalité, il faut essayer de désapprendre notre tendance à voir de la causalité là où elle ne se trouve pas. Pour cela, on peut considérer les quatre autres options possibles, en particulier l'effet «choco-Nobel». On apercevra alors la possibilité d'explications inattendues, et pas toujours là où on pensait les trouver!

1. D'où le terme de «canicule».
2. Belgicisme!
3. SPINOZA Baruch. *Œuvres IV: Ethica (Éthique)*, édition critique et texte établi par Fokke Akkerman et Piet Steenbakkens, Presses universitaires de France - PUF, rééd. 2020, 691 p.
4. On parle ici des trois prix Nobel scientifiques: chimie, physique, médecine.
5. Ainsi, en forçant un peu le trait, on peut voir l'amateur de sucre qui ouvre les placards de sa cuisine en croyant exercer son libre-arbitre comme un véhicule commandé par les micro-organismes de son intestin! Cet effet rappelle ce qui a été observé chez les «fourmis zombies», envahies par un champignon qui en prend littéralement le contrôle dans le but de disséminer des spores.
6. www.tylervigen.com/spurious-correlations
7. KOHL IS., LUFT VC., PATRÃO AL., MOLINA MDCB., NUNES MAA., SCHMIDT MI. «Association between meatless diet and depressive episodes: A cross-sectional analysis of baseline data from the longitudinal study of adult health (ELSA-Brasil)», *J Affect Disord.* 2023 Jan 1;320:48-56. doi: 10.1016/j.jad.2022.09.059. Epub 2022 Sep 23. PMID: 36162679.
8. Ce que justement nous faisons pour nos étudiant·es.
9. On peut imaginer encore d'autres explications: par exemple, à la campagne, on peut penser que les cambrioleurs travaillent moins pendant les pleines lunes, d'où une vigilance accrue en nouvelle lune.
10. Les corrélations mettant en jeu la lune fascinent... et s'expliquent en grande partie par des «effets choco-Nobel» («lune rousse» qui brûle les plantes au printemps, lumière de la lune qui blanchit le linge, etc.).
11. On peut s'amuser à trouver d'autres explications possibles, liées par exemple aux revenus ou à la classe sociale.

Pour nous contacter

Secrétariat communautaire

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

Président Roberto Galluccio
Trésorier général Renaud Loridan
Directeur Patrick Hullebroeck
Assistante
Cécile Van Ouytsel

Assistante
Mariève Tétart
Comptable
Jonathan Declercq

Permanent-es du secteur Communication - Internet
Marie Versele
Marie-Françoise Holemans
Timothé Fillon
Mise en page Éric Vandenheede

Permanent-es du secteur Formation
Audrey Dion
Éric Vandenheede
Amina Rafia
Adélaïde Dupuis
Loïc Pannequin

Responsable du secteur Interculturel
Sophie Fétu

Formateur·rices du secteur Interculturel
Hanane Cherqaoui Fassi
Véronique Léonard
Jacques Martel
Lucie Gustin
Françoise Santos
Pauline Laurent
Hossein Malekian

Projet européen
Timothé Fillon

Responsable de la revue *Éduquer*
Marie-Françoise Holemans

Secrétariats des sections régionales

Régionale du Brabant wallon
Présidente Yolande Mendes da Costa
Avenue Napoléon, 10
1420 Braine-l'Alleud
Tél.: 010 / 61 41 23

Régionale de Charleroi
(à la Maison de la Laïcité)

Présidente Maggy Roels
Rue de France, 31
6000 Charleroi
Tél.: 071 / 53 91 71

Régionale du Hainaut occidental
(à la Maison de la Laïcité)

Président Stéphane Huez
Rue des Clairisses, 13
7500 Tournai
Tél.: 069 / 84 72 03

Régionale de Liège

Président Thomas Herremans
Boulevard de la Sauvenière, 33-35
4000 Liège
Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

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

Régionale Mons-Borinage-Centre

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

Cotisation et don 2025

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2025** merci de le faire dans les meilleurs délais. La cotisation **2025** est de **25€** minimum.
À verser sur le compte: **BE19 0000 1276 64 12** de la Ligue de l'Enseignement et de l'éducation permanente, asbl, rue de la Fontaine, 2 - 1000 Bruxelles. Communication: cotisation ou don 2024.
Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez nous contacter au **02/512.97.81** ou info@ligue-enseignement.be

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES



culture.be



Éduquer

Vous êtes enseignant·e, directeur·trice
d'école, parent ou tout simplement
intéressé·e par les questions
d'éducation et d'enseignement?
Retrouvez, chaque mois, les
informations sur l'actualité de
l'enseignement sélectionnées pour
vous par la Ligue et des analyses
approfondies sur les questions
éducatives!

Abonnez-vous à notre revue

Rendez-vous sur notre site:

www.ligue-enseignement.be



éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 191
février 2025
2,5 €

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

Bureau de dépôt: **Bruxelles X**

La Ligue de l'Enseignement et de
l'Éducation permanente, asbl
Siège social:
Place Rouppe, 29
1000 Bruxelles
BCE 0403519010 / RPM de Bruxelles
BE19 0000 1276 64 12
Tél: +32 (0)2/512.97.81
info@ligue-enseignement.be
www.ligue-enseignement.be

La Ligue
de l'Enseignement
et de l'Éducation permanente asbl

Avec le soutien de la



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES

