

Danger de dérapage

Non! Le titre du présent éditorial n'est nullement inspiré par les difficultés de déplacement que le climat nous a imposées en ce début d'année. Il vise plutôt les excès et débordements qui peuvent provenir d'une application déraisonnable des règles et consignes.

Dans le cas présent, il s'agit des efforts louables déployés en vue de diminuer, dans notre système éducatif, les plaies que sont le redoublement et le décrochage. Dans ces domaines, notre Ecole détient une palme qui nous impose de travailler à modifier le cours des choses.

Ceux qui plaident pour l'introduction de nécessaires réformes avancent le temps perdu, le coût exorbitant de ces pratiques, leur inefficacité, les dégâts psychologiques qu'ils entraînent, une forme de sélection par élimination aux effets pervers... et prônent le modèle d'une Ecole qui tirerait tout le monde vers le haut et amènerait chacun à réaliser toutes ses potentialités. Les sceptiques soulignent plutôt les dangers d'un possible nivellement par le bas.

Ce danger est-il évitable ?

Oui, dans la mesure où l'on parvient à distinguer dans le temps, le plus nettement possible, la poursuite de deux objectifs. Dans un cursus de douze années de scolarité obligatoire, un premier temps doit être consacré au développement général optimal de chacun, suivi d'un second plus spécifiquement consacré à la préparation à la vie active. Une première partie doit viser prioritairement l'émancipation de tous, les meilleurs entraînant les plus faibles, la solidarité et la mixité pouvant y jouer

un rôle important. La deuxième doit viser plus spécifiquement la préparation de l'avenir individuel de chacun et notamment ses perspectives professionnelles. Ce sera la formation qualifiante pour ceux qui se sentent attirés par cette voie et la préparation aux études supérieures pour les autres.

Dans notre système actuel, ce moment du choix est peu précis et bien mal préparé. Il ne peut plus se situer, comme jadis, au terme des six années primaires. Il ne peut non plus attendre la fin de la scolarité obligatoire. Il se situe à mi-chemin entre ces extrêmes, sans pour autant apparaître actuellement comme un véritable moment pivot.

Cette absence de clarté se trouve renforcée par la limitation du nombre d'heures d'encadrement des établissements qui se répercute sur l'éventail des options proposées. Une saine collaboration entre établissements s'avère donc, à cet égard, indispensable.

La distinction entre les deux priorités émerge toutefois. Elle devrait idéalement faire l'objet d'une information et d'une préparation sérieuses de manière que les choix se déroulent dans le respect mutuel, dans le seul souci de l'intérêt de l'individu et avec toute la considération sociale qui s'impose face à l'effort de toute personne qui ambitionne de contribuer au progrès de la société.

Mais cette distinction s'impose cependant et la nier constituerait un impardonnable dérapage. ■

Billet d'humeur

Prévention du sida, Encore et toujours

Pour la première fois, l'épidémie du sida semble marquer le pas. Dans son rapport couvrant la période 2001-2008, ONU SIDA enregistre une tendance globale au ralentissement de la propagation du HIV.

Tandis qu'en 2001, les statistiques estimaient à 3,2 millions, le nombre d'individus nouvellement infectés (2,9 - 3,6 millions), ce nombre ne serait « que » de 2,7 millions de personnes (2,4 - 3,0 millions) en 2008. Certes, cette tendance ne se vérifie pas partout. Ainsi, au Moyen Orient et en Afrique du Nord, la propagation s'est poursuivie sans ralentir durant la période (35.000 nouvelles contaminations en 2008 contre 30.000 en 2001).

Il reste qu'en chiffres absolus, le nombre de personnes qui vivent avec le HIV continue sa progression (29 millions {27,0 - 31,0 millions} en 2001 et 33,4 millions en 2008 {31,1 - 35,8}), mais cette évolution peut également s'expliquer partiellement par l'augmentation de l'espérance de vie grâce aux nouvelles thérapies.

Sur ce plan, comme pour la maladie elle-même, la situation est très inégale. Tandis qu'ONU SIDA estime à 7,2 millions le nombre d'années de vie sauvées, grâce à l'action des thérapies anti-rétrovirales en Europe occidentale et en Amérique du Nord, leur nombre ne s'élève qu'à 2,3 millions en Afrique Sub-Saharienne. Pourtant, plus de 22 millions de personnes sont atteintes par la maladie dans cette région pour environ 2 millions en Europe occidentale et en Amérique du Nord...

En Belgique, un total de 20.106 personnes ont été diagnostiquées infectées par le VIH, parmi lesquelles 3.647 ont développé la maladie depuis le début de l'épidémie jusqu'au 31 décembre 2006. Il s'agit majoritairement d'hommes (dans une proportion de 1 à 5), dont 68% ont été contaminés par le biais de relations homosexuelles (88,3% des femmes ont été contaminées par voie hétérosexuelle).

Ces chiffres relativement encourageants indiquent que, plus que jamais, la lutte contre la propagation de la maladie passe par la prévention, l'utilisation du préservatif, l'information des populations cibles, l'utilisation de seringues stériles par les toxicomanes. L'enseignement a un rôle important à jouer dans ce domaine, autant pour développer la connaissance sans tabous du sujet, que pour favoriser les bonnes pratiques et augmenter la conscience que chacun a, de sa responsabilité vis-à-vis des autres.

Patrick Hullebroeck
Directeur

Sources :

www.iph.fgov.be/epidemio/aids (Belgique)
www.unaids.org/en/KnowledgeCentre/HIVData/Epidemiology/2009_episides.asp (monde)

Le site du mois

www.jedecide.be

Destiné aux jeunes, aux parents mais aussi aux enseignants, www.jedecide.be est un site d'information destiné à sensibiliser et à responsabiliser les jeunes quant à la protection de leurs droits fondamentaux face aux médias. Le site fournit tous les trucs et astuces pour protéger la vie privée des jeunes face aux nouvelles technologies (internet et réseaux sociaux, GSM...). Le site est interactif, il permet aux internautes de laisser leurs avis, leurs questions, de communiquer entre eux. Il sert aussi d'outil pédagogique aux enseignants grâce à de nombreuses ressources didactiques permettant aux plus jeunes de comprendre, d'accompagner et de maîtriser le développement technologique plutôt que de le subir.



Citation...

« Mon seul rival international, c'est Tintin ! »

Charles de Gaulle



Livre pour enfant

La Petite Galerie de Andy Warhol

de Patricia Geis

Entrez dans la « Factory », le célèbre atelier d'Andy Warhol ! Dans cette usine du pop art, les objets de la vie quotidienne et les images publicitaires sont transformés en œuvres d'art. Films, portraits au Polaroid, boîtes de conserve géantes, sculptures qui flottent dans l'air ou qui s'empilent comme au supermarché... Tout l'esprit de Warhol s'y retrouve ! Grâce à de nombreux Pop-up, rabats et autres pochettes surprises, vous partirez à la découverte de l'univers prolifique de cet artiste hors norme.

Bref, une initiation ludique et astucieuse à l'œuvre d'un des plus grands artistes du XX^e siècle.

À partir de 4 ans.

Un jour... en 1972

Les grèves de mars 1972 à Lordstown (Ohio)... Une grève n

Le 5 mars 1972, à l'usine Général Motors de Lordstown (Ohio) débute une grève dont le retentissement sera particulièrement fort aux Etats-Unis.

Cette grève affecte un complexe usinier ultramoderne dans l'état de l'Ohio. Ouverte en 1966 dans une zone rurale, cette unité de production de Général Motors combine une unité de fabrication de carrosserie et un double ensemble de montage de voitures et de camionnettes. La médiatisation de la grève s'explique surtout par le fait qu'elle se déroule dans une usine symbole, infligeant à ses ouvriers une cadence infernale avec une production de 106 véhicules à l'heure.

Par le passé, les usines de Lordstown avaient déjà acquis une triste célébrité : licenciements, sanctions disciplinaires, augmentation des défauts de fabrication, protestation des ouvriers contre l'accélération des chaînes de montage... La tension ne pouvait que s'attiser pour éclater en grève.

Pour une large partie de la presse, patronale, syndicale ou politique, cette usine a symbolisé la déshumanisation du travail à la chaîne. La grève, qui éclata en mars 1972, suscita de nombreuses interrogations sur les limites du mouvement réformateur dans l'industrie automobile des États-Unis.



Pourquoi...

Pourquoi dit-on « point barre » ?

En langage morse, l'indication de fin de transmission est : un court, un long.

Ce signe se dessine comme « . - ».

C'est-à-dire littéralement « point barre ».



D'où l'expression « point barre » pour signifier que l'on veut terminer la discussion.



ève médiatique



Source : Life magazine

tes du fordisme et est souvent présentée comme le point de départ d'un puissant -Unis.

Mini news

Faune en péril...

Selon l'Union internationale pour la conservation de la nature, 16 119 espèces seraient en voie d'extinction à travers le monde (principalement des amphibiens). 784 espèces sont officiellement éteintes et 65 ne survivraient plus qu'en captivité. Ainsi, un amphibien sur trois, un oiseau sur huit et un mammifère sur quatre sont en péril. Les cas les plus inquiétants sont ceux de l'ours blanc, de l'hippopotame, des gazelles... Cet appauvrissement de la biodiversité n'est pas prêt de s'arrêter, au contraire il augmente exponentiellement année après année...

Sources : www.iucn.org

Coup de cœur musique

Get Well Soon, Vexations

Get Well Soon, projet musical du multi-instrumentiste d'origine Allemande, Konstantin Gropper, nous offre son deuxième opus, « Vexations ». A travers sa musique, qualifiée de folk et d'electro sur un fond lointain de musique des Balkans et de sonorités cinématiques, Gropper nous fait une fois encore voguer à travers des envolées dramatiques dignes de Neil Hannon de Divine Comedy.

« Vexations » ne cesse de frémit de mélodies crève-cœur, serties à la fois de fragilité et d'orchestrations luxuriantes... L'Allemand n'a pas son pareil pour mêler pop harmonique et musique classique, laissant, par la même occasion, éclater son talent et son impressionnante maturité.

Get Well Soon sera en concert le 11 mars à l'Ancienne Belgique.



Activité

Le Printemps des sciences...

Une semaine de découvertes à la portée de tous du 22 au 28 mars

Le Printemps des sciences, c'est une semaine d'ateliers, de conférences, d'échanges, de visites et d'expériences à la portée de tous. Pour sa dixième édition, le Printemps des sciences met l'accent sur les sciences du vivant et la biodiversité. N'hésitez pas à vous y inscrire !

A découvrir aux quatre coins de la Wallonie et de Bruxelles du 22 au 28 mars 2010.

Pour plus d'info :

www.printempsdessciences.be



Bande dessinée

Sages comme une image

de Théa Rojzman aux éditions Les enfants Rouges

Et si on tuait tout le monde à la mitraille ? dit Jordan à son petit frère Dion. Deux enfants, blessés par la vie, qui se retrouvent placés en foyer, confrontés au rituel de l'éternel rejet. Liés par le traumatisme d'un drame familial sordide, entre imaginaire et réel, en tension constante entre la vie et la mort, l'amour et la haine des autres, les deux frangins vont se réfugier dans un univers qu'ils se sont créé de toute pièce.

Grâce à ses planches contrastées entre un trait épuré - quasi-enfantin - et une mise en couleur au pinceau très dense et des tons très marqués, Théa Rojzman place le lecteur au cœur du ressenti des deux jeunes garçons. Par ailleurs, l'humour n'est jamais totalement absent du livre et permet, telle une bouffée d'oxygène, de relativiser les épisodes douloureux de ce périple familial.

Au final, *Sages comme une image* est un savant mélange de souffrance et de légèreté, de folie et de réalité, porté par un graphisme d'exception.



Valérie Silberberg, responsable du secteur Communication

« Les enseignants sont choqués, furieux! »

Un rapport de l'Inspection qui heurte, l'Inspection dans les écoles de la périphérie bruxelloise qui cabre, les inscriptions en 1^{re} secondaire qui inquiètent toujours... Retour sur quelques dossiers « chauds » de l'enseignement obligatoire...



Le projet de décret fixant les nouvelles modalités d'inscription en 1^{re} secondaire a franchi le cap de la négociation sociale. Le cabinet de Marie-Dominique Simonet signale que le texte n'a reçu aucun avis négatif. Le texte a néanmoins été amendé sur deux points :

- chaque école devra, dans son projet d'établissement, préciser les mesures concrètes qu'elle compte prendre pour accueillir et accompagner les élèves issus de milieux défavorisés. Cette obligation sera fichée, non dans le décret inscriptions, mais dans le décret « Missions » ;
- la Ciri (Commission interrégionales des inscriptions) devra produire un rapport annuel sur la façon dont se seront déroulées les inscriptions.

Et l'exécutif de la Communauté française tranche : finalement, les inscriptions en 1^{re} secondaire débiteront le 26 avril. La période d'inscriptions durera deux semaines, au lieu de trois. Tous les élèves devraient être fixés pour début juin.

Le SéGEC, Secrétariat général de l'enseignement catholique, analyse les nouvelles modalités d'inscription en 1^{re} secondaire. Il

relève trois points positifs :

- pour les parents, la démarche est simple, plus de file, plus de multi-inscriptions... ;
- l'inscription impliquera un contact direct parents/école ;
- le gros des inscriptions sera géré par les écoles, la Ciri interviendra de façon marginale (elle ne s'impliquera que dans les écoles dites complètes, soit 25 écoles, dont 19 à Bruxelles, selon le SéGEC).

Certains points inquiètent néanmoins le SéGEC :

- un problème de lisibilité des critères qui départageront les élèves ;
- un surcroît de travail pour les directeurs du fondamental qui devront remettre le formulaire aux parents avec accusé de réception ;
- un risque d'accroître la dualisation : Etienne Michel, le patron du SéGEC, rappelle que les écoles favorisées devront accueillir 20% d'élèves provenant d'écoles défavorisées. « *Le risque, c'est que les écoles des quartiers défavorisés vont se vider de la population qui a le meilleur potentiel.* »

Le 8 février, le Conseil d'Etat rend son avis sur l'avant-projet de décret. Le verdict est positif

– le décret serait donc valide sur le plan juridique. Mais les juristes signalent qu'il était impossible pour eux d'étudier tous les effets du nouveau dispositif et que, dès lors, son «silence» sur une série de questions ne doit pas faire penser au gouvernement de la Communauté française que sa copie est immunisée contre tout recours. S'il note la «grande complexité» du système, le Conseil d'Etat dit ne repérer «aucune difficulté majeure au regard de l'article 24 de la Constitution» (égalité de traitement). Le Conseil d'Etat estime tout de même devoir «attirer l'attention» sur plusieurs aspects du texte, dont les priorités accordées aux élèves d'origine défavorisée et les critères géographiques, et trouve qu'il manque des exemples de cas concrets. Réponse de la ministre Simonet: «nous préparons un site d'information au public qui présente des cas concrets. Puisque le Conseil d'Etat nous le demande, nous allons les ajouter dans le décret, et nous expliquons davantage les motifs.»

Enseignement technique

La ministre de l'Enseignement, Marie-Dominique Simonet, planche également sur d'autres dossiers. Elle lance une réforme de l'enseignement technique qui met en place des unités de formation, communes à tous les opérateurs de formation, et vise à valoriser les compétences acquises par un élève, quel que soit son parcours scolaire. Le Service francophone des métiers et des qualifications (SFMQ) va passer en revue les différents métiers techniques et les compétences qu'ils requièrent. Le parcours au sein de l'enseignement technique sera ensuite découpé en unités correspondant à ces compétences et valables dans différentes filières de formation.

Le recours au redoublement pur et dur sera donc moins fréquent. L'élève disposera en

quelque sorte de crédits pour les cours qu'il a réussis, comme dans l'enseignement supérieur. Deux expériences-pilotes seront lancées à la prochaine rentrée.

Inspection dans les écoles de la périphérie

Depuis le vote flamand du décret sur l'Inspection des écoles francophones de la périphérie bruxelloise, les élus politiques du Nord et du Sud du pays se tirent dans les pattes.

La ministre Marie-Dominique Simonet déplore que les déclarations de son homologue flamand, Pascal Smet, devant les députés francophones, le 1^{er} décembre dernier, diffèrent de celles émises, à la mi-décembre, devant le parlement flamand. Aux élus francophones, le ministre avait indiqué que le français resterait la langue des rapports inspecteurs-enseignants-élèves. Aux députés du Nord, il a affirmé que l'inspection communiquerait en néerlandais avec les enseignants et en français avec les élèves et les parents. La ministre Simonet se dit déterminée à faire respecter la loi spéciale de 1971 qui confie l'inspection pédagogique des écoles de la périphérie bruxelloise à la Communauté française. Le FDF est allé plus loin: il a demandé au parlement francophone de créer un groupe de travail proposant l'organisation de cet enseignement par la Communauté française.

Le parlement de la Communauté française a dès lors voté, à l'unanimité, la proposition de résolution lançant le recours en annulation devant la Cour constitutionnelle du décret flamand. PS, MR, Ecolo et cdH ont estimé que ce recours en annulation (plutôt qu'en suspension) était la meilleure arme juridique à la disposition du parlement pour tenter de s'opposer au décret flamand. Les quatre partis ont également réaffirmé leur «totale solidarité» avec les communes de la péri-

phérie ainsi qu'avec les parents et les enseignants concernés qui introduisent, eux, des recours en suspension, une arme juridique plus appropriée à leur situation étant donné qu'ils peuvent faire valoir un intérêt direct et tenter d'arguer devant la Cour d'un préjudice grave difficilement réparable. La Cour constitutionnelle devrait rendre son arrêt dans les quatre mois.

Un rapport inquiétant...

Autre dossier qui crispe syndicats et enseignants, le rapport de l'Inspection...

Au terme de l'année scolaire 2008-2009, le Service général de l'Inspection a en effet produit un rapport plutôt inquiétant sur l'enseignement fondamental et secondaire. En voici quelques constats...

a) pour l'école fondamentale:

- le primaire néglige souvent les cours de géographie, histoire et sciences;
- l'évaluation formative est jugée inexistante en maternelle, «très limitée» au primaire. «L'évaluation, même si elle est abondamment pratiquée, l'est peu comme partie prenante de l'apprentissage, comme une aide à la structuration des acquis et à une réflexion sur les démarches.» Pour les évaluations externes, «les pistes subséquentes à» ces dites évaluations «sont peu utilisées»;
- pour les élèves en difficulté, les stratégies de remédiation et la différenciation (adaptation de la méthode d'apprentissage à l'enfant) sont «peu présentes»;
- quant à l'évaluation en fin de primaire, on relève une «grande disparité» entre les écoles sur le contenu des évaluations. «A quelques exceptions près, l'évaluation des compétences est peu présente et les épreuves sont souvent éloignées de ce qui est prescrit dans les Socles de compétences.»;
- la communication entre les professeurs du primaire et ceux du secondaire est rare, et c'est vrai

aussi entre le primaire et le «1^{er} différencié» du secondaire;

- dans l'enseignement en immersion, le rapport évoque «les difficultés majeures que posent le recrutement et l'instabilité des locuteurs natifs enseignants»;
- enfin, l'Inspection a relevé une «grande disparité» dans l'organisation du cours de natation et «que les conditions optimales de sécurité ne sont pas garanties partout ou qu'à tout le moins elles posent difficulté». «L'absence de normes précises liées au nombre d'enfants à prendre en charge pose problème».

La ministre de l'Enseignement a proposé d'interdire le voile et tout signe religieux

Voile islamique

ostensible à l'école jusqu'en 3^e secondaire. Marie-Dominique Simonet «pense qu'il y a un consensus pour interdire le voile en maternelle et en primaire. En secondaire, il pourrait être autorisé à partir de la 4^e. A ce stade, les jeunes filles atteignent l'âge de la maturité (16 ans).» Cette proposition consistera surtout à accélérer le débat pour tenter d'avoir une décision pour la prochaine rentrée scolaire, mais elle comporterait de sérieuses limites:

- au-delà de la 3^e secondaire, la situation actuelle prévaudrait, c'est-à-dire que ce sont les établissements eux-mêmes qui continueraient à définir la règle;
- cette interdiction porterait certainement sur le réseau d'enseignement organisé par la Communauté française, et très probablement sur l'enseignement des villes et provinces, mais quasi certainement pas sur le réseau libre, afin de préserver la liberté d'enseignement.

La Libre Belgique, 21-01-2010

b) pour l'école secondaire:

- les écoles respectent généralement le programme, mais on évoque « certains manquements » en sciences (au 3^e degré), histoire (2^e degré) ou maths (3^e degré);
- « l'importance accordée à l'évaluation des savoirs est majoritaire. Quand l'évaluation porte prioritairement sur la maîtrise de compétences, les élèves ne sont pas toujours préparés à cette exigence durant l'année. »;
- l'Inspection épingle « l'insuffisante continuité des apprentissages entre les degrés, voire entre les années d'un même degré. »
- En ce qui concerne le cours de natation dans l'enseignement fondamental, au cabinet de la ministre Simonet, on dit qu'« un rapport complémentaire a été demandé à l'Inspection, tant les situations sur le terrain sont diverses. »
- Mais, « les enseignants sont choqués, furieux! », relève Prosper Boulangé de la CSC. Celui-ci souligne que les réformes engagées ces dix dernières années n'ont jamais été évaluées et espère que le rapport de l'Inspection mènera le gouvernement à se souvenir que l'accord de majorité prévoit ces évaluations. ■

Disant désormais couvrir une vingtaine d'établissements (à Liège et Bruxelles principalement), le Conseil des élèves francophones (CEF) se pose en syndicat des élèves du secondaire et demande à la Communauté française d'être reconnu comme organisation de jeunesse. Constitué en asbl, le CEF se propose de stimuler la « démocratie dans l'école » et « aider à la formation d'élèves citoyens, démocrates et critiques qui pourraient renforcer la compréhension entre tous les acteurs de l'enseignement secondaire. » (www.lecef.be)

Le Soir, 12-02-2010

Pour la prochaine édition du CEB, en juin, le ministère de la Communauté française a inséré une nouveauté: pendant les épreuves, l'enseignant-examineur devra tenir compte des « enfants atteints de troubles de l'apprentissage » (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie...). Cette disposition a été introduite à la demande de l'Apeda (association de parents d'enfants en difficulté d'apprentissage). En pratique, le directeur devra signaler à son inspecteur la liste des enfants atteints de troubles de l'apprentissage, les modalités d'apprentissage particulières dont ils bénéficient pendant l'année et les modalités qu'ils envisagent de prévoir lors des épreuves du CEB. L'inspecteur devra les valider.

Le Soir, 11-02-2010

Selon les Indicateurs de l'enseignement, en moyenne, 1 élève sur 5 est

en retard (il a doublé au moins une fois). Pour le primaire, le taux moyen est de 1 élève en retard sur 20. Au secondaire, 1 élève en retard sur 7. Le redoublement commence tôt, dès la 3^e maternelle. En 2007-2008, sur l'ensemble des élèves de 5^e primaire, le rapport était de 1 élève en retard sur 4. A partir de la 3^e secondaire, le rapport est de 1 élève en retard sur 2. Au primaire, les moments les plus risqués sont les 1^{re} et 2^e années, l'année la moins dangereuse étant la 6^e primaire. Au secondaire, ce sont les 3^e, 4^e et 5^e années, l'année la moins risquée étant la 6^e secondaire. L'échec scolaire génère un surcoût de dépenses estimé à 51 millions d'euros au primaire, et 318 millions au secondaire. La ministre Simonet s'interroge sur l'intérêt du redoublement en fin de maternelle (près de 5% des élèves sont retenus pour un an de plus en 3^e maternelle) et a commandé une étude universitaire sur cette question.

Le Soir, 23-01-2010

sources

Le Soir et La Libre Belgique,
12-01 au 09-02-2010

Droits de l'enfant

Les formes de violences envers les enfants sont diverses et leur intensité varie. Si les violences graves semblent retenir l'attention et impliquent une réaction à l'égard de l'agresseur (poursuites pénales) et une prise en charge spécifique des victimes, d'autres formes ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante, relèvent les ONG dans leur rapport alternatif. En Flandre, un enfant sur 10 est victime de violence verbale ou physique de la part de ses parents. La maltraitance est la 2^e cause de décès chez les enfants du nord du pays. Autre type de violence qui

se développe: le harcèlement à l'école. Le cyber-harcèlement prend aussi de l'ampleur. 6 jeunes Belges sur 10 auraient déjà été victimes de harcèlement via GSM, e-mails, blog... La violence à l'égard des enfants est aussi institutionnelle. Les mineurs étrangers non accompagnés forment un groupe particulièrement vulnérable. Vivre dans la pauvreté est aussi une forme de violence institutionnelle, qui met en danger le développement physique et physiologique; En Belgique, 17% des enfants vivent sous le seuil de pauvreté. Parmi les moins de 6 ans, 18% sont concer-

nés, soit un enfant sur 5. Près de 30% des familles monoparentales et plus de 10% des couples avec enfants déclarent avoir dû postposer des soins de santé pour raisons financières, administratives... Plus de la moitié des enfants vivant dans la pauvreté ont au moins un an de retard en primaire. Plus d'un tiers d'entre eux ont échoué au moins deux fois et un sur 3 fréquente l'enseignement spécialisé.

La Libre Belgique, 05-02-2010

Etudes de médecine

Numerus clausus ou test d'aptitude ?

Fin janvier, la FEF (Fédération des étudiants francophones) quitte la Table ronde de l'enseignement supérieur. Son président, Romain Gaudron, n'a pas apprécié l'annonce faite, le 27 janvier, au parlement de la Communauté française par le ministre Jean-Claude Marcourt de la remise en cause du moratoire sur le numerus clausus initié par son prédécesseur, Marie-Dominique Simonet.

Romain Gaudron déclare, dans « La Libre Belgique », « nous suspendons notre participation à la Table ronde de l'enseignement supérieur tant que des acquis tels que ceux-là y seront remis en cause, que ce soit à la Table ronde en elle-même ou dans un sous-groupe de travail. (...) Si, en revanche, il (le ministre) admet que ce qui se trouve dans la Déclaration de politique communautaire prévaut, nous y reviendrons alors naturellement pour discuter de toutes les autres thématiques. »

Or, le ministre Marcourt attend les conclusions du sous-groupe invité à plancher sur les études de médecine lors de la Table ronde pour déposer un décret « dans les plus brefs délais au gouvernement ». Ce décret pourrait, par exemple, prévoir l'organisation, non pas d'un examen d'entrée, mais d'un « test d'aptitude, non exclusif, juste indicatif ». Organisé en début de 1^{re} année, il renseignerait l'étudiant sur d'éventuelles carences en telle et telle branche, constat pouvant se prolonger par des remédiations. « C'est une piste, rien n'est fixé... »

Et la déclaration de politique communautaire ?

Après les étudiants, ce sont les partenaires de Jean-Claude Marcourt qui le rappellent à l'ordre sur le numerus clausus. Au sujet de la piste évoquée d'un test d'aptitude à l'entrée des études de médecine, le député Ecolo Marcel Cheron en appelle à la déclaration de politique communautaire, qui prévoit de supprimer toute limitation de l'accès aux études de médecine. Pour le député Ecolo, « attention parce que la distance n'est pas bien longue entre un test d'aptitude et un examen d'entrée, sélectif, qui pénalise l'étudiant d'origine modeste. Nous refusons toute limitation de l'accès aux études. »

De son côté, le cdH rappelle qu'il demande non seulement « l'abolition du système de sélection », mais aussi « la mise en place d'un système de réussite des études en médecine reposant ex-

clusivement sur la capacité des étudiants ».

Et dans l'opposition, le Dr Brotchi rappelle la position du MR favorable, « comme les recteurs », à un examen d'entrée, et dénonce les luttes internes à la majorité.

A noter que la branche liégeoise de la FEF a pris ses distances déplorant « la démarche précipitée de la FEF qui, non



contente de refuser la concertation avec les acteurs de la table ronde, privilégie l'action et la visibilité médiatiques à la défense des intérêts des étudiants qu'elle devrait représenter.»

Néanmoins, malgré les levées de bouclier, le ministre de l'Enseignement supérieur confirme songer à un test d'aptitude offrant à l'étudiant de vérifier ses compétences avant de s'engager en médecine. Pour Jean-Claude Marcourt, prolonger à l'infini le numerus clausus et s'en tenir à ça serait «inhumain» - cela revient à laisser des paquets de jeunes étudier une dizaine d'années sans garantie qu'ils disposeront d'un numéro Inami. Le ministre parle toutefois toujours d'une «piste parmi d'autres».

«Il y a une seule condition à notre retour à la Table ronde. Que l'on ne discute plus de contingentement ni de test en médecine. Le ministre ne nous rassure pas. On n'y retourne pas.», déclare Romain Gaudron, président de la FEF. Selon lui, «ce sont les étudiants les plus faibles, en provenance des écoles les moins bonnes, qui se laisseront convaincre qu'il vaut mieux ne pas enta-

mer la médecine. Et si c'est une question de qualité des études, comme le prétend M. Marcourt, nous lui disons que cela ne se justifie pas plus en médecine que dans d'autres études. Pour améliorer la qualité des études, il faut travailler à la promotion de la réussite, pas à réduire le nombre d'étudiants.»

Entretemps, le nombre d'étudiants croît. La Communauté française va admettre cette année 2 608 jeunes en 1^{re} année de médecine, soit cinq fois plus que nécessaire et 2,5 fois plus que ce que permet la Flandre, selon des chiffres de l'association flamande de médecine cités par «De Standaard». ■

sources

Le Soir et La Libre Belgique,
30-01 au 11-02-2010

Pour la revue de presse complète,
consultez notre site:
www.ligue-enseignement.be

En dix ans, la population des moins de 3 ans va croître de 18,6% à Bruxelles. Ils seront 56 254 en 2020, soit 8 814 de plus qu'actuellement. Ces chiffres auront des conséquences très concrètes avant tout au niveau des crèches et des écoles. Pour le ministre-président bruxellois, Charles Picqué, «d'ici à 2014, il faut créer 2 854 places de crèches, idéalement 1 637 dès cette année.» Selon lui, il faut que l'ONE change ses normes d'agrément. Autre problème soulevé par Charles Picqué: les subventions octroyées par la Communauté française. Car si l'ONE doit agréer toutes les crèches, publiques ou privées, elle n'en subventionne qu'une partie - 64% des crèches de Bruxelles sont subventionnées et pratiquent donc des tarifs sociaux.

Le Soir, 21-01-2010

Accueil petite
enfance

Pour l'année
scolaire 2008-
2009, sur les
6 511 élèves
répertoriés

comme potentiellement non-inscrits dans un établissement scolaire, 617 dossiers de mineurs soumis à l'obligation scolaire ont été transférés au parquet, mais celui-ci a refusé de les prendre en charge, a indiqué la ministre Marie-Dominique Simonet en Commission du parlement de la Communauté française.

La Libre Belgique, 10-02-2010

Obligation
scolaire

Enquête

La Plateforme contre l'échec scolaire (dont fait partie, entre autres, la Ligue des Familles) va organiser une centaine de débats, de février à mai, sous le nom «L'école en questions» (www.ecoleenquestions.be). Un rapport de synthèse sera publié en mai. Le lancement de l'opération coïncide avec la publication d'une enquête que la Ligue des Familles a menée auprès de 1 000 Wallons et Bruxellois (dont 130 enseignants) de 18 à 64 ans, interrogés sur leurs perceptions en matière d'enseignement. Les constats? L'enquête relève le peu de confiance des gens dans l'école. L'attachement au redoublement reste fort. Si 91% des personnes estiment qu'il faut valoriser la réussite plutôt que l'échec, 65% pensent que le redoublement est une solution efficace face aux difficultés d'apprentissage. Selon Denis

Lambert, directeur général de la Ligue des Familles, «la Communauté française massacre chaque année plus de 100 000 élèves: 60 000 redoublent, 17 000 sont précocement réorientés, 2 000 enfants sont réorientés vers l'enseignement spécialisé, 1 700 élèves font l'objet d'un renvoi définitif...» Seuls 25% des sondés estiment que l'enseignant accorde assez d'attention au suivi individuel des élèves. A l'opposé, ils sont 75% à considérer que les enseignants consacrent une «place suffisante» au travail de préparation des cours, de correction, d'évaluation. 66% jugent que c'est l'école qui doit prendre en charge le travail de remédiation quand l'élève est en difficulté. 79% estiment que les profs maîtrisent leurs matières; 61% estiment qu'ils maîtrisent les compétences pédagogiques; 53% pensent qu'ils disposent des aptitudes rela-

tionnelles nécessaires au métier; 40% jugent que les professeurs ont l'autorité nécessaire pour se faire respecter en classe. Pourtant, l'enquête relève qu'un professeur sur deux estime ne pas avoir la capacité de se faire respecter en classe (50%), ni disposer des aptitudes relationnelles requises par le métier (53%). Enfin, une famille sur 4 estime que les rythmes scolaires sont «difficiles à vivre». Et quand on choisit un réseau, c'est moins pour des raisons philosophiques ou religieuses (44%) que pour la réputation de l'école (71%) ou la qualité de l'enseignement (88%).

Le Soir et La Libre Belgique, 04-02-2010

Quid du socle commun ?

L'organisation d'un colloque à Lyon sur la thématique « De la culture commune au socle commun »¹ a été pour moi l'occasion de mener une réflexion que je vais synthétiser ici. L'approche pédagogique par les compétences (APC) peut être considérée comme un analyseur de l'évolution des référentiels sous-tendant la politique éducative en Communauté française de Belgique, comme d'ailleurs dans nombre d'autres contextes nationaux.

Péripéties pédagogiques et hésitations institutionnelles en Communauté française

Quelles sont les origines de ce courant pédagogique, à la base anglo-saxon ? (Mangez, 2008, Hirtt, 2009). Dès les années 1970, des travaux consacrés à la *competency based education* portaient sur la formation professionnelle. Dans le monde francophone, l'approche par les compétences a connu ses premières implantations au Québec et en Suisse romande, puis s'est diffusée en Belgique et en France. Quel est le noyau dur de l'APC ? Selon cette approche, les objectifs de l'enseignement portent moins sur des contenus à transmettre que sur des capacités à atteindre. Les savoirs, savoir-faire, savoir-être, apparaissent comme des ressources que l'élève doit pouvoir mobiliser afin de réagir à une situation problème ou de réaliser une tâche complexe, de préférence inédite. Deux types de compétences ont été distingués : les compétences transversales (non disciplinaires) et les compétences de base, revenant à une pédagogie de l'intégration et destinées à favoriser l'insertion des jeunes dans le tissu économique.

Pour les observateurs critiques, la notion de compétences relève des catégories postfordistes qui se sont forgées dans

le monde économique afin de répondre à une demande de main-d'œuvre flexible. Cette demande qui émane du monde de l'entreprise se présente comme double (Hirtt, 2009) : pouvoir compter sur des travailleurs adéquatement formés, tout en rationalisant les coûts de la formation, d'une part, et pouvoir s'appuyer sur des conceptions pédagogiques focalisées sur le résultat individuel, ensuite.

De manière sous-jacente à une telle demande, ne pourrait-on pas voir se profiler l'intention de rabattre l'enseignement obligatoire sur un plus petit commun dénominateur ? Dans la foulée d'initiatives émanant d'autres organisations internationales comme l'O.C.D.E., le Parlement européen a approuvé en 2006² un cadre de référence pour les compétences clés³, nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité dans la société de la connaissance.

De manière générale, les diverses interprétations de l'APC peuvent être ramenées à deux points de vue qui s'opposent idéologiquement :

- d'un côté, certains ont sou-

ligné positivement son pragmatisme : face à la demande de travailleurs flexibles sur un marché du travail polarisé, il s'agit de proposer un langage et un cadre structurel commun au système scolaire et aux entreprises ;

- d'un autre côté, certains ont dénoncé son caractère réducteur, inféodé à l'économisme néolibéral. Ainsi en va-t-il du projet de renoncer à l'ambition de pousser tous au plus loin possible dans le cursus des études.

L'introduction de l'APC en Communauté française

À l'origine, l'approche par les compétences a trouvé sa légitimité dans le décret « Missions » de l'école du 24 juillet 1997. Ce décret a proclamé :

- l'existence d'un continuum pédagogique depuis l'enseignement fondamental jusqu'à la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, destiné à doter tous les élèves d'un socle de compétences commun, de compétences terminales et de profils de qualification (enseignement technique et professionnel) pour les deuxième et troisième cycles ;
- la limitation des possibilités de

redoublement au cours d'un même cycle d'études, soutenue en principe par une évaluation formative et une pédagogie différenciée.

En réalité, comme l'explique Eric Mangez (2008), cette orientation pédagogique s'est déplacée du champ économique vers le champ éducatif lors de la réforme de l'enseignement qualifiant en Communauté française, à la fin des années 1970 et au début des années 1980. Cela s'est accompli sous l'influence conjuguée de l'univers de l'industrie et des services et des responsables éducatifs de l'enseignement. Au cours des années 1980, des pédagogues universitaires sont devenus les experts désignés pour participer à la formulation de la notion de compétence destinée à marquer la réforme de l'enseignement qualifiant. Leur rôle d'experts deviendra plus net lors de la réforme ultérieure de l'enseignement général. Il s'agit de pédagogues des Facultés Notre-Dame de la Paix de Namur et de l'Université Catholique de Louvain. Certains d'entre eux se sont fait explicitement les médiateurs entre le monde des entreprises et le monde scolaire. Un Bureau d'ingénierie en éducation et en formation (le BIEF), créé en 1989 et dirigé par des pédagogues de l'UCL, s'est ainsi donné pour but de traiter avec une même démarche les problèmes et projets de formation au sein des entreprises et/ou des administrations et les questions d'éducation au sein des systèmes éducatifs (Ibid. : 44). Au fil du temps, de la référence à la description d'un métier (enseignement technique et professionnel), la notion de compétence est devenue une catégorie centrale du système scolaire, élaborée plus abstraitement à la faveur de son entrée dans les programmes du général.

Le décret « Missions » se donnait des objectifs répondant aux attentes de la « gauche sociale » et de la « gauche culturelle »

(Ibid. : 46) : obtenir la réussite du plus grand nombre, grâce à une école de la réussite pour tous, fondée dans l'acquisition de socles minimaux à atteindre par tous, d'une part, et l'épanouissement de l'enfant qui ne serait plus stigmatisé par le redoublement, d'autre part. Tout cela en assurant l'efficacité de l'action éducative.

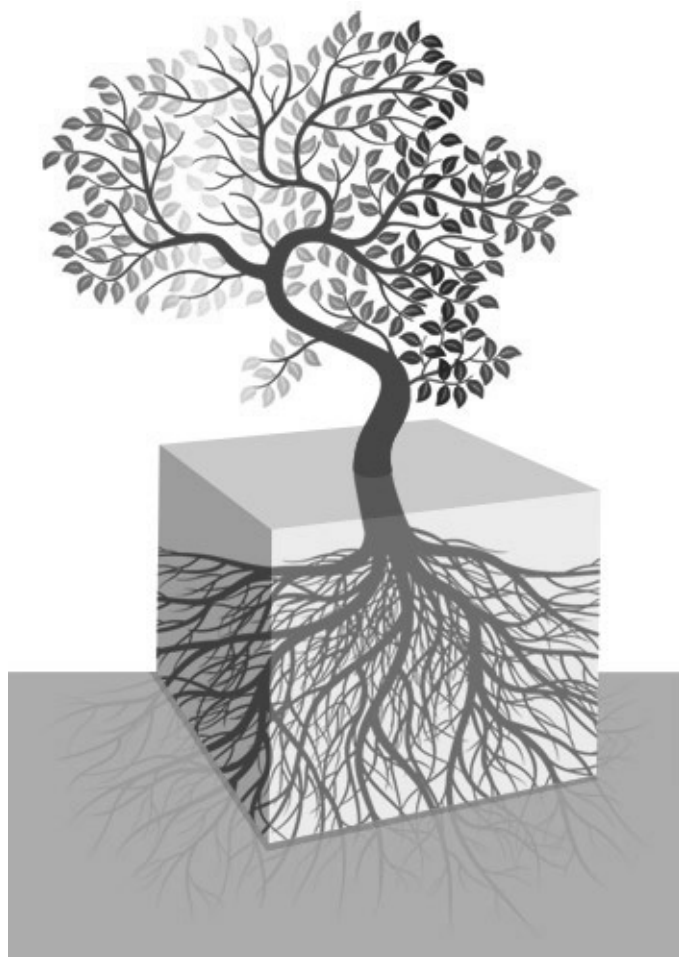
Par rapport au contexte ambiant, il faut souligner que ce décret affaiblit l'autonomie des réseaux en imposant, à tous, la pédagogie des compétences, qu'ils devront traduire dans leurs programmes, tout en ayant participé préalablement à la définition des socles. Notoirement, le décret a été rédigé par des responsables appartenant à l'enseignement officiel et à l'enseignement catholique. Par ailleurs, le statut de service public fonctionnel a été invoqué pour justifier la décision de ce réseau de cautionner la réforme. En effet, toute atteinte à la liberté de l'enseignement devait avoir pour objectif de préserver l'intérêt général. Reste qu'à partir de là, sur base d'une relative homogénéisation des principes pédagogiques, la question de l'existence de plusieurs réseaux pouvait commencer à faire débat.

Une commission de pilotage

Dans la foulée de la publication des résultats de l'enquête Pisa (2000), jugés catastrophiques pour la Communauté française, le décret du 27 mars 2002 instaura une commission de pilotage pour le système scolaire en Communauté française de Belgique.

Le 19 février 2003, le Front commun syndical des enseignants déposait un cahier de revendications où était demandé « *un moratoire pédagogique immédiat mais proactif, c'est-à-dire débouchant sur une consultation générale des enseignants quant au mode d'exercice de leur métier* ». La presse syndicale émettait le souhait de voir « *la fin de*

CULTURE COMMUNE SOCLE COMMUN



l'omnipotence des gourous de la pédagogie ». Les syndicats s'en prenaient à une addition de réformes qui n'avaient jamais été concertées, ni expérimentées dans des conditions opérationnelles, ni évaluées, ni accompagnées de manuels ou outils pédagogiques appropriés.

Les consultations menées par les Facultés Saint-Louis de Bruxelles pour le fondamental et le secondaire, dirigées par Luc Van Campenhout, ont confirmé le mécontentement des enseignants, dénonçant un défaut d'articulation entre le monde vécu des enseignants et le système institutionnel et politique. Du point de vue pédagogique, les réformes auraient entraîné

une surcharge de travail pour le professeur, liée au flou des programmes et des critères de correction. L'abolition des anciens repères (redoublement, cotation, etc.) a brouillé les pistes sans en fournir de nouvelles. Les enseignants étaient demandeurs de directives concrètes, de batteries d'exercices avec leurs corrigés, de modèles de leçon directement utilisables, etc. Tout cela renvoie à des demandes de protection accrue, d'accompagnement et de légitimation (de reconnaissance).

Les pédagogues qui ont été les experts par excellence pour le transfert des compétences dans le champ scolaire ont connu un moment de trouble en

“ Du point de vue pédagogique, les réformes auraient entraîné une surcharge de travail pour le professeur, liée au flou des programmes et des critères de correction. L'abolition des anciens repères (redoublement, cotation, etc.) a brouillé les pistes sans en fournir de nouvelles. ”

2005, lors de la publication par le Service de pédagogie expérimentale de l'Université de Liège d'un dossier sur les compétences. Marcel Crahay, pédagogue des Universités de Genève et de Liège, a jeté un pavé dans la mare. Selon lui, la logique de la compétence est « *un costume taillé sur mesure pour le monde de l'entreprise* » (2005 : 33). Il ne faut pas la dissocier du néolibéralisme. La norme de la complexité inédite lui paraît être à l'enseignement de base ce que la norme de la flexibilité est au monde de l'entreprise. Elle élève de manière non justifiée les exigences et contribue à une augmentation de l'échec scolaire. Elle débouche sur une pédagogie de l'extrême ou des états de crise. Bien qu'il a été lui-même un acteur de ce courant pédagogique, Crahay demande que l'on renonce à la doxa des compétences et plaide pour une restauration du disciplinaire. Enfin, l'approche par compétences serait une « *caverne d'Ali Baba conceptuelle* » où se rencontrent tous les courants théoriques de la psychologie, fussent-ils opposés. Bernard Rey, pédagogue de l'Université Libre de Bruxelles, critique des compétences dites transversales, s'attachait, quant à lui, à réancrer les compétences dans les savoirs (2005).

Les bassins scolaires

Par conséquent, alors que l'expertise pédagogique avait été fortement mobilisée comme instrument de légitimation de l'action publique, pour la promotion de « l'école de la réus-

site » (décret de 1994 : interdiction du redoublement entre la 1^{re} année et la 2^e année du secondaire) et la promotion de l'approche par les compétences (décret « Missions » de 1997), le « terrain » va se mobiliser pour la discréditer (Draelants, 2007). L'expertise pédagogique fondait sa valeur dans sa scientificité, laquelle a été contestée par les enseignants au nom de leur autonomie professionnelle. Une consultation menée auprès d'eux a conduit en 2001 le ministre libéral Pierre Hazette à supprimer la promotion automatique entre la 1^{re} et la 2^e année du secondaire. Les syndicats ont ensuite politisé l'expertise en exigeant le « moratoire pédagogique », suivi de vastes consultations des enseignants, portant sur leur appréhension des dernières réformes. Les rapports de pouvoir entre pédagogues universitaires et enseignants à l'égard du politique se sont infléchis en faveur des seconds. Le recours à la démocratie participative marqua le lancement d'un projet de « Contrat stratégique pour l'éducation » par la ministre socialiste Marie Arena en 2005 (Van Haecht, 2006). L'expertise mobilisée fut davantage sociologique dans la mesure où l'un des enjeux présentés comme les plus importants fut celui de la création d'un nouveau mode de régulation intermédiaire, celui des « bassins scolaires ». Le « Contrat pour l'école » qui sortit de tout cela présentait une version affadie des ambitions de départ. Il y avait eu recours au modèle consultatif. Mais après

élargissement du débat public à des acteurs non directement liés aux piliers, on en est revenu à la concertation sociale habituelle, entre institutionnels avertis.

Conclusions...

La proclamation de la nécessité d'une égalité des acquis minimaux pour tous dans ce Contrat ne s'accompagna pas d'une réelle remise en question de l'approche par les compétences. Mais,

comme l'a soutenu Eric Mangez, il n'y a pas eu de transposition mécanique des catégories post-fordistes vers le système éducatif. Les notions de compétences et d'apprentissage tout au long de la vie ont été mobilisées à la suite du décret « Missions » dans une perspective humaniste et civique. Faut-il y voir la preuve du maintien d'une autonomie relative, même affaiblie, du système scolaire par rapport aux injonctions économiques ? Etant donné le poids des syndicats socialiste et chrétien dans notre monde scolaire, c'est de l'ordre du probable.

Mangez a souligné l'existence de différences dans l'engagement des réseaux dans le langage de la réforme en regard avec le travail de médiation des cadres intermédiaires, conseillers pédagogiques pour le libre ca-

bref

Vers un « taylorisme scolaire » ?

Le taylorisme et le fordisme sont des modes de développement d'entreprise. Le taylorisme, ou organisation scientifique du travail, repose sur la division horizontale (parcellisation des tâches) et verticale (séparation entre conception et réalisation) du travail et spécialisation des travailleurs avec pour but d'accroître la productivité et la production des entreprises. Le fordisme repose sur l'organisation tayloriste du travail, mais y ajoute la notion de travail à la chaîne (à travers la ligne de montage) ainsi qu'une augmentation des salaires des travailleurs.

Les conséquences de ces conceptions d'organisation du travail ne se sont pas fait attendre : cadences infernales de travail, déqualification du travail, stress permanent découlant sur un turn-over considérable.

A l'origine, les intentions de ce mode de développement n'étaient pas forcément mauvaises : Ford avait pour ambition de contribuer à l'élévation du niveau de vie et du confort de ses ouvriers (en abaissant de façon extraordinaire les coûts de production, il augmente le pouvoir d'achat du plus grand nombre). Certains voient des similitudes entre l'organisation des écoles et les organisation tayloristes et fordistes du travail : produit standardisé obtenu en fin de chaîne (grâce aux socles communs de compétences), produit organisé en maillon (via les classes) dans une succession continue (programmes de cours), le tout assuré par des ouvriers spécialisés dans leurs tâches (profs) et dans un temps déterminé (années, cursus).

Il est sans doute prématuré de parler de taylorisme scolaire, mais pas vain de le garder en mémoire...

tholique et inspecteurs pour la Communauté française. Les conseillers pédagogiques sont des enseignants cooptés, qui sont issus souvent d'établissements du bas de la hiérarchie où le recours à des pratiques expressives (invisibles au sens de Bernstein) semble être plus courante qu'ailleurs. Ils ont été favorables à une réforme qui, par ailleurs, permettait de retraduire certaines valeurs propres au réseau (attaché depuis longtemps au personnelisme chrétien), comme l'unicité de chaque personne, l'épanouissement et le développement personnels, des formes modernisées des valeurs catholiques. Les inspecteurs, eux, sont nommés sur base d'un concours, selon les procédures habituelles de la hiérarchie du service public. Leur réception de la réforme a été beaucoup plus mitigée. Les valeurs centrales d'un réseau marqué par la bureaucratie, l'égalité, la transmission neutre des connaissances, ont été heurtées par le flou de la notion de compétence, perçue comme une menace pesant sur les savoirs et leurs transmission.

Quant aux pratiques enseignantes, elles diffèrent selon le statut de leur établissement dans la hiérarchie locale et leur public. Pour les établissements recrutant dans les milieux aisés, la pédagogie « visible » semble être restée la norme dominante, notamment sous la pression des parents. Par contre, dans les établissements accueillant des jeunes de milieux défavorisés, on est plus favorable à l'intégration d'éléments de la pédagogie invisible et donc à la réforme. Ce qui conduit Mangez à affirmer que les pratiques pédagogiques ne résultent pas de préférences et de dispositions des individus, mais procèdent des rapports de force au niveau local.

Actuellement en Communauté française, les débats sur l'enseignement portent beaucoup moins sur l'approche par les compétences que sur les conditions d'inscription dans tel ou tel établissement en première année du secondaire, dans un pays où la liberté de choix des parents est garantie par la Constitution. Deux décrets successifs, en 2007 et en 2008, ont porté sur une régulation externe de ce choix, ce qui a entraîné la colère des parents « consommateurs » et nourrit aujourd'hui des débats contradictoires et passionnés.

Enfin, il ne faut pas oublier que l'imposition de l'approche par les compétences dans tous les réseaux scolaires, justifiée entre autres par le statut de service public fonctionnel du libre catholique, a fait explicitement réfléchir sur la pertinence actuelle de l'existence de réseaux diversifiés. Du côté socialiste et libéral, on tente dès lors de soutenir le projet de rassembler toutes les écoles dans un réseau unique de service public. Mais ce projet est loin évidemment de rencontrer un accord des autorités du réseau catholique. Reste que la discussion est bien lancée. ■

1. Il s'agit du Colloque international organisé par l'UMR Education et Politiques (Lyon2-INRP) les 19-20 novembre 2009.
2. Parlement Européen, Commission de la culture et de l'éducation, 3.4.2006, PR/604898FR.doc
3. 8 compétences clés : communication dans la langue maternelle, communication dans une langue étrangère, culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies, culture numérique, apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques, esprit d'entreprise et sensibilité culturelle.

Sources

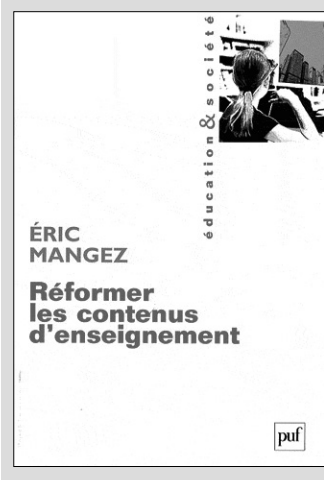
- Crahay M., « Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation », *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2005, n°21 et 22, pp.5-40.
- Draelants H., « Les savoirs pédagogiques comme source de légitimation pour l'action publique en éducation – Une étude de cas en Belgique francophone », *Les Cahiers de recherche en Education et Formation*, Girsif, n°59, juin 2007.
- Hirt N., « L'approche par compétences : une mystification pédagogique », *L'école démocratique*, n°39, septembre 2009.
- Mangez E., *Réformer les contenus d'enseignement*, Paris, PUF, *Education et société*, 2008.
- Rey B., « Compétences scolaires : mode d'emploi », *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Service de Pédagogie expérimentale, Université de Liège, 2005, n°21 et 22, pp.65-84.
- Van Campenhoudt L., Franssen A., Hubert G., Van Espen A., Lejeune A., Huynen Ph., avec la collaboration de de Coninck F., Herbrand C., Hermesse J., Peto D., 2004, La consultation des enseignants du secondaire, Rapport élaboré pour la Commission de Pilotage, Ministère de la Communauté française, Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, 73 p.
- Van Campenhoudt L., Hubert G., Van Espen A., Lejeune A., Franssen A., Huynen Ph., Cartuyvels Y., 2004, La Consultation des enseignants du fondamental, Rapport réalisé à la demande de Jean-Marc Nollet, Ministre de l'Enfance et de l'Enseignement fondamental de la Communauté française Wallonie-Bruxelles, Ministère de la Communauté française, Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis, 64 p.
- Van Haecht A., « Fragmentation des compétences de l'Etat : le cas de la Communauté française de Belgique », *Cahiers internationaux de Sociologie*, Vol. CXXI,

Éric Mangez

L'auteur en quelques mots...

ÉRIC MANGEZ est docteur en sociologie. Ses travaux en sociologie de l'éducation portent sur la transformation du métier d'enseignant, sur les relations entre les familles et l'école et sur les politiques éducatives. Il a développé un intérêt particulier pour l'étude des curriculums et des programmes de cours élaborés dans le cadre de réformes éducatives.

Réformer les contenus d'enseignement, Paris, PUF, *Education et société*, 2008.



Éruption volcanique

Enfants et adolescents s'exprimant
par des comportements violents et
destructeurs

« Bonjour, je m'appelle Nina, j'ai 13 ans et demi ...

On dit que je suis une vraie emmerdeuse, que je suis grossière et provocatrice, que je fume trop de cannabis et que personne ne peut plus rien faire pour moi.

Mes parents ont d'ailleurs décidé de me placer...

A l'école, je me dispute constamment...

A l'internat, je fous le bordel...

Jusque là vous êtes sûrement en train de vous dire, c'est une adolescente rebelle, elle passe une petite crise, ça va s'arranger... et pourtant..."

Personne n'entend que j'en ai marre de la vie, que j'ai envie de mourir, que personne ne m'aime et ne m'aimera... »

J'ai voulu partager avec vous mon expérience de terrain concernant les adolescents dits caractériels pour deux raisons. Premièrement, parce qu'on entend de plus en plus dire : « cet ado caractériel » ; c'est presque devenu un vrai phénomène de mode. Deuxièmement, parce que le statut donné aux enfants et aux adolescents dits « caractériels » n'est pas très favorable à une répercussion apaisante sur l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.

En effet, les spéculations sociales et politiques ne sont pas propices à une évolution dans le domaine des actes violents éma-

nant des jeunes. L'agissement en terme de prévention est pourtant primordial et patent. C'est pourquoi je tiens fortement à vous livrer l'apprentissage que les jeunes m'ont apporté durant ces deux années. Je parle d'apprentissage non pas en terme de « novicité », mais plutôt parce que l'imprévisibilité des jeunes et leurs sentiments labiles ont eu une répercussion nette lors de chaque entretien collectif, et ce, tant sur eux que sur moi-même.

L'objectif de cet article n'est pas de susciter une polémique, mais plutôt de réfléchir ensemble à comment répondre adéquatement aux enfants et adolescents

porteurs d'un trouble du comportement et à examiner leurs demandes et leurs besoins qui nous sont inévitablement livrés par leurs actes. La littérature fait allusion à tout un éventail théorique, mais ne prend pas toujours en considération le concept pratique des entretiens, qu'ils soient individuels ou collectifs. Je vais donc essayer de vous expliquer ma conception pratique.

Je parle d'essai car je n'ai aucune réponse à vous apporter, juste une réflexion. Je pense profondément que travailler avec des enfants et des adolescents porteurs d'un handicap social est intemporel et à repenser



constamment. Tout simplement parce qu'il y a encore tellement de domaines à envisager, à approfondir, et également parce que l'adolescent dit « caractériel » remet constamment en question notre façon d'agir et de penser. Dans tous les cas, l'intervention envers les adolescents dits « caractériels » se veut une aide pour la gestion des comportements inadéquats et non un traitement contre la violence.

Une souffrance psychique

Mes préoccupations centrales ont donc été de porter un nouveau regard, d'agir différemment, de sensibiliser, de conscientiser et de donner un sens aux comportements inadéquats qui cachent souvent une souffrance psychique. J'ai voulu leur donner la possibilité d'exprimer leur souffrance, leur haine, leur colère, mais aussi, et surtout, leur potentiel, leur savoir-faire et leur force.

Venons-en au fait ! Les enfants et adolescents dits « caractériels » sont envahis de sentiments destructeurs. Je préfère parler de sentiments plutôt que

de violence destructrice car c'est cette peur, cette honte, cette culpabilité qui provoque la violence destructrice et autodestructrice. Vous voulez contrecarrer leur comportement ? C'est peine perdue ! Le problème se pose au niveau de ces sentiments envahissants procurant indéniablement une souffrance psychique incontrôlable. Ils veulent jouer la carte de l'enfant n'ayant besoin de personne et n'ayant peur de personne, et c'est pourtant un fait qu'ils ont besoin de l'autre et qu'ils sont eux-mêmes en proie d'une an-

goisse d'être seuls. Tout se joue au niveau de ces sentiments produits dans notre tendre enfance par notre entourage. La famille tisse des liens d'attaches procurant un sentiment de sécurité et de lien primaire chez l'enfant. Cependant, il s'avère que les jeunes s'expriment par des comportements violents éprouvent des sentiments négatifs parce que leur premier lien les a introduits dans des systèmes abandonniques et ambigus.

Manifestement, les balises d'un lien propice à un développement adéquat s'en trouvent altérées par cette réalité reflétant constamment au jeune qu'il est issu, par exemple, d'un couple dont le père est absent, d'une mère toxicomane, d'une fratrie de huit enfants tous placés par le juge de la jeunesse.

Leur mobilité extrême, parfois presque totale, sans repos, leurs mécanismes de défense non adaptés à la situation, leurs colères et leurs gestes incontrôlables sont bel et bien les manifestations d'un langage, c'est-à-dire une expression symbolique de leurs tensions internes ; leur seul moyen protecteur permettant une communication corporelle intense et inadéquate, qu'on pourrait qualifier de cette manière « *j'agis en expulsant car c'est de cette manière qu'on me comprend !* »

“ Ils veulent jouer la carte de l'enfant n'ayant besoin de personne et n'ayant peur de personne, et c'est pourtant un fait qu'ils ont besoin de l'autre et qu'ils sont eux-mêmes en proie d'une angoisse d'être seuls. ”

Valoriser et réparer

Vous proposer des techniques, c'est l'exercice auquel je vais me livrer aujourd'hui. Ces techniques ne sont pas les meilleures, mais permettent toutefois un nouveau regard sur la manière d'appivoiser les comportements inadéquats. Ces techniques sont nombreuses et permettent, avant tout, une valorisation et une réparation de l'acte.

Le corps et l'esprit du jeune deviennent dissociés, son intelligence est troublée et il perd possession de son contrôle corporel. Chamboulement ! L'enfant serait-il aliéné ? Ce terme d'assujettissement peut paraître à vos yeux comme réprobateur. Néanmoins, il permet de pointer la souffrance psychique des enfants et des adolescents s'exprimant par des comportements violents. La motricité étant altérée par des mouvements brusques, désordonnés, incessants et envahissants, qui se caractérisent par une charge émotionnelle et une difficulté relationnelle traduisant une incapacité à contrôler son corps.

Ce mouvement traduit un geste, ce geste traduit un trop d'actions. L'adulte tente de comprendre ce geste et le réprimande par une punition. La punition est incomprise par le jeune puisque ce geste est produit par un trop plein d'action que je nomme l'éruption volcanique, tel un bouillonnement d'érosion de lave. Là où la punition permet un cadrage et l'instauration de limites, elle ne permet pas, néanmoins, la réparation du geste. C'est pour cette raison qu'il importe constamment de remettre en question leurs actes par une réparation.

L'enfant porteur d'un trouble du comportement ne sait pas et ne peut d'ailleurs pas trouver le calme lui-même. Cependant, il lui arrive de le gérer. C'est à ce moment-là que nous devons le valoriser. **La valorisation est telle qu'elle aide le jeune**

à prendre conscience qu'il n'est pas fait que de mauvais, mais qu'il est capable de réussir et d'être apprécié. Cette pédagogie valorisante

permet au jeune de comprendre qu'on n'est pas seulement là pour les punir ou pour réagir constamment à leurs actes violents, mais qu'on est également présent pour mettre en avant leurs qualités et valoriser leurs réussites. Dès lors, ils peuvent chercher auprès de l'adulte la reconnaissance de leurs efforts, de leur maîtrise de soi et pas seulement la limite de leur trop plein incontrôlable.

L'« effet miroir »

Envisager les troubles du comportement en « effet miroir » a été mon ambition. Les outils que je propose sont **la caméra** et **l'appareil photo**. Pour les adolescents, « l'effet miroir », c'est-à-dire le fait de se voir derrière un écran, est chargé d'émotionnel et de reconnaissance de soi mais aussi de critiques. C'est pourquoi, je pense que leur permettre d'apprendre à découvrir, à travailler, à fabriquer cette image qui est la leur est fondamentalement important pour leur estime interne.

Le travail avec les jeunes doit apporter un apaisement de cette agitation, cette incapacité à rester en place et à se concentrer. La sophrologie et l'hallucination d'images apaisantes par des suggestions hypnotiques sont des atouts dans la pratique d'une intervention. L'effet de groupe est prédominant également. J'évoque la collectivité parce que des séances collectives présupposent des règles et des rôles où chacun trouve sa place. Elles donnent une plus grande liberté mentale. Les rôles respectifs sont importants par leur complémentarité : « *ton vécu est proche du mien, alors je ne suis pas le seul... Je le vis de cette manière et toi tu le vis d'une autre manière* ». Un rôle particulier a besoin des autres pour prendre

un sens et pour que le récit de vie prenne également sens.

J'ai souvent eu recours à la métaphore du récit : « *et si tu étais un animal... et si tu étais une baguette magique... et si tu étais un objet... et si l'autre était...* » pour faciliter l'expression de soi en relation avec l'autre. Je me suis intéressée surtout à leurs représentations tant conscientes qu'inconscientes pour faire émerger en eux toutes les sphères affectives, sociales et cognitives.

Les jeunes, capables d'un acte libérateur pendant une séance, sont en réalité incités à le faire dans la vie de tous les jours. S'ils ont pu le faire au cours d'un entretien collectif, ils seront prêts plus tard à le faire dans la vie réelle. Ils ont pu augmenter, magnifier, stimuler leur désir de transformer leur réalité. Ils se sont dynamisés, ils se sont auto-activés !

Je terminerai en soulignant que nous devons, en tant que professionnel de la jeunesse, concevoir chaque outil pédagogique et thérapeutique avec modestie et ambition. Modestie car je suis convaincue que seule, une action a peu de chance d'être efficace. Le travail doit être investi en équipe et ambitieux parce qu'au delà des actions aidantes qui ne font qu'interpréter la réalité, il faut aussi la transformer !

Il n'existe malheureusement pas à ma connaissance de « potion magique » pour changer les comportements des jeunes. C'est un travail de longue haleine ! Inutile de souligner que ce travail prend inéluctablement du temps et de la patience. Cependant, comme nous venons de le voir, il existe des savoir-faire et des savoir-être pour aborder les jeunes et leur contexte afin d'éviter ces situations extrêmes. ■

bref

La thérapie de groupe

La thérapie de groupe est une forme de psychothérapie durant laquelle un ou plusieurs thérapeutes traitent plusieurs patients en même temps.

Cette approche thérapeutique offrirait des effets positifs aux patients ; effets qui ne seraient pas accessibles lors de sessions individuelles. Généralement présentée sous la forme d'expressions verbales, de dialogues, la thérapie de groupe peut également utiliser des pratiques impliquant les émotions ou le corps (comme le jeu de rôle, par exemple). Un travail sur



le dépassement des inhibitions y est également crucial, et ce à travers diverses méthodes d'écoute, de questionnement, de verbalisation des émotions...

Cette forme de thérapie permettrait aux patients de prendre pleinement conscience de leurs relations aux autres, d'apprendre à s'intégrer à un groupe, à vivre socialement.

Faut-il parler sexe aux enfants ?¹

Tout enfant doit être informé de manière adéquate, en s'appuyant sur le potentiel et les capacités qui lui sont propres. Or, suite aux affaires Dutroux et Fourniret, l'éducation affective et sexuelle des enfants s'est voulu préventive en insistant sur les problèmes de maltraitance et d'abus sexuels, plutôt que sur le plaisir et l'échange.



« Suite à ces programmes de prévention anxiogènes, de plus en plus d'enfants ont éprouvé des difficultés à faire la part des choses par rapport aux gestes et aux mots quotidiens anodins des adultes qui s'occupent d'eux. »² Ces démarches peuvent pourtant se révéler plus qu'inutiles pour l'enfant et même entraver le développement harmonieux de sa sexualité.

Parler de la sexualité renvoie à des domaines aussi variés que la continuité de l'espèce par la procréation, l'anatomie, la physiologie, la santé, les maladies sexuellement transmissibles, la contraception, le désir, les sen-

timents, la pudeur, la tendresse, l'excitation psychique, la séduction, l'articulation des générations entre elles, les déviances sexuelles...

Il va sans dire que ce sont les adultes qui ont un rôle à jouer dans l'éducation sexuelle et affective des enfants, et ce quel que soit leur âge. Le débat est de savoir où et par qui doit se faire cette éducation : en famille ? A l'école ? Mais parler d'amour avec ses enfants ne met pas en jeu les mêmes choses que si on aborde l'amour avec ses élèves.

On peut être tout à fait déconcerté par le questionnement de

l'enfant. A l'adulte d'oser simplement exprimer sa difficulté à lui répondre. Il n'y a pas d'urgence à répondre aux questions de l'enfant. Par contre, aucune d'entre elles n'est à laisser de côté. Car la sexualité ne s'enseigne pas, elle « se dialogue ».

Les balises

Chaque société essaie de réprimer, au moyen de lois, une part de l'expression sexuelle. Chaque société place différemment ses balises, a son propre seuil de tolérance et ses propres normes culturelles. De même, chaque famille a ses propres codes (par exemple, dans certai-

nes, on se montre nu, dans d'autres, pas). Enfin, chaque individu refoule une part de ses émois et désirs sexuels. Ces trois niveaux sont imbriqués les uns dans les autres et toujours en équilibre instable.

L'enfant ne va pas accéder seul à cette inhibition. Il a besoin des adultes pour canaliser ses pulsions et aménager sa nécessaire intimité sans laquelle sa socialisation serait impossible. Sa sexualité, par contre, se développe tout à fait indépendamment de l'intervention de l'adulte : elle a ses propres rythmes, ses phases et son fonctionnement spécifiques.

L'enfant comprend vite que la sexualité est, par essence, un domaine qui s'ancre dans l'intime. La seule chose que l'adulte peut lui « enseigner », c'est ce qu'il est interdit de faire. Tout le reste se découvre et se construit dans le rapport aux autres.

La juste proximité entre l'adulte et l'enfant, celle qui respecte les places générationnelles, pousse à tenir sa position d'adulte, à interdire ce qui doit l'être, à rassurer l'enfant lorsqu'il a des peurs ou des angoisses, à lui rappeler qu'il a bien le temps de découvrir le monde des grands, et ainsi à canaliser les excitations ou les pulsions qui le débordent.

L'identité sexuée

L'identité sexuée prend consistance durant le développement de l'enfant. Celui-ci est le siège de profonds émois, de séductions imaginaires... Ils vont le parcourir, accompagnés d'intenses questions sur le sens de la sexualité.

Dans ses premiers mois de vie, l'enfant est dans le monde des sensations, des vécus, des éprouvés. A ceux-ci viendront, plus tard, se greffer des images, des représentations, des fantasmes. C'est aussi dans le contact et la relation à l'autre que le petit enfant découvre tout le potentiel de son corps, entre autres le plaisir qu'il peut produire chez l'autre et celui que l'autre peut amener en lui. Par exemple, dans un jeu de chatouilles entre un parent et son petit, le plaisir de l'enfant résonne à celui de l'adulte.

Et puis, vient ce qu'on appelle la période de latence. Quand l'enfant accède à l'âge de raison et qu'il entre à l'école primaire, il relègue ses préoccupations sexuelles au second plan pour se concentrer sur ce qui est de l'ordre de l'intellectuel. La curiosité qu'il a de la sexualité se transforme en une curiosité pour l'écriture, la lecture, le calcul...

Enfin, le grand chambardement de l'adolescence va réactiver avec une puissance démultipliée toutes les questions et tous les

éprouvés que l'enfant a vécus jusque-là. Les places intrafamiliales vont fondamentalement être réinterrogées à travers toutes les relations que l'adolescent va initier à l'extérieur de son premier cercle de vie.

Dans le développement de l'enfant, il y a un moment où celui-ci témoigne d'un intérêt réel pour la sexualité. C'est à ce moment-là, propre à chacun, que s'exprime la pudeur. Aborder alors le sujet de la sexualité l'entraîne dans les méandres de l'intime, le sien et celui de l'autre, ce qui suscite chez lui à la fois une grande curiosité, la peur de savoir et la crainte d'être intrusif. Ce n'est pas pour rien que les enfants posent souvent leurs questions à des moments incongrus : juste avant de sortir de la voiture, juste à l'instant où arrivent les invités...

L'enfant perçoit très vite le malaise éventuel de l'adulte. C'est d'ailleurs intéressant pour l'enfant de sentir la gêne ou la pudeur de l'adulte, parce que cela lui donne des repères sur ce qui est intime pour l'autre et donc sur les frontières de son propre champ intime.

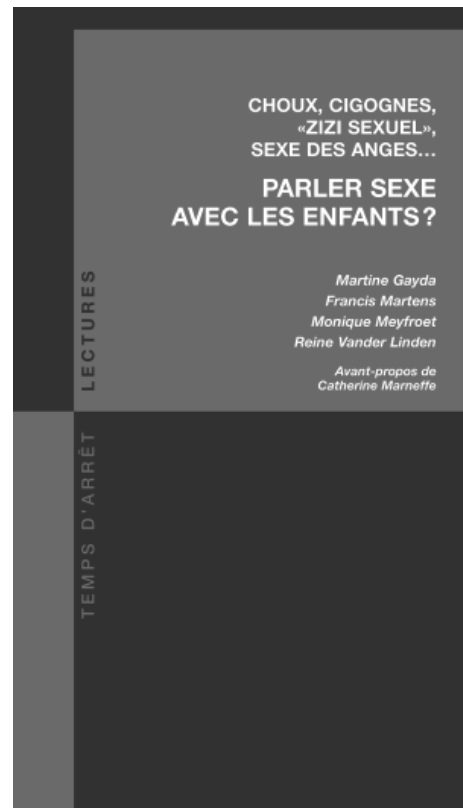
La pudeur ne se commande pas. Se moquer de la pudeur d'un enfant, c'est envahir son jardin secret, aggraver son identité. Quand elle est respectée, la pudeur ajuste la distance entre les personnes et garantit la réserve qu'elles observent chacune l'une par rapport à l'autre.

Pour se créer une identité, l'enfant a besoin d'avoir face à lui des personnes clairement positionnées, et dans leur genre (quelle que soit leur orientation sexuelle adulte) et dans la place qu'elles occupent par rapport à lui.

Jouer à papa-maman ou au docteur projette les enfants dans des positions d'adultes, qu'ils ont bien conscience de ne pas occuper. Symboliquement, ils expérimentent la place sexuée et générationnelle de leurs parents.

Plus qu'avant, les enfants ont accès à une information précise et variée sur la sexualité. Ils savent très vite où la chercher et se la partagent entre pairs. On donne à l'enfant de plus en plus de choses à voir et à connaître dans le détail. Mais sans toujours prendre la mesure de l'angoisse que cela peut amener chez lui.

La mort, la vie, l'amour, la sexualité sont des mystères qui génèrent naturellement de l'anxiété. Mais ils peuvent aussi devenir source de plaisir quand il y a un « dialogue » et un partage authentique d'émotions. Et ce que l'enfant reçoit, il aura encore le droit de le transformer, selon son filtre, sa sensibilité, ce qui titillera son envie de chercher plus loin. ■



1. Cet article est une synthèse de la brochure suivante :

Gayda M., Martens F., Meyfroet M., Vander Linden R., *Choux, cigognes, "zizi sexuel", sexe des anges... Parler sexe avec les enfants ?*, Coll. Temps d'Arrêt, éd. Communauté française, Bruxelles, septembre 2006, 64 p.

2. Idem, p.8.

Sans avoir l'ambition d'exhaustivité, le présent dossier fait le tour de l'éducation affective et sexuelle dans ses diverses dimensions : celle des générations, des cultures... Vous y trouverez également la synthèse d'une enquête intitulée « Santé et bien-être des jeunes », ainsi qu'un article sur la perception et la manière d'aborder l'homosexualité auprès des jeunes.

N'hésitez pas à nous faire part de vos commentaires et de vos impressions... !

L'éducation affective et sexuelle

Dans un contexte de normes diverses

Ce matin-là, Anne quitta l'école envahie d'un mélange de colère et de frustration.

Pourtant, rien ne laissait présager que les choses allaient tourner si mal...

Comme d'habitude elle avait eu droit aux blagues, aux fous rires... mais à un moment, tout a basculé : Akim s'est levé et a déclaré « de toute façon, les filles qui couchent avant le mariage sont des putes ».

Anne a renvoyé ce sujet de discussion à la classe. Le silence s'est installé, dense, éloquent.

Anne décida alors de faire une pause, histoire de déployer une autre stratégie : un travail en sous-groupes. Pendant vingt minutes, tout semblait revenir dans l'ordre...

Arrivé le moment de la mise en commun, le même silence de plomb d'avant la pause s'est abattu sur la classe. Malgré les tentatives de l'animatrice, le débat semblait impossible. Les filles - si loquaces en sous-groupe -, n'osaient plus rien dire.

Anne s'est résignée à clore l'animation sur un ton purement informatif : ce que dit la loi, quelques chiffres, des recommandations en matière de prévention de IST, des grossesses non désirées... « Mais madame, ça ne nous concerne pas. **Nous**, on ne fait pas ça ! » Akim semblait déterminé à avoir le dernier mot.

Anne perdit patience et leva le ton. Elle n'a pas vu venir l'escalade. C'était la première fois qu'il lui arrivait de devoir crier pour se faire entendre. Quelques élèves sont sortis, les autres sont restés muets, à regarder par la fenêtre...

On a sonné. L'animation était finie.

Ceci est une fiction... mais toute ressemblance avec des personnages réels est-elle vraiment pure coïncidence ? Pour les intervenants qui abordent les questions relatives à la vie affective et sexuelle (VAS), cette histoire a certainement quelque chose de familier.

Selon de nombreux témoignages, il y aurait une multiplication d'affrontements avec des élèves dans le cadre d'animations sur la vie affective et sexuelle. Dans ce contexte conflictuel, les questions que des animateurs et éducateurs se posent sont inquiétantes : les acquis de la « révolution sexuelle » sont-ils en danger ? Les valeurs, comme la liberté et la recherche du plaisir, sont-elles en train de perdre du terrain face à des reliques du passé, comme la chasteté imposée et la virginité ?

Affrontements au XX^e siècle : entre valeurs à préserver et liberté à inventer

Dans la foulée de mai '68, le sexe fait irruption dans la sphère publique. On ose désormais en parler ouvertement et l'éducation sexuelle devient d'intérêt général, s'institutionnalise, se professionnalise et s'articule aux préoccupations et revendications de l'époque.

Néanmoins, des bourgeons de la « révolution sexuelle » ont commencé à fleurir bien avant le mai parisien. L'éducation sexuelle se discutait déjà dans les milieux les plus progressistes vers la fin d'un XIX^e siècle, lequel avait été marqué par un verrouillage de la parole autour de la sexualité, surtout à l'égard des femmes et des filles bourgeoises « de bonne famille ».¹

Il semblerait que deux paradigmes relatifs à l'éducation sexuelle ont coexisté pendant cette période. Si d'un côté, un courant féministe, hygiéniste et laïque, va prendre très au sérieux la nécessité d'informer les jeunes sur la sexualité dans un souci de prévention (de maladies, de grossesses non désirées...), « de leur côté, les parents chrétiens se préoccu-



pent des âmes autant ou plus que des corps. C'est pourquoi ils tiennent à se réserver l'éducation sexuelle de leur progéniture.»²

Ces deux approches vont s'affronter de manière plus ou moins violente jusqu'à la décennie 1970-1980, qui a été marquée par la levée de l'interdiction de l'information et la publicité sur les moyens contraceptifs, mais aussi par d'autres mesures politiques qui assurent de manière formelle l'égalité des sexes. Avant cela, le courant laïque va se préoccuper de donner la possibilité de discuter de sexualité de manière ouverte, rationnelle, délivrée de la culpabilité. La démarche laïque prône l'intégration progressive de ce sujet dans le curriculum scolaire, le but ultime étant d'aborder cette matière à partir d'une approche scientifique et libérée des dogmes religieux.

Face à cela, les croyants vont adopter une démarche réactive : pas question pour eux de prendre le risque d'inciter à une sexualité en dehors du mariage. En même temps,

les autorités religieuses ne veulent pas être prises de court face à une libéralisation qui semble inéluctable à partir des années 1950³. Leur volonté va donc être d'éduquer les parents pour qu'ils *initient* leurs enfants au dialogue sur la sexualité et ce pour éviter qu'ils reçoivent des informations dénuées d'un sens moral. On va donc s'intéresser à préparer le terrain « par un dialogue continu avec l'enfant ; il faut tenir compte du développement individuel, ce qui exclut toute règle et toute recette pédagogique »⁴. Leur recherche d'outils qui rendent plus efficace la transmission des valeurs va amener les parents croyants et les autorités religieuses à puiser dans la psychanalyse et la psychologie infantile. Leur souci étant de rendre indissociables les considérations affectives en parlant de sexualité.

Peu importent les divergences dans l'approche, le XX^e siècle semble être marqué à jamais par une levée de tabous et d'interdits sans précédents : d'une « ancienne pré-

“ Peu importent les divergences dans l'approche, le XX^e siècle semble être marqué à jamais par une levée de tabous et d'interdits sans précédents : d'une « ancienne préoccupation éthique de mise en conformité de l'individu avec un idéal moral absolu », nous sommes passés à une situation où « la sexualité est devenue un instrument et un signe d'épanouissement personnel et social ». ”

occupation éthique de mise en conformité de l'individu avec un idéal moral absolu⁵, nous sommes passés à une situation où «la sexualité est devenue un instrument et un signe d'épanouissement personnel et social»⁶. Dans la résolution de ce conflit, se profile l'éducation à la vie affective et sexuelle (EVAS) telle que préconisée en ce début du XXI^e siècle. Même si des nuances existent selon le «pilier» à l'ombre duquel on s'abrite, les avancées en la matière semblent évidentes.

Sexualité consentie vs. sexualité statutaire au XXI^e siècle

Les changements survenus en matière d'interdits et de normes sexuelles au cours des dernières décennies donnent une impression d'une libéralisation poussée et généralisée. On va même par-

ler de révolution. Il s'agit d'une représentation courante qui, dans les situations conflictuelles comme celles évoquées au début de cet article, peut prendre la forme de frontière identitaire: en matière de sexualité, il y aurait un **nous** libéré et un **eux** toujours accablé de normes et d'interdits plus ou moins restrictifs.

Néanmoins, cette libéralisation ne signifie pas une absence ou une abolition des limites, même parmi ceux qui adhèrent à un idéal de **sexualité consentie** ou de «**démocratisation sexuelle**»⁷, au sein duquel le désir et la responsabilité individuels sont les critères qui vont en réguler l'accès et le choix du partenaire. Nous sommes plutôt face un phénomène d'individualisation ou d'intériorisation des normes face à une conception **statutaire** de la sexualité, où les

normes et interdits dépendent du statut social des partenaires et où, en général, ceux qui ont droit à avoir une vie sexuelle active sont les adultes mariés⁸.

De même, les normes intériorisées au travers du modèle de la **sexualité consentie**⁹, sont malheureusement aussi source de frustration, de mal-être et de questionnement. Démocratisation n'est pas synonyme d'absence de problèmes!

Ainsi, lorsque l'on adhère, pour le meilleur ou pour le pire, au modèle de la sexualité consentie, on voudrait vivre dans un monde où, en matière de sexualité, «tout ce qui est librement consenti serait possible» et c'est, en gros, le message qui transparaîtra dans les animations à la VAS menées par des animateurs ou éducateurs qui adhèrent à ce modèle. Il est né-

cessaire d'en être conscients. Et d'être conscients que «le passage du modèle de la sexualité statutaire à celui de la sexualité consentie ne se déroule pas sans heurts. Le premier modèle reste la référence de certains groupes sociaux chez lesquels les valeurs de la modernité ont du mal à pénétrer l'espace familial.»¹⁰

De même, au delà des conflits qui découleraient de la coexistence de différents modèles de normativité sexuelle, les études récentes¹¹ sur l'âge des premiers rapports sexuels, la fidélité conjugale et la performance sexuelle, montrent que les réseaux sociaux auxquels les individus appartiennent structurent les conduites sexuelles et les rendent prévisibles et ce, indépendamment des normes intériorisées, qu'elles soient basées sur la démocratisation de la sexualité ou de son caractère statutaire.



Ainsi, nous sommes loin d'un idéal généralisé de réalisation individuelle et personnelle de la sexualité. Au contraire, les groupes d'appartenance imposent « aux individus une obligation d'engagement personnel et de mise en cohérence de leurs expériences intimes, dans un univers où les biographies sexuelles se sont diversifiées et complexifiées. Une hétérogénéité normative apparaît, qui ne s'appuie plus sur les principes anciens et externes à la morale. »¹²

Eduquer à la vie sexuelle et affective dans un contexte de normes éclatées

Cette difficulté à parler de sexualité de manière ouverte, franche, décomplexée, est-elle nouvelle ? Les conflits qui surgissent actuellement lorsque la sexualité est abordé au sein des écoles ou d'autres institutions éducatives sont-ils un signe de régression des libertés individuelles ? Un survol des évolutions et conflits survenus au XX^e siècle suffisent à nous rassurer quelque peu : nous ne sommes pas face à un phénomène nouveau et la coexistence de normativités différentes (sexualité consentie et sexualité statutaire) est moins un signe de régression que d'incompatibilité des normes en présence. Il s'agit d'un conflit de valeurs qui a débuté dès le moment où la sexualité a fait irruption de manière spectaculaire dans la sphère publique. Or, « cette société de l'image et du sexe omniprésent est à l'origine d'un nouveau conformisme sexuel (et social), au moins aussi implacable que l'était celui dicté par les religions. Il semble, en effet, que les individus puissent plus facilement s'opposer aux normes sexuelles de nature religieuse, explicites, qu'à des normes sociales implicites, qui sont constitutives de la façon dont ils se voient et dont ils pensent. »¹³

L'éducation à la vie affective et sexuelle bouscule les certitudes des uns et des autres, elle vise l'épanouissement des individus et l'évolution de leur identité sexuelle. On ne saurait accompagner les jeunes (et les adultes) dans ce travail de construction sans comprendre leurs valeurs culturelles et religieuses. Le premier défi, dans un contexte de valeurs diverses, serait de négocier un espace où l'on pourrait aménager la confiance mutuelle pour que la parole puisse circuler. Cette négociation ne peut faire l'économie d'une explicitation des positionnements personnels, religieux, culturels et familiaux vis-à-vis des normes et comportements sexuels. En second lieu, et puisque la construction de notre identité sexuelle se poursuit tout au long de notre vie, nous

devrions tous apprendre à composer avec des normes intériorisées ou régulées collectivement. L'important sera toujours de savoir où se trouvent les ressources pour que cette construction aménage le plus de place possible pour nos désirs. ■

1. Yvonne Kniebihler, « L'éducation sexuelle des filles au XX^e siècle », *Clio*, 4/1996, Toulouse, PUM, 1996, p.157.
2. *Id.* p.151.
3. *Ibidem.*
4. *Id.* p.150.
5. Michel Bozon, « La nouvelle normativité des conduites sexuelles ou la difficulté de mettre en cohérence les expériences intimes », *Normes et conduites sexuelles*, Louvain-la-Neuve, Bruylant Academia, 2004, p.32.
6. *Id.*
7. Marquet Jacques, « Sexualité consentie, fidélité et performance », *Normes et conduites sexuelles*, Louvain-la-Neuve, Bruylant Academia, 2004, pp.35-36.
8. *Id.* pp.36-40.
9. Basée sur le choix d'un partenaire sexuel que « ni la tradition, ni la communauté, ni la famille, ni les liens contractuels, fussent-ils ceux du mariage, ne peuvent plus imposer » Michel Bozon, op. cit. p.6.
10. *Id.* p.40.
11. Marquet Jacques, op cit, pp.34-60.
12. Michel Bozon, op.cit., p.33.
13. Yvonne Athéa, *Parler de sexualité aux ados*, Paris, Ed. CRIPS-Eyrolles, 2009, p.8.

La vie sexuelle des jeunes en quelques chiffres

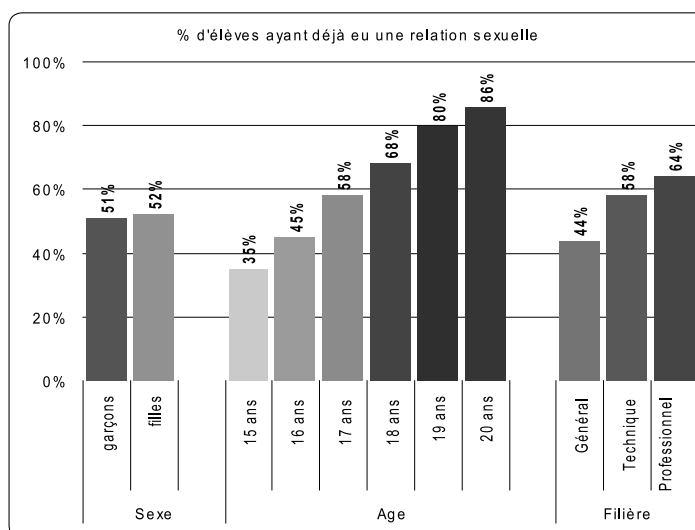
L'adolescence constitue une période-charnière du développement de l'individu. Le corps se sexualise, une multitude de questions sur l'identité personnelle surgissent, les rapports à l'autre se modifient. De cette remise en question peuvent parfois naître certains comportements impulsifs ou à risque.

Cet article tente d'explorer quelques points de cette vie sexuelle en partant des résultats les plus marquants d'une enquête intitulée « Santé et bien-être des jeunes » consacrée à la vie affective et sexuelle des jeunes à travers les questions de santé qui y sont liées, c'est-à-dire principalement en termes de comportements par rapport aux relations sexuelles, à la contraception, aux connaissances des risques de transmission du VIH et d'infections sexuelles. Ils concernent les jeunes de 15 à 18 ans et pour certaines questions, les jeunes jusqu'à 22 ans encore présents dans l'enseignement secondaire.¹

Des premières relations sexuelles

La moitié des élèves âgés de 15 à 18 ans (52%) déclarent avoir déjà eu une relation sexuelle. Comme on peut s'y attendre, la proportion augmente avec l'âge : de 35% pour les jeunes de 15 ans à 68% pour ceux de 18 ans. Il n'y a pas de différences entre les filles et les garçons.

45% ont eu plusieurs relations sexuelles (24% avec le même partenaire et 21% avec des partenaires différents). La proportion est plus élevée parmi les garçons et parmi les 17-18 ans.



L'âge moyen de la première relation a sensiblement diminué au cours des années 1960. Cette baisse a été plus massive chez les femmes, rapprochant ainsi, au fil des générations, l'âge du premier rapport côté féminin et côté masculin, sans doute grâce à la diffusion des méthodes médicales de contraception².

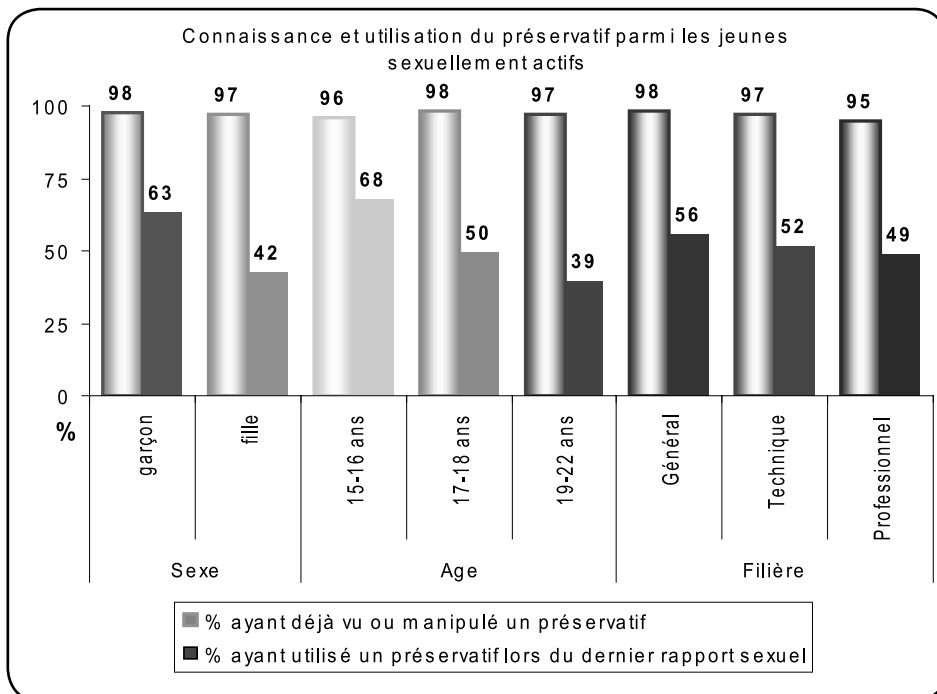
Précocités ?

Parmi les jeunes sexuellement actifs, 11 % déclarent avoir eu leur première relation sexuelle avant 14 ans. La proportion de garçons est environ deux fois plus élevée que celle des filles (14 % vs 7 %).

Bien connaître le SIDA et les autres IST ?

Globalement, les adolescents connaissent relativement bien les modes de transmission du VIH, même si les réponses à certaines questions montrent des hésitations. Par exemple, un quart des jeunes n'identifient pas les risques de la transmission verticale de la mère à l'enfant, ni ceux encourus lors de relations sexuelles non protégées avec une personne asymptomatique.

En comparant avec d'autres études, on constate que l'identification correcte des modes de transmission du virus est moins bonne parmi les 15-24 ans que parmi les autres catégories d'âge de 25 à 64 ans. Les 15-24 ans sont uniquement «mieux» informés que les personnes de plus de 65 ans. Cependant les filles de 15-24 ans ont une meilleure connaissance des modes de transmission du virus



Parmi les 95% des 15 - 18 ans sexuellement actifs qui ont déjà vu ou manipulé un préservatif seul 1 sur 2 l'a utilisé lors de son dernier rapport sexuel.

que les garçons du même âge. Notons aussi que les 15-24 ans ont une attitude plus négative vis-à-vis des personnes infectées³.

Prévention et préservatif

Il ne suffit pas de connaître les modes de transmission du sida, encore faut-il avoir un comportement adapté et responsable.

L'usage du préservatif est un indicateur de comportement.

Près de 90% des jeunes déclarent connaître le préservatif, c'est-à-dire l'avoir déjà vu ou manipulé. Cette proportion est plus élevée chez les jeunes sexuellement actifs (97%) que chez les jeunes qui ne le sont pas (79%).

Une personne peut attraper le sida :	VRAI (%)	FAUX (%)	NE SAIT PAS (%)
En faisant l'amour sans préservatif avec quelqu'un qui a le virus du sida	96	2	2
En utilisant la seringue ou l'aiguille utilisée de quelqu'un qui a le virus du sida	92	3	4
En faisant l'amour sans préservatif avec une personne qui a l'air en bonne santé et qui dit ne pas être malade	75	17	9
En le recevant de sa maman en naissant	74	11	15
En recevant une transfusion de sang aujourd'hui en Belgique	27	51	23
Par un moustique	17	59	24
En donnant son sang, aujourd'hui en Belgique	11	68	21
En embrassant sur la bouche quelqu'un qui a le sida	13	75	12
En utilisant le même WC que quelqu'un qui a le sida	5	80	15
En mangeant dans la même assiette que quelqu'un qui a le virus du sida	5	83	12
En allant à la piscine	3	85	13
En utilisant un préservatif quand on fait l'amour	7	87	6
En serrant la main de quelqu'un qui a le sida	2	95	3

Note méthodologique: les analyses portent sur les connaissances des jeunes de 15-18 ans (y compris le réseau libre). Les bonnes réponses sont représentées en blanc, les mauvaises réponses en gris.

Par contre, parmi ceux qui sont sexuellement actifs, seuls 57% déclarent avoir utilisé un préservatif lors de leur dernier rapport sexuel. La proportion de jeunes qui n'en ont pas utilisé est nettement plus élevée parmi ceux qui ont déjà eu des partenaires différents (49%) que parmi ceux dont c'était le premier rapport sexuel (19%).

Relevons à ce stade que différents rapports des intervenants du secteur de la santé menant des actions de prévention du VIH/sida, de dépistage et de soins ont constaté une augmentation des risques d'IST chez les jeunes, ce qui est confirmé par l'enquête de santé de l'ISSP susmentionnée qui montre une augmentation des IST entre 2001 et 2006 chez les jeunes femmes de 15 à 24 ans.

Contraception : pilule et/ou préservatif

Un autre versant important éclairant sur les comportements des ados, concerne la place que les jeunes sexuellement actifs réservent à la contraception.

Toujours parmi les jeunes sexuellement actifs de 15 à 22 ans, 82% déclarent avoir utilisé (eux-mêmes ou leur partenaire) au moins un moyen contraceptif lors du dernier rapport sexuel. Proportionnellement, les plus nombreux sont les 17-18 ans (86%), de même que les jeunes filles (88%). Ces derniers chiffres semblent indiquer que la contraception reste encore perçue comme relevant de la responsabilité féminine.

Les moyens de contraception les plus souvent cités, sur l'ensemble des réponses, sont la pilule (73%) et le préservatif (57%). La pilule pour 83% des jeunes filles et le préservatif pour 66% des garçons. A remarquer que les garçons de 19-22 ans ne sont plus que 50% à utiliser le préservatif. (Ce qui tend à confirmer une fois de plus que la contraception est plus considérée comme une affaire de filles.)

Il est intéressant de remarquer que les jeunes perçoivent le préservatif davantage comme un moyen de protection contre les IST que comme un moyen de contraception, puisque 50% de ceux qui utilisent un préservatif ont répondu ne pas avoir utilisé de moyen contraceptif!

En ce qui concerne la pilule du lendemain, 28% des adolescentes de 15 à 22 ans sexuellement actives déclarent avoir déjà utilisé la pilule du lendemain au moins une fois et seules 2% d'entre elles ignorent de quoi il s'agit.

Conduites responsables ? Conduites à risque ?

L'étude montre une baisse de l'usage du préservatif avec l'âge, chez ceux qui ont déjà eu plusieurs rapports sexuels et des partenaires différents. Mais l'étude ne permet cependant pas de vérifier le lien entre le « non usage » du préservatif et le type de relation (relation stable ou non par exemple), ni le recours préalable aux tests de dépistage du SIDA, ni si les jeunes gardent, à long terme, la pleine conscience des risques encourus non seulement par rapport aux IST et au SIDA, mais également par rapport aux grossesses non prévues et non désirées.

Précocité des premières relations sexuelles et grossesses non désirées

L'enquête souligne que les circonstances dans lesquelles s'inscrit le premier rapport sexuel, selon qu'il est précoce ou tardif, protégé ou non, semblent constituer des indicateurs prédictifs des comportements futurs que les adolescents adopteront face aux risques liés à la sexualité. Certaines études montrent qu'une première relation sexuelle précoce et souvent non désirée augmente le risque de grossesse chez les adolescentes⁴ ou que les relations sexuelles précoces sont associées à des comportements à risque, tels que la consommation d'alcool, de drogues et l'usage du tabac⁵. Si les facteurs associés à une plus grande précocité du premier rapport sexuel sont relativement peu étudiés, une enquête française⁶ identifie cependant des facteurs tels que le fait de ne pas avoir de diplôme, la séparation des parents ...

ception et qu'elle recouvre une réalité bien plus complexe faisant intervenir des problèmes de communication et de négociation au sein du couple, des connaissances lacunaires sur le processus de fécondation et, de facto, du bon usage des contraceptifs, des inquiétudes par rapport à la stérilité, des désirs souvent mal définis comme des besoins de « réussite »...⁷

Les actions tournées vers le jeune

Le but de ce genre d'enquête est d'aider à mieux cerner les difficultés et les besoins des adolescents pour notamment, dans le cadre des compétences et missions de la Communauté française, mettre en place des outils et des actions de prévention adaptés.

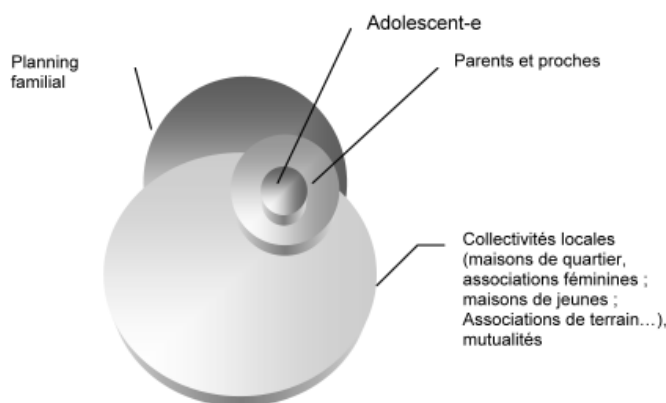
Le jeune dans son environnement

En se mettant à la place du jeune pour mieux comprendre les acteurs vers lesquels celui-ci peut potentiellement entrer en contact à la recherche d'aide et/ou d'un accompagnement en lien avec sa vie sexuelle et affective, on trouvera, évidemment, au centre de ce processus, les parents et les proches. A ce propos, on peut pointer des insuffisances de communication sur ces sujets entre jeunes et parents ou adultes proches.

Ensuite, l'école intervient dans un second cercle via, notamment, les services de promotion de la santé à l'école (PSE) et également les cours philosophiques, de biologie, d'éducation physique.

Les centres de planning familial font partie du troisième cercle en organisant des animations, y compris dans les milieux scolaires.

Par ailleurs, le jeune peut également se tourner vers des organismes associatifs œuvrant aussi dans le domaine de la sensibilisation à la vie affective et sexuelle et de la prévention du sida et des IST.



Une autre étude réalisée en Communauté française en 2006 auprès d'adolescentes confrontées à une grossesse non prévue montre que la survenue de ces grossesses dépasse largement la sphère de la contra-

Conclusion et pistes de réflexion

Il est intéressant de tirer quelques conclusions de la présente étude :

- des différences entre filles et garçons sont perceptibles dans leur attitude face aux relations sexuelles, comme une proportion plus grande de garçons ayant eu plusieurs partenaires ou des relations sexuelles précoces. Par contre, les filles, ont une meilleure connaissance sur les modes de transmission du VIH ;
- la diminution de l'usage du préservatif avec l'âge et parmi les jeunes qui ont déjà eu plusieurs rapports sexuels ;
- des différences existent aussi selon le type d'enseignement poursuivi : ainsi les proportions de jeunes sexuellement actifs, ayant eu des relations précoces, n'utilisant pas le préservatif, sont plus élevées dans l'enseignement professionnel que dans l'enseignement général.

Cependant, il est évident que l'approche quantitative de cette enquête ne saurait constituer un tout. Les actions de promotion de la santé, surtout dans ce domaine, s'insèrent dans une approche globale, tenant compte de composantes telles que le respect de soi et de l'autre, la communication et les relations de pouvoir au sein du couple.

Si des écoles organisent volontairement, avec des associations extérieures, des animations d'éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle (EVRAS), des obstacles institutionnels et budgétaires empêchent la mise en place d'animations généralisées, en milieu scolaire, et harmonisées dans leur contenu et leurs objectifs. Par exemple, les élèves de l'enseignement artistique, technique et professionnel sont moins nombreux que ceux de l'enseignement général à en avoir bénéficié.

Même si des répertoires d'outils sont publiés par des opérateurs en promotion de la santé⁸, le défi reste donc de fédérer les niveaux de pouvoirs et de compétences différents (santé/enseignement – communauté/région/fédéral) autour d'actions aux objectifs complémentaires comme l'égalité entre les sexes, la prévention du sida et des IST, la sensibilisation et la prévention des violences dans les relations amoureuses, la relation parent-enfant (notamment la question du secret médical envers les parents), les différences culturelles, la réduction des inégalités sociales, la qualité de l'information ... ■

1. Vous trouverez les références complètes de cette étude en fin d'article.
2. Voir notamment « 40 ans après mai 68, qu'en est-il de la sexualité des femmes », E. Hirsch, publié dans *Louvain médical* (Faculté de médecine de l'UCL, novembre 2008).
3. Voir : Enquête de Santé par Interview, Service d'Épidémiologie, Institut Scientifique de Santé Publique, 2004. www.iph.fgov.be/epidemio/Enquete-de-Santé,-Belgique,-2004,-Institut-Scientifique-de-Santé-Publique.
4. Lajoie M. (2003), *Prévenir la grossesse à l'adolescence : défi ou illusion ?*, Bulletin Prévention en pratique médicale. Direction de la santé publique de Montréal, ISSN 1481-3734.
5. Rotermaun M. (2008), Tendances du comportement sexuel et de l'utilisation du condom à l'adolescence. Rapports sur la santé, Canada ; 19(3) : 1-5
6. Bajos N., Bozon M. (2008), Enquête sur la sexualité en France : pratiques, genre et santé. La Découverte.
7. Moreau N., Swennen B., Roynet D., *Étude du parcours contraceptif des adolescentes confrontées à une grossesse non prévue : éléments pour une meilleure prévention ?*, 2006.
8. Répertoire d'outils de promotion de la santé en Communauté française, 2006, téléchargeable sur www.sante.cfwb.be/publications-et-periodiques/varia/

De la méthodologie de l'enquête

- L'étude « Santé et bien-être des jeunes » est le versant belge francophone de l'étude internationale « Health Behaviour in School-aged Children » (HBSC), patronnée par le Bureau Européen de l'Organisation Mondiale de la Santé. En Belgique francophone, le SIPES¹-ULB réalise cette enquête à la demande de la direction de la Promotion de la Santé de la Communauté française. Elle est réalisée tous les 2 ou 4 ans depuis 1986 dans un échantillon représentatif des élèves scolarisés dans l'enseignement de plein exercice (enseignement spécial excepté), de la Communauté française. L'échantillon HBSC de l'année d'étude 2006 comporte 11 927 élèves.
- La partie du questionnaire HBSC portant sur la vie affective et sexuelle des adolescents est destinée uniquement aux élèves de l'enseignement secondaire. Pour les écoles de l'enseignement libre, seule la partie relative aux connaissances des risques de transmission du sida a été soumise à tous les élèves. Celle relative aux comportements sexuels et affectifs n'a été distribuée qu'aux élèves de 6^e année.
- Les résultats présentés portent sur les élèves âgés de 15 à 18 ans, soit un échantillon de 2.628 élèves, compte tenu des remarques précitées. Il s'agit de permettre la comparaison avec les résultats des enquêtes précédentes. Dans certaines analyses, la population étudiée est étendue aux jeunes jusqu'à 22 ans, ce qui porte l'échantillon à 3.058 élèves.

1. Service d'Information Promotion Éducation Santé.

Bibliographie

- Godin I., Decant P., Moreau N., Smet P., Boutsens M., La santé des jeunes en Communauté française de Belgique. Résultats de l'enquête HBSC 2006. Service d'Information Promotion Éducation Santé (SIPES), ESP-ULB, Bruxelles, 2008.
- Faits&Gestes 29, Les jeunes face à leur vie sexuelle et affective, Printemps 2009.

Références Internet

- L'étude, téléchargeable au format PDF : www.ulb.ac.be/esp/sipes - onglet Publications Direction générale de la santé : www.sante.cfwb.be
- HBSC, Health Behaviour in School-aged Children : www.hbsc.org/

Martine Dory, journaliste

Dimension générationnelle et culturelle

Et si on parlait tout simplement d'amour ?

Récemment, sur le plateau d'une émission de télévision, un adolescent exprimait sa frustration que l'amour ait été le grand absent des cours d'éducation sexuelle. Comme si la biologie et les mises en garde sécuritaires face à une grossesse non désirée, le Sida et autres maladies sexuellement transmissibles, prévalaient sur tout le reste. A commencer par les sentiments...

“ Facile de parler de contraception à son adolescente et maladies sexuelles à son adolescent ! Plus ardu de partager l'angoisse, l'étonnement, la peur et le désir qui les tiraillent. L'affectivité est la dimension la plus escamotée du devenir sexuel parce qu'elle trouble tous les adultes. Raison de plus pour s'y intéresser : elle est essentielle à l'intériorisation des valeurs que nous souhaitons transmettre à nos jeunes... ”

Jocelyne Robert, auteur de *Parlez-leur d'amour et de sexualité*, Les Editions de l'Homme

Le premier lieu de cette éducation affective et sexuelle, c'est bien sûr la famille. Non pas via des explications ex cathedra, mais bien comme une façon de vivre. Et de « se » transmettre. En tant que parents, ce ne sont pas en effet nos beaux discours sur les valeurs et les sentiments qui font mouche, mais notre façon de les vivre au quotidien. Et l'amour dans tout ça ? Pas toujours simple...

Parents et enfants ressentent souvent une certaine pudeur pour aborder ces questions de l'amour et du sexe. *Je voudrais bien, mais je ne trouve pas les mots*, avoue Aude. *Il m'est plus facile de parler contraception avec ma fille ou de préservatif avec mon fils que de désir et d'intimité.*

« Pas étonnant », note Jocelyne Robert, « l'affectivité est la dimension la plus escamotée du devenir sexuel parce qu'elle trouble tous les adultes. Raison de plus

pour s'y intéresser... Voilà un terrain fascinant qui ne comporte d'autre danger que celui de nous remuer un peu à l'intérieur. Et contribuer à réduire la zone de silence entre les générations. »

Un beau défi pour la génération des parents d'aujourd'hui qui, eux-mêmes, ont souffert de ce silence sans toujours oser le briser...

A l'école ?

Dans certaines écoles, c'est le cours de bio qui en est la porte d'entrée, dans d'autres, c'est un intervenant extérieur. Telles ces animations proposées par le Planning Familial « Aimer Jeunes ». (cf. pistes pratiques en fin d'article) Très bonne idée que ces séances qui font le tour de la question. Mais, comme il s'agit d'un sujet sensible, quand il est abordé dans le cercle fermé d'une classe, on peut se demander si certains élèves restent si-

lencieux de peur d'affronter le regard des autres (et leurs sarcasmes) en dévoilant ce qui les préoccupe.

Et pourtant, quand on sait que, selon une étude, 80% des ados affirment qu'on ne leur a pas parlé de sexualité en famille, il est certainement essentiel que l'école puisse prendre ce relais. D'autant qu'Internet, qui focalise leur attention, charrie le pire et le meilleur. Et ne fait pas toujours dans la nuance...

Des « médiateurs » de choix existent, tels des livres, pièces de théâtre, chansons... (cf. pistes pratiques en fin d'article)

Privilégier la piste intergénérationnelle

Hors contexte familial et scolaire, saluons l'initiative de l'association « Femmes et Santé » qui, depuis peu, organise des réunions intergénérationnelles où une vraie transmission s'opère.

Rencontre avec le Dr Catherine Markstein, initiatrice de cette association...

Martine Dory:

Pourquoi organisez-vous ces groupes ?

Catherine Markstein:

L'objectif est de promouvoir l'échange intergénérationnel centré sur le corps, la santé, la vie amoureuse et la sexualité.

Ces rencontres stimulent la communication et l'échange entre grandes adolescentes, jeunes femmes et femmes après la cinquantaine. Une façon de réinventer une culture de transmission entre femmes de différentes générations.

M. D.: Pratiquement ?

C. M.: On réunit un groupe de 12 femmes d'âges différents qui travaillent et partagent leurs expériences sur différents thèmes.

Le cadre et l'aspect didactique de l'animation se construisent autour des méthodes ludiques spécifiquement élaborées pour favoriser le processus de réflexion, la prise de conscience, les échanges. C'est très riche tant sur le plan humain qu'informatif. Le travail se fait tour à tour individuellement, en petits ou grands groupes, en faisant intervenir divers moyens d'expression et/ou de créativité. Et dans la foulée, on fait le lien symbolique avec des objets trouvés dans la nature. La nature est notre terreau, à nous, les femmes. Nos cycles ne nous relient-ils pas aux cycles de la lune ?

M. D.: Célébrer les règles ?

C. M.: Oui, éventuellement si la jeune fille a envie de faire une fête et de rendre l'événement plus visible. N'en faisons pas un dogme non plus, il faut cette liberté et ouverture pour que chacune puisse trouver son rythme d'adaptation aux changements. Ce qui est important, c'est que la jeune femme se sente accueillie dans ce changement et qu'on la

laisse librement choisir comment elle veut vivre ses règles. Des femmes plus âgées peuvent lui donner des conseils, trucs et astuces, dans le respect de son intimité. Et surtout, éviter l'emprise médicale sur la jeune fille. On veut inventer une pilule pour arrêter les règles. Pour soi-disant nous libérer de notre biologie ! Notre biologie n'est pas un mal qu'il faut contrôler et normaliser!!!

Chez « Femmes et Santé », nous tenons aussi à informer les femmes pour qu'elles comprennent ce qui se passe dans leur corps au cours de chaque cycle. Cette compréhension est essentielle aussi pour pouvoir choisir, en conscience et en confiance, le moyen de contraception le mieux adapté. Une façon de prendre soin de soi en-dehors de cette peur qu'on nous inocule dès le berceau ! Nos cycles de vie sont de plus en plus médicalisés. Et l'on peut déplorer que la biomédecine méprise souvent les ressources des femmes ! Cette situation est tellement éloignée de nos savoirs et compétences propres. Il est temps de réintroduire ces savoirs. Une transmission intergénérationnelle et culturelle a des incidences non seulement sur la santé des femmes, mais sur la planète toute entière.

M. D.: La maman n'est-elle pas en première ligne pour initier sa fille ?

C. M.: Bien sûr, la transmission mère-fille a toute sa raison d'être, mais plus généralement, la transmission entre femmes de différentes générations donne un sens plus profond. Il y a un sentiment d'appartenance plus large, des responsabilités envers d'autres femmes, envers d'autres générations...

M. D.: Quels sont les autres thèmes évoqués lors de ces groupes ?

C. M.: Cela va de la connaissance du corps, de ses changements au cours des différentes étapes de la vie, aux interroga-

tions identitaires et philosophiques, en passant par l'alimentation et l'exercice physique, le mythe de la beauté, les normes esthétiques, les dimensions amoureuses et sexuelles...

M. D.: L'ambiance Coincée ou conviviale ?

C. M.: Très conviviale, bien sûr ! C'est essentiel pour libérer la parole. Tout comme d'ailleurs le respect mutuel qui en est l'ingrédient principal.

M. D.: Pourquoi avoir créé Femmes et Santé ?

C. M.: En Belgique, comme dans d'autres pays européens, la tendance à surmédicaliser les périodes de transition des femmes provient d'une longue histoire de contrôle et d'emprise sur le corps et la santé des femmes.

Ce constat me désole. C'est pourquoi nous organisons des groupes de femmes. Pour créer une culture d'échange et de solidarité, d'écoute et de respect mutuel. Des cercles de femmes pour apprendre et s'informer !

C'est une démarche qui a comme perspective plus d'autonomie et aussi plus de responsabilité. Je suis persuadée que, dans ce contexte d'entraide, cha-

que femme peut prendre sa santé en main, mais il faut pour autant être aussi à l'écoute de son corps, s'autoriser à vivre les différentes étapes et réaménager sa vie à son rythme selon ses propres priorités et vérités. N'oublions pas que d'autres déterminants de santé doivent être pris en considération par cette démarche, comme la situation sociale, familiale et professionnelle des femmes. Il faut surtout combattre les inégalités auxquelles beaucoup de femmes sont encore exposées ! ■



Pistes pratiques

Animations : Histoires d'amour en théâtre d'objets

Monsieur Monsieur est amoureux de Mademoiselle Moizelle.

Léon le cochon est fou d'Albertine, la poule. Le loup aime son chaperon plus qu'il n'en faut. Roméo, l'éléphant, ne peut se passer de Juliette la souris...

Aaaah l'amour... De tout temps, les auteurs ont exploré ce sentiment délicieux qui unit parfois deux êtres que tout oppose.

Toutes ces folles histoires d'amour sont racontées à l'aide du théâtre d'objets.

Cette animation peut être programmée les mardi, mercredi, jeudi et vendredi matins. Pour enfants de 6 à 9 ans

Où ? Au Wolf - 18/20 rue de la Violette - 1000 Bruxelles

Info : www.lewolf.be - 02/512.12.30



Chanson : Hou-la-la !

Coup de coeur pour cette chanson pour enfants que l'on trouve sur le dernier CD de Raphy Rafaël dont la sortie est prévue ce printemps !

Une chanson joyeuse et rythmée qui parle simplement du plaisir qu'ont les parents à faire l'amour ! Voilà une dimension qu'on oublie trop souvent d'évoquer quand on



parle d'amour... Et Raphy de réussir, sans jamais être vulgaire ni grivois, à mettre en scène ce papa et cette maman « qui s'envoient en l'air ». Et d'ailleurs, ils ont l'air de tellement s'amuser qu'il paraît que c'est ainsi que je suis né. Ils ont l'air d'avoir tant de plaisir qu'il paraît que je suis l'enfant de leur désir... Si ça, ce n'est pas important !

Info : www.raphy-rafael.com

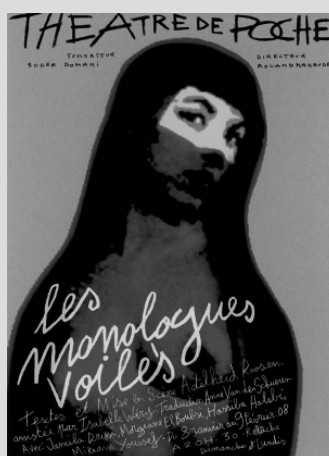
Théâtre : Les Monologues voilés (reprise)

A l'instar des « Monologues du Vagin » dans lesquels elle a elle-même joué, Adelheid Roosen a interviewé plus de 70 femmes originaires de pays islamiques vivant aux Pays-Bas.

Je voulais partir à la rencontre de ces femmes musulmanes de la première ou de la seconde génération de l'immigration. Des femmes d'origines, d'âges et de milieux divers... J'ai demandé à toutes ces femmes de me parler de leur relation au plaisir, à la tradition, au Coran, au viol, à la maternité, à l'homosexualité, à la circoncision, au désir... Pour ouvrir les portes du dialogue.

Quand et où ? Du 1^{er} au 3, le 6, du 9 au 12, les 16 et 17 mars 2010 à 20h30 - matinée le 11 mars à 14h30 - au Théâtre de Poche - 1a, Chemin du gymnase - 1000 Bruxelles

Info : www.poeche.be



Aimer Jeunes

Ce Centre de planning familial a développé, depuis ses 30 ans d'existence, une expertise dans les animations de groupe autour des thèmes relatifs à la vie affective et sexuelle. Ici, point de discours ennuyeux, mais l'utilisation de plusieurs techniques d'animation : jeux, questions-réponses, débats, jeux de rôles, outil vidéo...

Info : www.aimerjeunes.be - 02/511.32.20

Femmes et Santé

Cette association, soutenue par les pouvoirs publics, a pour but de promouvoir la santé des femmes à un niveau individuel et collectif. Elle travaille dans la perspective de favoriser l'autonomie et la responsabilité des femmes et de valoriser leurs ressources pour pouvoir accueillir les cycles de vie selon leurs propres rythmes, valeurs et vérités.

Différents services : information, documentation, ateliers, cours, formations et recherche.

Info : www.femmesetsante.be



Lutter contre l'homophobie

Comment combattre les stéréotypes ?

L'homosexualité est pour certains une évidence, pour d'autres c'est un cheminement de vie, vécu parfois même après une relation hétérosexuelle. Pour d'autres enfin, ce sera la bisexualité, soit une alternance de relations homosexuelles et hétérosexuelles.

Découvrir son homosexualité, la comprendre et l'affirmer (ce qu'on appelle le « coming out »), sont des étapes souvent difficiles à franchir. D'autant que gays et lesbiennes ont subi, depuis toujours, d'importantes persécutions et discriminations (refus de location d'un logement, perte d'emploi, obstacles pour des prêts bancaires...) dans quasi toutes les cultures. Aujourd'hui encore, dans plus de 120 pays, l'homosexualité est pénalisée et sanctionnée par des peines de prison, voire par la peine de mort dans 9 d'entre eux. Et ce n'est qu'en 1991 que l'Organisation mondiale de la Santé a retiré l'homosexualité de la liste des maladies mentales !

En Belgique, une enquête de 2006 du ministère de la Justice a montré que 60% des homosexuels, lesbiennes et bisexuels ont déjà fait l'objet d'une agression verbale à cause de leur orientation sexuelle. À côté des agressions verbales, 19% ont subi des menaces, 10% une agression physique, 9% un vol ou l'endommagement d'un bien, 3% une agression sexuelle. Une autre enquête de 2006 du magazine Test Achat a indiqué que 70% des homosexuels belges déclaraient avoir subi un

jour des offenses ou des discriminations dues à leur orientation sexuelle.

Dans notre pays, depuis le 23 décembre 1999, une loi instaurant la cohabitation légale a été votée afin que chaque membre du couple hétérosexuel ou homosexuel ait des droits et des devoirs. Depuis le 1^{er} juin 2003, le mariage homosexuel est autorisé : les couples homosexuels mariés ont dorénavant les mêmes droits que les couples hétérosexuels mariés. Cependant, en matière de filiation, ces droits ne sont toujours pas identiques. Pour pallier cette inégalité, l'adoption par des couples gays et lesbiens est autorisée depuis le 20 juin 2006.

« Mais si les choses bougent au niveau légal, ce n'est pas pour autant que les mentalités suivent le même chemin... », nous dit Myriam Monheim, thérapeute au Plan F.

L'hétérosexisme

Chez les jeunes homosexuels, la difficulté d'être acceptés socialement a parfois des conséquences tragiques : rupture familiale, isolement, dépression, tentatives de suicide. À l'école, ce rejet peut aussi avoir un impact sur l'assiduité et la réussite

scolaire.

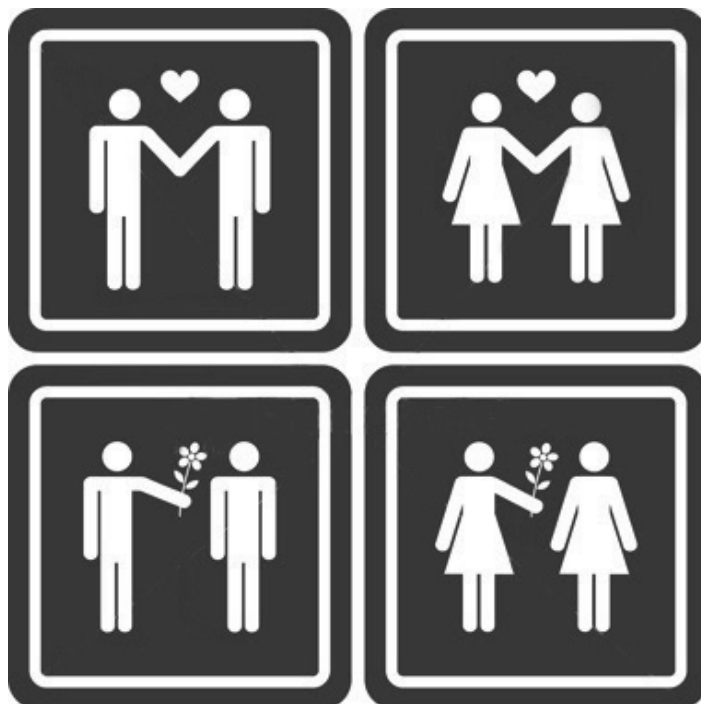
« Les jeunes homosexuels éprouvent un sentiment de solitude car ils font partie d'une minorité. Le plus souvent, ils évoluent dans une sphère familiale où l'hétérosexualité est la seule norme existante et ne possèdent dès lors aucun repère pour se construire en tant qu'homo. Ils ont l'impression de ne pas remplir les attentes des parents. L'homosexualité d'un jeune touche toute la famille, toute la famille doit assumer. Pour les parents, le 'coming out' se pose aussi. », poursuit Myriam Monheim.

Dans bon nombre d'écoles belges, l'homosexualité demeure un sujet tabou. Pourtant, le contexte scolaire est l'un des principaux lieux d'apprentissage de la vie en société et d'ouverture à la diversité.

L'homophobie peut se manifester par une violence verbale (moqueries, injures), psychologique (harcèlement et intimidation) et physique (agression, viol). Ces actes de violence sont perpétrés le plus souvent par des garçons, dès le deuxième cycle du primaire. La fréquence de ces actes et leur brutalité s'intensifieraient au cours des degrés du secondaire. Les jeunes issus de familles dont la culture

de référence accepte plus difficilement l'homosexualité manifestent souvent des résistances plus importantes encore envers l'homosexualité.

« Il semble avéré que les attitudes ou les comportements homophobes sont plus présents à l'adolescence qu'à l'âge adulte et plus manifeste chez les hommes que chez les femmes. L'adolescence est une période de la vie où l'on construit son identité personnelle et sexuelle. Or l'identité masculine, contrairement à l'identité féminine, se construit aujourd'hui de manière paradoxale. Par exemple, la société laisse encore entendre aux garçons que pour devenir un homme, il ne faut pas montrer ses faiblesses, être dur avec soi-même, ses proches, et en même temps on leur demande d'être tendre, aimant et d'exprimer leurs émotions. Ces doubles messages éducationnels traduisent à leur manière les transformations des relations entre sexes depuis trente ans et les difficultés éprouvées par les garçons, et plus généralement les hommes, à s'ajuster à de nouveaux rôles plus égalitaires. Le conformisme de genre et l'hétérosexisme sont dès lors liés à l'homophobie. Il apparaît ainsi que les jeunes qui ont une vision conservatrice du genre (masculin ou féminin) sont les plus susceptibles d'être mal à



l'aise devant la diversité des vécus sexuels et d'exercer une homophobie active. L'homophobie au masculin est, semble-t-il, une attitude engendrée par la peur ou la hantise qu'ont les garçons de retrouver en eux tout ce qui peut ressembler au féminin. (...) L'homophobie dirigée envers les filles semble moins violente et plus cachée (parce qu'elle se vit surtout dans le cercle des amitiés féminines). Toutefois, il ne faudrait pas conclure que les jeunes lesbiennes ou les jeunes filles perçues comme telles ne souffrent pas des préjugés et de l'absence de représentations positives de l'homosexualité en milieu scolaire. Pour preuve, les jeunes filles s'identifient comme homosexuelles en moyenne sept ans plus tard que les garçons.»¹

L'homophobie ne concerne d'ailleurs pas uniquement les jeunes d'orientation homosexuelle, mais tous les jeunes qui ne se conforment pas aux prescriptions de genre. Ce cadre de pensée est appelé « hétéro-normativité » dont les manifestations sont multiples en milieu scolaire comme dans la société. Par exemple, dans les program-

mes ou manuels scolaires, les relations entre garçons et filles sont quasiment toujours présentées comme l'unique modèle relationnel.

Des effets dévastateurs

« (...) l'homophobie exercée par les pairs en milieu scolaire a un impact considérable sur l'estime de soi et le bien-être des jeunes d'orientation homosexuelle. L'un des effets les plus dévastateurs de l'homophobie est la honte et la culpabilité ressenties par le/la jeune. (...) Par ailleurs, la majorité des jeunes ne consultent pas un(e) intervenant(e) ou un(e) enseignant(e) pour des questions relatives à leur orientation sexuelle, et ils/elles ne peuvent guère trouver des renseignements à la bibliothèque de leur école, les ouvrages sur l'homosexualité y étant souvent inexistantes ou rares et périmés. La crainte d'être identifié(e) comme gay ou lesbienne, puis d'être stigmatisé(e) à cause de cela, est un motif important d'anxiété, de dépression et d'idées suicidaires chez les jeunes. (...) le taux de suicide chez les jeunes

“ La société laisse encore entendre aux garçons que pour devenir un homme, il ne faut pas montrer ses faiblesses, être dur avec soi-même, ses proches, et en même temps on leur demande d'être tendre, aimant et d'exprimer leurs émotions. ”

hommes d'orientation homosexuelle est de trois à six fois plus élevé que chez les jeunes d'orientation hétérosexuelle. Chez les jeunes lesbiennes, le taux de suicide est encore plus élevé.»²

Mais quelle est donc la perception de l'homosexualité chez les jeunes ?

Une enquête réalisée par la Fédération des Centres de Planning Familial des FPS (voir sources) a été menée auprès de jeunes de 13 à 21 ans.

De manière générale, de nombreux stéréotypes négatifs subsistent toujours dans la vision que les jeunes ont de l'homosexualité, dans une société qui se dit pourtant ouverte et tolérante.

Les jeunes ne réagissent pas du tout de façon homogène face à des personnes homosexuelles qui s'embrassent : 1 jeune sur 3 se sent à l'aise, 1 sur 3 mal à l'aise et 1 sur 3 choqué. L'homosexualité féminine met toutefois les jeunes plus à l'aise. En effet, si 1 jeune sur 2 est à l'aise de voir des lesbiennes s'embrasser, seulement 3 sur 10 le sont face à des gays qui le font. À noter aussi que les jeunes de l'enseignement général sont plus à l'aise que ceux de l'enseignement professionnel.

Pour l'ensemble des jeunes interrogés, le plus grand rejet se situe face à des parents homosexuels, avec plus d'une personne sur deux qui serait choquée. « On entrevoit ici toutes les difficultés auxquelles doivent faire face non seulement les parents homosexuels mais aussi les enfants de parents homosexuels, victimes de la perception majoritairement négative de leurs camarades. »³

La majorité de l'échantillon a une attitude positive lorsqu'elle envisage une activité ou un lien privilégié avec un homosexuel. Néanmoins, un jeune sur 3 n'accepterait pas de faire une sortie, ce qui peut révéler une peur d'être associé à un homosexuel, la peur que les autres pensent qu'on l'est aussi, ou même la honte. Plus d'un jeune sur 4 ne voudrait pas non plus faire du sport ou avoir un(e) meilleur(e) ami(e) homosexuel(le). La différence entre les attitudes des filles et des garçons est à nouveau parlante puisque 4 filles sur 5 seraient d'accord de faire des activités avec des homosexuels, alors que seulement un garçon sur 2 serait partant.

Les filles plus tolérantes

Comme dit plus haut, la Belgique affiche une certaine avance en autorisant non seulement le mariage homosexuel mais également l'adoption par des couples homosexuels. Le caractère récent du droit au

mariage est d'ores et déjà majoritairement accepté par les jeunes générations, puisque 2 jeunes sur 3 trouvent normal que les homosexuels puissent se marier. Toutefois, il est nécessaire de préciser que si 3 filles sur 4 trouvent normal le mariage des homosexuels, plus de la moitié des garçons ne sont pas d'accord et considèrent que le mariage doit rester l'union d'un homme et d'une femme.

En ce qui concerne l'homoparentalité, 2 garçons sur 5 se déclarent « pas du tout d'accord » avec le fait que « peu importe l'orientation sexuelle pour élever un enfant ». Si les filles sont plus ouvertes que les garçons, elles sont tout de même plus réticentes sur la capacité d'élever un enfant (1 sur 2) que sur le mariage (3 sur 4).

La moitié des jeunes interrogés considère que l'homosexualité n'est pas aussi normale que l'hétérosexualité. Ils sont en outre majoritairement d'accord (presque 7 sur 10) à considérer le fait d'être homosexuel comme un choix, alors que l'orientation sexuelle n'est pas un choix, mais on décide de la vivre ou pas...

Les médias jouent un rôle important dans la perception de l'homosexualité, car ils véhiculent d'importants stéréotypes de genre auxquels les jeunes sont sensibles. Par contre, l'homosexualité n'est pas considérée comme un phénomène de mode pour les jeunes interrogés, car ils sont 4 sur 5 à déclarer qu'ils n'ont pas ce sentiment. Dès lors, une image stéréotypée festive et « fashion » de la vie homosexuelle, comme certaines émissions télévisées aiment la montrer, semble ne pas trop être présente dans l'esprit des jeunes.

Un constat heureux : 3 jeunes sur 5 ne pensent pas que le sida soit une maladie d'homosexuels. Cependant, un quart d'entre eux déclare ne pas pouvoir répondre. D'où l'importance de maintenir les politiques d'informations en la matière.

Des recherches ont montré que 85% des jeunes d'orientation homosexuelle affirmaient ne jamais avoir entendu parler de l'homosexualité dans leur parcours scolaire et que 10% des élèves disaient avoir reçu assez

d'informations sur l'homosexualité.

Parmi les jeunes interrogés dans le cadre de l'enquête réalisée par la Fédération des Centres de Planning Familial des FPS, la moitié cite majoritairement les centres de planning familial comme personnes qui parlent d'homosexualité aux jeunes, 2 sur 5 citent les amis et un tiers cite les professeurs. Presque un jeune sur 5 déclare que personne ne parle d'homosexualité à l'école.

De manière globale, un jeune sur 3 possède un indice fort d'acceptation face à l'homosexualité et 2 sur 5 possèdent un indice faible. Les filles sont davantage tolérantes que les garçons. 2 jeunes sur 5 de l'enseignement général et technique se situent dans les catégories d'indice fort à très fort, alors qu'un tiers des jeunes de l'enseignement professionnel est dans ce cas, avec un degré d'acceptation moindre.



Jeunes filles en uniforme (1958) de Géza von Radványi
L'homosexualité féminine était pour la première fois ouvertement évoquée dans ce film, même si elle n'était pas nommée, et l'héroïne se travestissait en homme. Il y avait de quoi choquer la société puritaine bien pensante de l'époque.

Une attitude « inclusive »

L'école a assurément un rôle à jouer. Elle doit faire en sorte que tous les élèves puissent se développer avec leurs différences. Elle doit donc offrir à l'enfant un climat de confiance lui permettant de poser les questions qu'il souhaite, d'être soutenu dans sa recherche et dans la construction de son identité sexuelle, d'obtenir des informations.

Pour Myriam Monheim, « l'information sur l'homosexualité est trop peu présente. Mais il faudrait d'abord aborder tout ce qui touche aux questions de genre. C'est en abordant ces aspects que l'on pourra parler ensuite d'orientation sexuelle, sinon il y a risque de rester dans des stéréotypes sexistes cantonnés au champ de l'hétérosexualité. »

L'école doit affirmer une attitude « inclusive » :

- reconnaître les relations amoureuses entre personnes de même sexe de la même manière que l'on reconnaît la diversité ethnoculturelle ;
- intervenir face aux comportements homophobes des jeunes ou des adultes ;
- organiser des événements sur les thèmes de l'homophobie ou de la diversité sexuelle ;
- mettre à la disposition des jeunes des livres permettant de démystifier l'homosexualité ;
- dédramatiser, sensibiliser, éduquer avec des mots simples ;
- rassurer les parents, dépassionner le débat ;
- ...

Les personnes travaillant avec un public jeune (futurs enseignants, éducateurs, intervenants en milieu de la jeunesse...) doivent être sensibilisés à la thématique de la diversité sexuelle et disposer de connaissances leur permettant de faire face à des situations délicates ou de répondre aux attentes des jeunes en matière d'éducation sexuelle et affective.

Aujourd'hui, des stratégies sont mises en place pour que

l'homosexualité ne soit plus un sujet tabou à l'école. Les enseignants peuvent, par exemple, suivre des modules de formation continue sur le genre intégrant la problématique de l'orientation sexuelle. Un guide pédagogique, « *Combattre l'homophobie. Pour une école ouverte à la diversité* », propose des clefs, via notamment des activités pédagogiques, pour combattre l'homophobie à l'école primaire et secondaire.

L'école a en effet la responsabilité morale d'entreprendre des actions concrètes ménageant un environnement de sécurité et de protection permettant le développement personnel et la sécurité de tous les jeunes sans distinction. L'amour entre personnes de même sexe existe, et l'école doit pouvoir intégrer cette réalité sociale dans son langage quotidien au même titre que d'autres thèmes de société. ■

1. *Combattre l'homophobie. Pour une école ouverte à la diversité*, pp. 40-41.
2. Idem, p.12.
3. *La perception de l'homosexualité chez les jeunes de 13 à 21 ans*, p.50.

Sources

- www.bruxelles-j.be
- *Combattre l'homophobie. Pour une école ouverte à la diversité*, ouvrage édité par la Communauté française de Belgique, téléchargeable sur le site www.enseignement.be/respel/
- *La perception de l'homosexualité chez les jeunes de 13 à 21 ans*, enquête réalisée par la Fédération des Centres de Planning Familial des FPS, téléchargeable sur www.planningsfps.be/SiteCollectionDocuments/CPFenquethomosexualite.pdf
- www.planf.be : soutien et consultation psychologique pour lesbiennes et gays ou en questionnaire sur leur orientation sexuelles.



« Un chouette outil » :

Site internet destiné aux jeunes filles et hommes homo/bisexual-les : www.jeunexaequo.be



Pourquoi faire de l'Evas dans le cadre scolaire?

Expérience d'un Centre de Planning familial

La sexualité est parfois revendiquée comme « naturelle », allant de soi. S'il est un domaine pourtant où la nature cède le pas à la culture, c'est bien celui de la sexualité humaine.

D'une part en effet, la nature biologique impose ses lois : singulièrement, à la puberté, les transformations physiques, hormonales, chez les jeunes des deux sexes. Mais, d'autre part et dans le même temps, le jeune se trouve, qu'il le veuille ou non, projeté dans une nouvelle façon de se vivre et de vivre ses relations à autrui. Des repères anciens sont bouleversés et le jeune est confronté à de nouvelles pensées, de nouveaux émois, des représentations inédites.

Les bouleversements ne sont pas seulement intrapsychiques et relationnels. Ils s'inscrivent dans le cadre actuel d'une société donnée, qui formule de façon explicite ou implicite des attentes, des normes, des codes de conduite, des interdits, quant à ce qu'il en est d'être un homme ou une femme, quant aux formes valorisées, dévalorisées ou interdites de réaliser sa sexualité et de donner sens à sa vie d'homme ou de femme. On dit à suffisance que ces modèles, normes, prescriptions passent aujourd'hui abondamment par les médias

(principalement télévision et Internet), que la consommation, voire l'hyperconsommation, (y compris d'images à caractère pornographique) y ont une part d'autant plus forte que peu analysée. Les discours religieux, légal, moral, scientifique, idéologique, s'emparent également inévitablement de la sexualité.

De plus, la sexualité s'inscrit dans l'**histoire des sociétés** et de leur évolution. Les individus héritent de formes et de codes sociaux qui contribuent à donner sens à cette sexualité, mais tant les individus que les mouve-

ments sociaux, ou que certains événements imprévus, contribuent à maintenir ou à changer les repères. On pense bien sûr à la laïcisation de nos sociétés occidentales, aux mouvements féministes, aux revendications de Mai 68, aux évolutions sociales, médicales ou légales par rapport à la contraception, le droit à l'avortement, les attitudes face à l'homosexualité. On pense encore à l'apparition du SIDA dans les années 1980 qui vient interroger les pratiques sexuelles et l'amour. On pense, hélas, à la sinistre affaire Dutroux. Dans

nos sociétés occidentales, les repères sont en évolution rapide, voire en crise ou en miettes.

Dès lors, force est de constater que la **transmission** de modèles et codes, donc l'idée d'une régulation socialement apprise des comportements sexuels, est devenue plus complexe dans notre société occidentale où tous les repères se télescopent, par comparaison avec des sociétés traditionnelles, régies par des places et des rôles sociaux relativement fixes, un ordre social stable et mettant en place des rites de passage forts. Les auteurs de la transmission y sont la famille et/ou le groupe socio-familial (famille élargie, village...).

Se pourrait-il, dès lors, que les animations centrées sur la vie affective et sexuelle se constituent comme une figure particulière et partielle de **rite de passage** venant soutenir les interrogations de jeunes sur la sexualité à la puberté?

Des enjeux

Dans ces rites, l'enjeu de l'adolescent sera d'apprendre à s'assumer comme être sexué et sexuel, traversé de pulsions et désirs. Contrairement à l'enfance où le sexe est comme reçu, le travail à l'adolescence est de s'approprier son sexe. La pulsion sexuelle est vécue comme une poussée intérieure traumatique. La puberté introduit une sorte d'étrangeté en soi, représentée par le réel du sexuel en soi. Comment soutenir l'élaboration de *réponses personnelles* aux poussées pubertaires ainsi que leur *intégration sociale*?

Il s'agit d'aider l'adolescent à réaliser au mieux cet apprentissage social de la sexualité en l'aidant à s'approprier des repères pour vivre son destin d'être sexué dans les rapports à lui-même, à ses pairs et à ses pères.

Pour les Centres de Plannings laïques, les enjeux et finalités sont de plusieurs ordres. Dans le travail avec les jeunes, il s'agit



de promouvoir un espace-temps où chaque jeune puisse faire l'expérience de s'exprimer le plus librement, d'être écouté et que sa question ou son avis soit considéré avec respect. Ecoute, confiance, respect non seulement entre adultes et jeunes mais aussi entre les jeunes: la classe, c'est déjà une mini société. Le cadre, les outils et les attitudes des animateurs sont évidemment fondamentaux: il s'agit en effet de garantir la liberté d'expression et de débats, quels que soient les sujets abordés. En fonction des publics, mais aussi des contextes, des préjugés, des souffrances sociales des jeunes et de leurs familles, cette liberté se heurte à des résistances, voire des tabous: avortement, homosexualité, virginité, questions de la domination masculine, mariage, voile... sont des sujets récurrents...et passionnels!

Une recherche, menée par nous en 2007, mettait en évidence **trois paradigmes** de finalités et d'objectifs qui correspondent

à des représentations de l'élève et de la légitimité sous-tendant l'acte d'animation. Cette typologie devrait bien sûr être approfondie: elle permet, à notre sens, de réfléchir aux *priorités* que des équipes d'animation se fixent. Elle peut aussi prélude à des *évaluations qualitatives* des animations.

Paradigme de l'information: c'est-à-dire contribuer à transmettre des informations correctes, scientifiquement fondées (par exemple: représentations correctes des appareils génitaux masculins et féminins ainsi que de la fonction des différents organes; connaissance exacte des modes de transmission du VIH, connaissance des moyens de contraception). Cette finalité a bien sûr sa légitimité. Attention toutefois: l'information supposée neutre et objective est parfois assez ethnocentrée et peut être perçue comme une violence symbolique de la part du dominant sur le dominé (par exemple: démonstration du

fonctionnement d'un préservatif face à un public pour lequel, majoritairement, la sexualité est inimaginable hors du mariage);

Paradigme de l'accompagnement et du soin: l'animateur vient à la rencontre de représentations ou pratiques mettant les personnes animées en souffrance. L'animation se donne alors pour but de «détoxiquer» le trop plein de souffrance, d'amener à se protéger, d'amener une réflexion éthique (par exemple: jeunes élèves puéricultrices confrontées à de la maltraitance, volontaire ou non, sur de jeunes enfants; effets préventifs espérés sur les grossesses précoces);

Paradigme de la réflexion critique: l'élève est ici considéré comme un sujet épistémique et politique. Ce qui intéresse l'animateur, c'est de créer des conditions permettant aux élèves de se poser des questions sur leur propre sexualité, sur leurs relations à l'autre, via la réflexion critique et le débat. Ainsi

ils pourront, espère-t-on, se positionner progressivement en tant qu'acteurs dans une société en construction, non achevée.

Des collaborations

Dira-t-on assez l'importance de l'ouverture de notre législation et des acteurs du monde scolaire (directions et enseignants) ou gravitant alentour (CPMS¹, PSE²)?

Celle-ci, en effet, légitime, dans le cadre scolaire, l'intervention de professionnels de la sexualité que sont les acteurs de Centres de Planning familial. C'est une occasion extraordinaire, qui permet par cette « extimité » au milieu scolaire que des adolescents puissent livrer à des adultes extérieurs à l'école une partie intime de leur vie, souvent traversée par des interdits de savoir, des doutes, des peurs, des représentations partielles, des hontes...

Des adultes appartenant à des organisations différentes se parlent et négocient pour créer les conditions de telles rencontres. Ils doivent donc, eux aussi, faire l'expérience de la rencontre du dialogue, des différences, voire des conflits, pour permettre aux jeunes une parole libre. Il sera nécessaire d'explicitier au mieux les finalités, l'éthique, les mandats, les rôles, les territoires de chacun.

Perspectives d'avenir

Dans notre société aux repères éclatés et mouvants, l'Evas a toute sa légitimité. Elle s'inscrit dans le projet d'une société démocratique et laïque. Allant à la rencontre des plus démunis (les élèves des filières techniques et professionnelles), elle poursuit ainsi des finalités de lutte contre l'exclusion sociale. Elle propose aux jeunes d'apprendre tout au long de leur vie à se situer, par la réflexion critique et le dialogue.

L'Evas émane du mouvement du Planning familial : ce mouvement poursuit un combat

politique, entamé il y a déjà plus de quarante ans. Il poursuit des valeurs, dont nous témoignons mais auxquelles d'aucuns s'opposent. L'heure est en effet à la remontée de différents courants intégristes, racistes, xénophobes, homophobes, négationnistes et consorts. L'Evas est un des lieux du refus et du combat de pareilles idéologies totalitaires. Il faut donc que nous luttons avec énergie pour la généralisation de l'Evas dans toutes les écoles et contre les récupérations ou

les volontés de la faire disparaître.

Dans les Plannings et les fédérations de Plannings, un enjeu très important sera la transmission des valeurs du Planning, notamment par la formation de nouvelles générations d'animateurs.

Enfin, on peut se demander quels moyens de travail seront alloués par le Politique pour mener ces différents chantiers (notamment la généralisation de l'Evas) ou encore par les Centres de

Plannings eux-mêmes. Comment sauront-ils relier les nombreux fragments d'intime qui s'énoncent dans les animations avec les enjeux pour le vivre ensemble et les faire entendre, si nécessaire, dans l'espace public ? Où la société de demain nous attend-elle ? Serons-nous à la hauteur des exigences auxquelles les sexualités de demain nous convoquent ? ■

1. Centres psycho-médico-sociaux.

2. Promotion de la santé à l'école.

agenda

Luxembourg

Atelier Dessin

Les participants de l'atelier dessin expérimentent les pastels, crayons, fusains, collages, encre de chine, écoline... les croquis d'attitude, natures mortes, portraits ou encore compositions personnelles.

INFOS

*Date(s): Les mercredis de 9h00 à 12h00
Du 13 janvier au 16 décembre 2010 inclus*

*Lieu: Rue de Sesselich 123 à 6700 Arlon
Prix: pour 20 séances: 105 € Pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale: 75 €*

Atelier Gravure

Que ce soit sur linoléum, bois ou autre, vous apprendrez différentes techniques de travail, à manipuler la presse et à marier les couleurs.

INFOS

*Date(s): Les mercredis de 9h00 à 12h00
Du 13 janvier au 16 décembre 2010 inclus*

*Lieu: Rue de Sesselich 123 à 6700 Arlon
Prix: pour 20 séances: 70 €
Pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale: 50 €*

Ateliers Peinture

L'atelier peinture vous propose un apprentissage personnalisé où chacun évolue à son rythme, selon ses goûts et inspirations. Le travail permet d'utiliser différentes matières et est réalisé sur des supports variés. L'atelier est ouvert aussi bien aux débutants qu'aux initiés.

INFOS

*Date(s): Les lundis ou vendredis de 13h30 à 16h30
Du 11 janvier au 16 décembre 2010 inclus*

*Lieu: Rue de Sesselich 123 à 6700 Arlon
Prix: pour 20 séances: 130 € Pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale: 90 €*

Ateliers Poterie et céramique

Plaques assemblées, montage aux colombins, tournage (tours électriques), vous façonnez diverses pièces et les voyez évoluer étape par étape.

INFOS

*Date(s): Les jeudis de 14h00 à 16h00
Du 14 janvier au 24 juin 2010 inclus
Prix: pour 20 séances: 180 €
Pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale: 90 €
Date(s): Les jeudis de 18h00 à 20h00 et les samedis de 10h00 à 12h00*

Des 14 et 16 janvier aux 24 et 26 juin 2010 inclus

Prix: pour 20 séances: 180 €

Etudiants (enseignement officiel): 150 €

Enfants (10 à 14 ans): 135 €

Lieu: Bloc Milan, Caserne Callemeyn à 6700 Arlon

Atelier informatique

L'atelier a pour but de sensibiliser les participants à l'informatique afin de faciliter leur insertion. L'initiation aborde le matériel, les programmes de base (Word et Excel) et Internet. Modules de quatre demi-journées ou de deux jours.

INFOS

Date(s): De 9h00 à 12h00 OU de 13h00 à 16h00

Les 19, 20, 22, 23 avril 2010

Lieu: Maison de la Laïcité - Rue des Déportés 11 à 6700 Arlon

Date(s): 2 jours de 9h00 à 12h00 ET de 13h00 à 16h00 en mars 2010

Lieu: Rue Croix-Le-Maire, 9 à 6760 Virton

Prix: 40 € - pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale: 20 €

Initiation au traitement d'images

L'atelier dévoile les subtilités d'un programme de traitement d'images et l'utilisation de tous les outils graphiques. Les participants apprennent à retoucher des photos et réaliser des compositions. Modules de 4 demi-journées.

INFOS

Date(s): De 9h00 à 12h00 OU de 13h00 à 16h00

Les 8, 9, 11, 12 mars 2010

Les 3, 4, 6, 7 mai 2010

Lieu: Maison de la Laïcité - Rue des Déportés 11 à 6700 Arlon

Prix: 40 € - pensionnés et adultes bénéficiant d'aide sociale: 20 €

Atelier Nature

Balades découverte des forêts du grand Arlon. Balades reconnaissance de la flore et de la faune locales... Cueillette: plantes comestibles et leurs vertus... Ecologie: préservation des espaces naturels, nettoyage, petits gestes quotidiens...

INFOS

Date(s): Tous les 2^e mardis du mois à 9h30

Lieu: Rendez-vous sur le parking de la Maison de la Culture d'Arlon

Prix: 3 €

Renseignements et inscriptions:

Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente Luxembourg

Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon

Tél.: 063/21.80.81

Gsm: 0495/68.35.80

Fax: 063/22.95.01

Courriel: ateliersartligue@gmail.com

Païement sur le compte n°000-3254490-

43 de L.E.E.P.-Lux

IBAN: BE 66 0003 2544 9043 - BIC:

BPTBEB1

Mons

Contes, piano et rencontres colorées d'un beau dimanche L'arbre dans (presque) tous ses états.

Vous serez accueillis dans l'intimité de la galerie d'art Artess. L'artiste Thérèse Coustry vous présentera ses dernières peintures sur le thème de «l'arbre dans tous ses états». Patricia Beudin vous racontera des histoires d'arbres. Elle sera accompagnée au piano par Domenico Curcio dans ses compositions personnelles.

INFOS

Date: le dimanche 7 mars 2010 à 16h00

Lieu: Chez Thérèse COUSTRY, artiste peintre. Galerie Artess, rue Daubignies, 1 à 7061 Casteau

Prix: 15 € comprenant les animations contes et récital de piano et un buffet salé/sucré

Formation de week-end - Les émotions, la dynamique de votre bien-être

Pour prendre conscience de la puissance régulatrice des réponses émotionnelles en situation difficile de vie professionnelle et/ou personnelle. Quel rôle les émotions ont-elles dans la vie personnelle et/ou professionnelle? Est-ce nécessaire d'éviter les émotions négatives? Peut-on rendre à l'émotion une place positive? L'émotion peut-elle devenir une force plutôt qu'une faiblesse?

INFOS

Date(s): le W-E des 13 et 14 mars 2010 de 10h00 à 17h00

Lieu: Université de Mons Hainaut - Cité Universitaire - Rue de la Grande Triperie n° 30-34 à 7000 MONS

Prix: 53 € Membres, étudiants, chômeurs, pensionnés. 62 € non membres

« Conférence musicale »

gourmande - Mots et musiques du monde, formule « repas compris »

Sentiments & émotions dans les musiques populaires du monde, des sentiments doux-amers aux émotions choc. Pour comprendre comment ces musiques se sont instituées socialement, comment elles procurent un plaisir de délectation morose et pourquoi elles meurent de nos jours.

INFOS

Date: le mercredi 24 mars 2010 à 19h30 précises

Lieu: Chez Deli Sud, Rue des Juifs n° 21, 7000 Mons

Prix: 15 € prix unique, comprenant l'animation/conférence, « un plat du soleil » et un dessert surprise (prix hors boissons).

Initiation à la philosophie pour enfants

Un outil pour éduquer à la démocratie et à la citoyenneté active. Pour découvrir le large éventail des possibilités qu'offre au quotidien le programme du philosophe et pédagogue américain Matthew Lipman, dont le travail est reconnu mondialement depuis plus de trente ans.

INFOS

Public à partir de 18 ans

Groupe limité à 12 personnes maximum

Lieu: UMH Mons - Cité Universitaire - rue de la Grande Triperie n° 30-34, 7000 Mons

Date: le W-E des 27 et 28 mars 2010 de 10h00 à 16h00

Prix: 50 € Membres, étudiants, chômeurs, pensionnés - 59 € Non Membres

Renseignements et inscriptions:

Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente a.s.b.l.

Régionale Mons - Borinage - Centre

Rue de la Grande Triperie, 44 à 7000 MONS

Tél / Fax: 065/31.90.14 - Patricia BEUDIN ou Rosalie MARCHICA

Courriel: leepmonsbor@yahoo.fr

Mouscron

Exposition « Darwin »

« Evolution, Darwin a 200 ans »

Visites scolaires sur réservations au numéro 068/33.26.65 (Fanny Weverbergh)

INFOS

Date(s): Du lundi 19 au vendredi 30 avril 2010

Lieu: Maison de la Laïcité de Mouscron - Rue du Val, 1 (entrée par la Place de Picardie) - 7700 Mouscron

Prix: 1 € par personne

Conférence « Le créationnisme, un nouvel obscurantisme? »

Présentée par Paul Danblon et organisée par PAC Mouscron - en collaboration avec les associations laïques de Mouscron

INFOS

Date(s): le mardi 20 avril 2010

Lieu: Centre Culturel de Mouscron (Marius Staquet) - 7700 Mouscron

Prix: Gratuit

Renseignements et inscriptions:

Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente Mouscron

Rue du Val, 1 à 7700 Mouscron

Tél.: 056/34.07.33

Fax: 056/34.07.33

Courriel: maison.laicite.mce@scarlet.be

Namur

Ateliers d'anglais pour enfants de 4 à 12 ans

« Tu as envie d'apprendre l'anglais en t'amusant? Viens nous rejoindre une fois par semaine. Pas de devoirs, pas de leçons... Et tu vas épater tes copains et copines! »

INFOS

Date(s): A partir du mercredi 13 janvier ou du samedi 16 janvier 2010

Lieu: Temploux - Jambes

Prix: 19 séances d'une heure: 80 €

Clubs de conversation anglaise ou espagnole (Adultes de plusieurs niveaux)

« Pour permettre à toute personne apprenant une langue étrangère, de la pratiquer avec un locuteur natif, à des prix démocratiques et à deux pas de chez soi! »

INFOS

Cours d'anglais le mardi à 18h15 (niveau moyen) ou à 19h30 (niveau fort)

Cours d'espagnol (niveau fort) le lundi à 18h00

Date(s): A partir du lundi 11 janvier et du mardi 12 janvier 2010

Lieu: LEEP Namur, Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Prix: 10 séances d'une heure: 70 € avec abonnement à un magazine inclus

Ateliers de découverte de la langue et la culture espagnole (Adultes)

« N'ayez pas peur de vous lancer dans cette expérience. Dans un petit groupe, vous aurez l'occasion de découvrir le plaisir d'apprendre une langue étrangère! »

INFOS

Pour les débutants: le mercredi de 18h00 à 20h00

Pour les initiés: le samedi de 10h30 à 12h30

Date(s): à partir du mercredi 13 janvier et du samedi 16 janvier 2010

Lieu: LEEP Namur - Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Prix: 10 séances de deux heures: 115 €

Ateliers de découverte de la langue et la culture anglaise. (Adultes)

INFOS

Pour les débutants: le mercredi de 14h30 à 16h30

Pour les initiés: le vendredi de 13h30 à 15h30

Date(s): à partir du mercredi 13 janvier et du vendredi 16 janvier 2010

Lieu: LEEP Namur - Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Prix: 10 séances de deux heures: 115 €

Renseignements et inscriptions:

Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente Namur-Dinant

Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Tél.: 081/22.87.17 - Fax: 081/22.44.53

Courriel: leepnamur@mlfbn.org

Tournai

Participation au projet « Cités Métisses II » - Spectacle « DéCoNotes »

L'idée originelle de ce projet est de favoriser la rencontre entre personnes d'origines diverses et multiples et d'amener la culture vers la population par le biais d'activités artistiques et culturelles. A cette occasion, les participants des ateliers citoyens « chant et décor » de la LEEP et du CPAS proposeront le fruit de leur travail. Présentation de chants et décors du monde. Une organisation en partenariat avec le ReLaiS de Tournai.

INFOS

Date: le dimanche 28 mars à 16h00

Lieu: sous chapiteau dans le quartier Carbonnelle

Entrée gratuite

Renseignements et inscriptions:

Ligue de l'Enseignement et de

l'Education permanente Tournai

Rue des Clairisses, 13 à 7500 Tournai

Tél.: 069/84.72.08

Courriel: leep@skynet.be

Les formations à la Ligue... mars 2010

Le mardi, 9 mars

Médiateurs et animateurs efficients

Le samedi, 13 mars

Schaerbeek et ses architectes

Le week-end des 27 et 28 mars

Atelier d'écriture

Relation d'aide et Analyse Transactionnelle

L'atelier du lâcher-prise

Attitudes et techniques de communication

Le lundi, 29 mars

Les 10 outils de base de la gestion de projet

INFOS

Les P.A.F. au prix réduit s'adressent aux membres adhérents de la Ligue.

Pour en savoir plus sur nos stages et tout notre programme de formations; visitez le site de la Ligue:

➔ www.ligue-enseignement.be

ou contactez le secteur formation au 02/511.25.87

Gloria Picqueur, animatrice au secteur Interculturel

L'atelier contes



À l'école Claire-Joie d'Etterbeek, «l'atelier contes» a été mis en place fin octobre dernier. Il s'adresse aux enfants de 2^e et 3^e maternelle qui éprouvent des difficultés en langue française, ou qui, trop timides, ont du mal à s'intégrer dans leur classe.

La lecture de contes et d'histoires a pour but de permettre aux petits élèves de s'exprimer avec leurs mots au sujet des livres. L'atelier se déroule en deux temps : un moment est d'abord consacré à la lecture de petits livres adaptés à leur âge. Dans un deuxième temps, chaque enfant peut choisir un livre et raconter lui-même une histoire sur base des images du livre qu'il a choisi.

Depuis le début de l'atelier, on constate une évolution : les enfants s'expriment et parlent plus facilement, le fait d'être en petit groupe leur permet d'oser franchir le pas ! ■

Le secteur Formation de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl

Animateurs de projets socioculturels

Cette formation de 125 heures assurée par Bruno Barbier, formateur en communication et développement personnel et Patrick Hullebroeck, directeur de la LEEP et formateur en gestion de projets, a pour objectif de former des animateurs qui seront capables :

- de clarifier leur projet personnel ;
- de concevoir, de réaliser et d'évaluer des projets socioculturels avec un groupe ;
- d'analyser, avec le groupe et de façon critique, la situation de départ, d'identifier les enjeux, d'effectuer des choix et de développer la prise de responsabilité ;
- de faciliter et d'animer la communication dans le groupe ;
- de pouvoir s'orienter dans le contexte légal (les a.s.b.l. et les subventions) et administratif des principaux secteurs de l'animation socioculturelle (éducation permanente, culture, jeunesse, cohésion sociale, intégration des personnes d'origine étrangère) ;
- de mettre en œuvre des compétences spécifiques en conduite de réunion, négociation, construction de partenariat et organisation.

Pour toute information complémentaire, n'hésitez pas à consulter le site internet de la Ligue ou nous contacter à l'adresse mail suivante : formation@ligue-enseignement.be ou par téléphone au 02/511.25.87 ■



Jonathan Bischoffsheim...

...et l'enseignement professionnel pour jeunes filles

Jonathan Raphaël Bischoffsheim est né à Mayence en 1808. Installé en Belgique au moment de la révolution, il sera naturalisé en 1859. Il appartenait à une famille de banquiers qui a contribué très largement au développement du capitalisme et de la Haute banque internationale européenne au XIX^e siècle. Sa puissance financière était telle qu'elle put être comparée à celle des Rothschild.

Impliqué dans la construction du chemin de fer, dans l'exploitation des charbonnages, il a également joué un rôle important dans la politique monétaire menée par le libéral liégeois Frère-Orban. Son nom est aussi associé à la naissance du Crédit communal, de la Caisse générale d'épargne et de retraite et à la création de la Banque nationale dont il fut le directeur de 1858 à 1870. Jonathan Bischoffsheim fut aussi un homme politique libéral important : conseiller communal de Bruxelles pendant quelques années, il siégea au Sénat de 1862 à sa mort qui survint à Bruxelles en 1883.

Comme beaucoup de libéraux au XIX^e siècle, il considérait que la meilleure manière d'améliorer les conditions de vie, morales et matérielles, des classes laborieuses, était de leur donner une instruction. Paul Janson, dans le discours qu'il a prononcé lors des funérailles de Bischoffsheim, disait : « *la réforme de l'enseignement ne devait pas se borner à l'affranchir (la classe laborieuse) de l'autorité et de la tutelle du clergé. Il (Bischoffsheim) pensait avec raison que pour rester à hauteur de sa mission, l'Etat devait dans ses écoles, étendre et développer le programme des études, perfectionner les méthodes, former des instituteurs vraiment dignes de ce nom, organiser l'enseignement*

technique et professionnel, créer pour les jeunes filles des établissements d'instruction laïque ». ¹

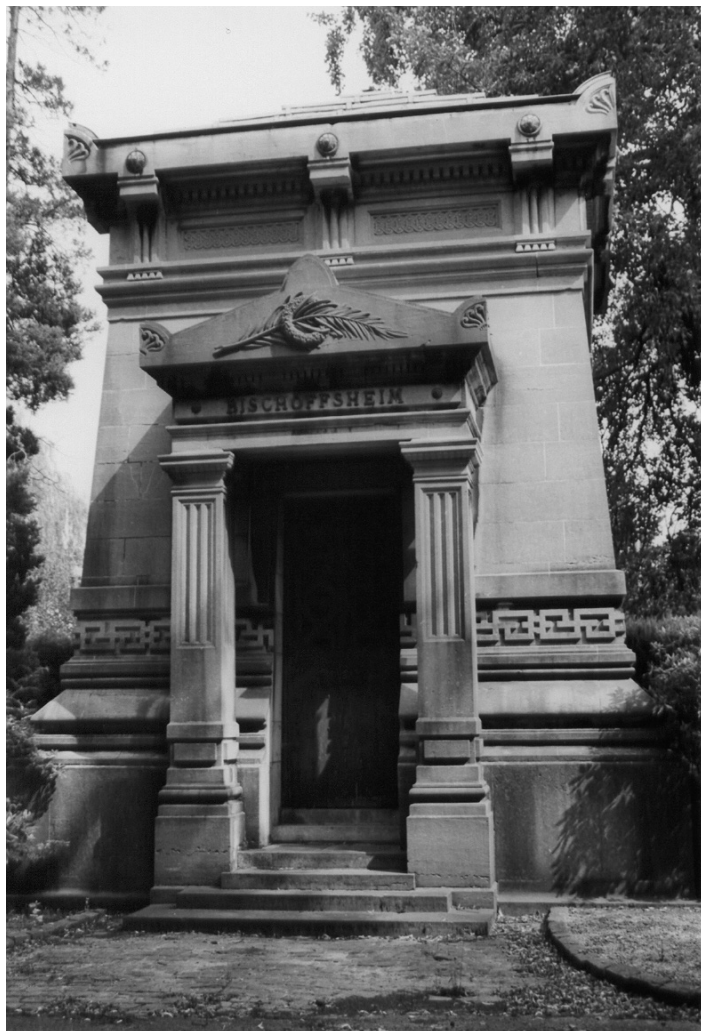
En fait, avec l'esprit paternaliste qui régnait à l'époque, le banquier bruxellois focalisa surtout son attention sur l'enseignement professionnel des jeunes filles appartenant aux milieux modestes², jeunes filles très souvent sans instruction et soumises aux dures lois du travail. Il existait bien, surtout Flandre, des structures liées à l'industrie textile - les ateliers d'apprentissage, les écoles manufactures ou encore les ateliers - organisant une formation professionnelle, mais cette formation était vue surtout dans une perspective de rentabilité et de gain. Dans tous les cas, l'éducation et l'instruction générale passaient au second plan. L'analphabétisme, l'ignorance et la misère morale, dénoncés par des enquêtes faites par le gouvernement, demeuraient une plaie sociale.

Préparer à l'exercice de professions

C'est donc à partir des années soixante que se manifeste, dans les milieux libéraux progressistes, une prise de conscience du problème. Il faut rappeler, en 1864, l'initiative de Charles Buisson de réunir, Hôtel du Grand Miroir, rue de la Montagne, une vingtaine de personnalités libérales



Buste de J. Bischoffsheim par Armand Cattier (1830-1892)



Monument funéraire de J. Bischoffsheim au cimetière de Laeken

bruxelloises, issues majoritairement des loges maçonniques et de l'ULB, afin de « discuter de la création d'une association destinée à améliorer et à propager l'instruction en Belgique »³. De cette réunion, naîtra la Ligue de l'Enseignement. C'est en 1864 également, décidément une année faste, que voit le jour « L'Association pour l'enseignement professionnel des femmes » qui avait comme objectif « de procurer aux jeunes filles des moyens d'acquérir les notions théoriques et pratiques nécessaires à l'exercice de professions industrielles et commerciales dans lesquelles elles peuvent trouver un travail rémunérateur » (Art. 2 des statuts). Parmi les fondateurs,

on trouve les noms de Auguste Couvreur (1827-1894), président de la Ligue de l'Enseignement de 1878 à 1880; Ghislain Funck (1822-1877), échevin de l'Instruction publique de la Ville de Bruxelles en 1862 et de 1870 à 1877; Léopold Wiener (1823-1891)⁴, graveur du roi depuis 1864; Charles Buls; et le banquier philanthrope Jonathan Bischoffsheim.

L'année suivante, le 25 avril, grâce aux fonds réunis par l'Association et grâce à l'appui financier de la Ville et de la Ligue, la première école professionnelle, digne de ce nom, voyait le jour en Belgique. Ses fondateurs pouvaient s'inspirer de l'exemple de l'école professionnelle fondée à Paris en 1862 par la féministe, disciple de Saint-Simon, Elisa Lemonnier. L'école bruxelloise, qui deviendra École Bischoffsheim en 1891, dispensait, comme l'établissement parisien, un programme de cours mixte: les matinées étaient réservées aux cours généraux, les après-midis à la formation professionnelle. L'apprentissage d'un métier n'était donc en aucune façon lié à des préoccupations de rentabilité. En outre, le programme ne prévoyait aucune formation religieuse.

Un système de bourses

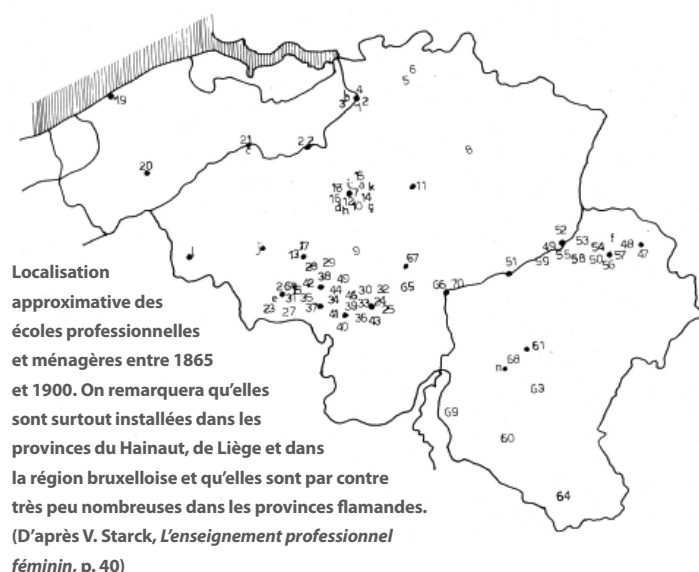
Comme le stipulera, quelques années plus tard (1879), la loi organique libérale de Pierre Van Humbeeck sur l'enseignement primaire, cette éducation devait être privée et laissée aux parents. Les élèves, admises à l'âge de 12 ans, devaient payer un minerval annuel de trente-six francs, ce qui devait constituer un obstacle pour certaines familles. Un système de bourses d'études octroyées par la Ligue, la Ville et des organisations philanthropiques, permettait cependant de contourner cette difficulté d'ordre financier. On a pu néanmoins constater que la majorité des élèves appartenaient

à la petite bourgeoisie commerçante et industrielle, ainsi qu'au milieu des employés et non au monde ouvrier⁵.

À l'origine, les études duraient trois années (de 12 à 15 ans) à l'issue desquelles les jeunes filles pouvaient se prévaloir d'une formation dans la confection de vêtements et de la lingerie, dans le dessin industriel ou encore le commerce. En 1865, l'« École professionnelle A » était installée rue du Manège aujourd'hui disparue⁶. Les locaux étaient loués aux religieuses du Berlaimont qui, depuis l'année précédente, s'étaient installées rue de la Loi car une grande partie de leur propriété devait disparaître avec la construction du Palais de Justice. Le succès de l'établissement fut tel que, très rapidement, les locaux conçus pour accueillir deux cents élèves devinrent trop exigus. L'« École professionnelle A » qui, pour des raisons financières, avait été adoptée à titre d'établissement communal par la Ville de Bruxelles en 1868, va donc déménager en 1870. Une fois encore Jonathan Bischoffsheim intervint généreusement en finançant l'acquisition d'un vaste hôtel de maître au n° 94 de la rue du Marais.

Dans la même rue étaient donc réunies deux écoles pour les jeunes filles: le « Cours d'éducation A » de Isabelle Gatti de Gamond pour les jeunes filles issues de la bourgeoisie, et l'École professionnelle pour les jeunes filles de condition plus modeste. Mais dès 1873, les locaux de la rue du Marais sont à leur tour insuffisants; la Ville de Bruxelles créa donc une deuxième école professionnelle appelée « École professionnelle B », devenue, par la suite, « École Funck ». En 1878, une troisième école voyait le jour sous le nom d'« École professionnelle C ». Elle prendra plus tard le nom d'« École professionnelle et ménagère Auguste Couvreur ».

L'enseignement professionnel



bruxellois a été très rapidement remarqué tant au niveau national qu'international. Des écoles professionnelles et ménagères⁷ voient le jour sur le modèle de l'enseignement professionnel de la capitale dans de nombreuses villes du pays entre 1865 et 1914. Au niveau international, l'École Bischoffsheim obtint plusieurs distinctions : une médaille d'argent à l'exposition d'Amsterdam en 1868 et à l'exposition de Paris en 1878, une médaille d'or à celle de Chicago en 1893. La « Società umanitaria » de Milan en 1903 s'informa sur l'organisation de l'Institut Bischoffsheim.

Bischoffsheim, membre actif de la Ligue, ne fut naturellement pas le seul à s'être préoccupé de l'instruction des jeunes filles des classes populaires. Il faut cependant reconnaître que sa générosité fut un stimulant non négligeable dans la création d'un réseau d'enseignement professionnel, non seulement à Bruxelles mais aussi sur l'ensemble du territoire national⁸. ■

1. Cité par M. De Vreese, *L'Association pour l'enseignement professionnel des femmes*, p. 629.
2. Les filles de la société bourgeoise, les « demoiselles » auront, à partir de 1864, la possibilité de fréquenter, rue du Marais, le « Cours d'éducation » organisé par la Ville et dirigé par Isabelle Gatti de Gamond.
3. Lettre de convocation de Ch. Buls citée dans Joseph Tordoir, *Henri Bergé. Un libéral schaarbeekois à l'origine de la libre pensée. Souvenirs et documents*, Bruxelles, Centre Paul Hymans, 2000, p. 37.
4. Voir *Biographie nationale*, t. XXVII, 1938, col. 304-306.
5. M. De Vreese, *op. cit.* p. 644.
6. Les rues Van Moer et Dupont qui coupent la rue de la Régence entre la Place Poelaert et le Sablon ont emprunté le tracé de la rue du Manège.
7. Dans les écoles ménagères destinées à la population ouvrière, les études étaient moins longues et avaient un caractère beaucoup plus pratique.
8. J'ai déjà eu l'occasion de mettre en évidence la générosité du banquier qui finança des cours d'alphabétisation organisés par la Ligue pour les militaires français prisonniers en Belgique après la déroute de 1870 (dans *Eduquer* n° 57, 2006, p. 21).

Isabelle Gatti de Gamond, une lutte pour l'émancipation des femmes

Isabelle Gatti de Gamond (1839-1905) est une pédagogue, féministe et militante socialiste.

À l'époque, les femmes, qui n'ont aucun droit civil ni politique, sont considérées comme incapables, entièrement au service de l'homme, que ce soit dans la famille ou dans la société. Seuls le mariage et la maternité lui accordent un rôle social.

Dans ce tableau, Isabelle Gatti de Gamond lance, en 1862, la revue « L'éducation de la femme » où elle affirme la nécessité d'un enseignement féminin plus poussé. Deux ans plus tard, en 1864, ses idées vont prendre corps. Grâce au soutien d'Henri Bergé, elle obtient l'aide de la Ville de Bruxelles pour créer sa propre école et fonde les premiers Cours d'Éducation pour les jeunes filles en Belgique. Isabelle Gatti de



Gamond y développe une pédagogie novatrice, administrant aux jeunes filles une formation scientifique laïque de qualité, rédigeant elle-même ses manuels scolaires et formant personnellement son équipe d'institutrices dont Marie Popelin et Melle Dachbeck. Dépourvue de toute charge institutionnelle, Isabelle Gatti de Gamond profite de sa retraite pour afficher clairement ses convictions féministes, allant jusqu'à rejoindre les rangs du Parti Ouvrier Belge (POB) y affirmant que « le socialisme est en même temps le féminisme ». Sa vision de l'enseignement conjuguant à ses convictions égalitaristes feront d'Isabelle Gatti de Gamond une pionnière dans l'émancipation des femmes en Belgique.

« Les hommes ne seront libres que lorsque les femmes seront libres, l'avenir socialiste est confié aux jeunes générations. Le droit des femmes est une question posée. Elle restera à la conscience socialiste comme une épée, tant qu'elle ne sera pas résolue. »

Isabelle Gatti de Gamond (1902)

Bibliographie

- Marianne De Vreese, *L'Association pour l'enseignement professionnel des femmes et les débuts de l'École Bischoffsheim à Bruxelles (1864-1868)* dans *Revue belge d'histoire contemporaine*, T. XXII, 1991, pp. 625-655 ;
- Viviane Starck, *L'enseignement professionnel laïque féminin* dans *Femmes, Libertés, Laïcité* sous la dir. de Yolande Mendes Da Costa et Anne Morelli, Bruxelles, Éditions de l'ULB, 1984, pp. 33-45 (Coll. Laïcité. Série « Actualité », 8) ;
- P. Kauch, *Bischoffsheim* dans *Biographie nationale*, T. XXX, 1958, col. 171-174 ;
- *Dictionnaire historique de la laïcité en Belgique* sous la dir. de P. Defosse, Bruxelles, Ed. Luc Pire – Fondation rationaliste, 2005, *passim*.

Pasquale Nardone, professeur à la Faculté des Sciences (ULB)

Quelle est la place de la culture scientifique dans les cultures d'aujourd'hui ?

Nous vivons dans une société technologique. Le monde industriel évoluant, nous avons quitté les productions de masse centrées sur les matières premières pour nous orienter vers les « valeurs ajoutées » et vers les « services ». Cette évolution a été très rapide, une génération seulement sépare les mineurs de fond des informaticiens du web. Il n'est pas faux pourtant de dire que cette évolution technique n'a pas été accompagnée d'un changement de mentalité capable de donner à chacun les moyens de comprendre cette évolution et surtout de s'y trouver à l'aise.

Les outils classiques d'assimilation que sont l'enseignement et les médias ont une autre échelle de temps souvent inadaptée. L'une, très longue, ne peut, en une génération, prendre la mesure de l'évolution et l'inscrire à ses tableaux de compétences requises. L'autre, courte, n'a qu'une réalité éphémère empêchant d'inscrire profondément en chaque lecteur les concepts nouveaux nécessaires. Il n'est donc pas faux non plus de dire et de répéter que les sciences, où les technologies ont pris vie, n'ont pas été intégrée dans ce qui forme le terreau collectif que nous nous reconnaissons quand nous parlons de « notre culture ».

Chaque jour les scientifiques sont surpris par l'irrationalité de certains choix ou de certains comportements qui témoignent outrageusement de cette distance entre une réalité économique, centrée sur des techniques modernes, et une réalité « sociale », mesurée par la capacité des concitoyens à appréhender objectivement cette même réalité. Toutes les enquêtes européennes témoignent de ce manque de « culture scientifique », de cette « science literacy » comme l'appellent les Britanniques. Comme si les connaissances accumulées par les scientifiques n'avaient jamais passé la rampe. Elles ne sont jamais parvenues à

créer des images mentales neuves substituant les anciennes, ni de nouvelles façons de voir l'univers matériel, ni, enfin, à créer chez chacun de nous ce réflexe « d'esprit critique » tant valorisé par la démarche scientifique.

La science mise à l'écart de la culture générale

La science ne semble pas faire partie de la culture générale ! En cherchant dans l'apologie culturelle mondiale que l'UNESCO a construite au travers de ses deux initiatives universalistes que sont, d'une part, le « patrimoine mondial » (890 biens actuellement) et, d'autre part, le « patrimoine culturel immatériel »



(90 éléments à ce jour), quand bien même le mot « science » figurait dans les conventions, je n'y ai jamais découvert de trace d'aucun objet ou de concept scientifiques. On y trouve, chez nous, les quatre ascenseurs du canal du Centre, la Grand-Place de Bruxelles, le Palais Stoclet, ou encore les Géants et dragons processionnels de Belgique et de France et le carnaval de Binche.

Ailleurs, on y trouve des langues, des danses, de la musique, mais pas une trace des principes fondateurs de la physique et de la chimie comme le modèle atomique, pas d'ADN ou de génome pour la biologie, pas les nombres complexes ou les équations différentielles de nos mathématiciens, pas la cartographie de nos géographes, ni le vaccin contre la tuberculose ou la poliomyélite pour nos médecins.

Bref, rien de ce qui, pourtant, a modifié et modifie encore en profondeur nos vies, n'y figure. Tout ceci témoigne, pour le moins, de la mise à l'écart des

sciences de ce que l'Unesco reconnaît comme bien collectif, témoin de notre humanité.

Dans la presse écrite, la réalité est identique. On y parle de politique, de faits divers, d'économie, de bourse, de sport, puis, parfois, quelques mots sur les sciences. Je m'arrête et je lis. Là encore peu de liens avec le reste comme si le monde de la science était séparé des autres mondes. Deux discours pour l'essentiel de la presse s'y retrouvent : celui sur la médecine, et celui sur l'astronomie. Étrange réduction qui trouve ses racines, soit dans l'archétype du scientifique observateur de « l'univers merveilleux », soit dans la peur ancestrale des maladies.

Pourtant, il n'y a pas d'économie sans « modèle » mathématique, il n'y a pas de sports sans technologie et il n'y a pas de décisions politiques qui ne nécessitent de connaissances modernes. L'interdisciplinarité n'existe pas dans la presse. Chaque fois que l'on demande pourquoi une place si ténue est réservée aux

sciences et techniques dans notre presse, on nous répond que cela est trop compliqué et donc difficile à expliquer.

Toutefois, qui peut comprendre les pages entières de données économiques ou les descriptions fines des valeurs boursières et des différents portefeuilles d'actions ou autres obligations, qui peut saisir les enjeux politiques, qui peut comprendre les mécanismes de notre justice ? La différence tient sans doute à ce que, dans ces disciplines, la tendance journalistique se limite aux « faits » alors que l'on pense que la science doit s'étaler dans des explications. De même en radio ou à la télévision, il est rare de trouver une valeur des sciences comme source de progrès tant intellectuel qu'économique. Les quelques rares émissions de télévision essaient de donner encore une fois des « explications ».

Une a-culturation aux effets pervers

Il est donc évident, aux scientifiques pour le moins, que la science n'a pas intégré sa place au sein de la culture.

Cette a-culturation est regrettable car elle a des effets pervers et des impacts socio-économiques évidents. Certaines décisions aujourd'hui, et c'est bien ainsi, passent par des analyses publiques et populaires, par des lobbys de pression, écologiques ou industriels. Il est donc important d'avoir, dans le bagage de chacun, une base de culture scientifique. Mais la vie quotidienne quasi anodine contient, elle aussi, une quantité impressionnante de décisions qui nécessiteraient une base de connaissance ou, pour le moins, un peu d'esprit critique. J'en veux pour preuve les messages publicitaires sur les produits de grande consommation. Rien que dans les produits de beauté ou dans les produits alimentaires, on ne peut qu'être surpris par les âneries débitées qui pour-

“ Nier l'existence d'une place aux sciences dans la culture laisse aussi aux technocrates le seul pouvoir réel de décision. ”

tant ne résisteraient pas à une analyse scientifique, même superficielle, ou simplement à un raisonnement analytique logique et déductif.

Pour des décisions plus globales, là encore le défaut de culture peut coûter cher. Si aujourd'hui on désire installer des antennes gsm ou un réseau wifi dans un parc, ou une centrale de traitement de déchets, ou une taxe pour le recyclage, des groupes s'insurgent contre les nuisances possibles, réelles ou supposées, ou pour défendre les projets concernés. Cependant, combien dans ces groupes ont les connaissances, même élémentaires, sur les sujets pour apporter une pertinence à leurs choix. L'absence de culture permet aussi toutes les dérives en mettant sur un même pied d'égalité des conceptions personnelles, comme les religions, et des conceptions acquises par l'expérimentation rigoureuse que la démarche scientifique défend.

Nier l'existence d'une place aux sciences dans la culture laisse aussi aux technocrates le seul pouvoir réel de décision. Là encore, ce n'est pas un bon choix puisque, comme en droit, nul ne devrait être censé ignorer les sciences qui déterminent ces technologies. Pour que la démocratie soit effective, il ne faut pas laisser ce vide s'installer et revenir ainsi à une époque où seuls les « lettrés » commandaient le monde. Il faut donc quitter cet analphabétisme-là pour donner à chacun le minimum nécessaire. Ceci implique une « réforme » pour ne pas gober les « indulgences » vendues par le monde industriel et vivre le plus possible

en conscience de nos actes posés, même élémentaires.

Changer l'enseignement d'abord, sans aucun doute. Ce sera un processus long, mais en marche. Cahin-caha, depuis l'école gardienne jusque dans nos universités, les initiatives s'installent, timides mais existantes. Elles vont prendre de plus en plus place, comme l'enseignement centré sur les projets, comme l'interdisciplinarité, comme la modification des horaires pour rendre justice à un équilibre souhaitable entre sciences exactes et sciences humaines et langues. Par petites touches, l'école va donner, à tous, les moyens d'appréhender son environnement dans un regard critique et dans une démarche expérimentale centrée sur le doute. Ensuite il faudra modifier les outils de communication pour, là aussi, y mettre plus de savoir, plus de connaissance, plus d'outil, pour que chacun puisse prendre une décision en connaissance de cause.

Chacun se doit de faire entrer une parcelle de science dans sa culture pour qu'enfin elle entre dans « la culture », car, comme la littérature, la peinture, la musique..., la science témoigne d'une activité essentielle de l'humanité qui, toujours et sans conteste, la fait progresser. ■

bref

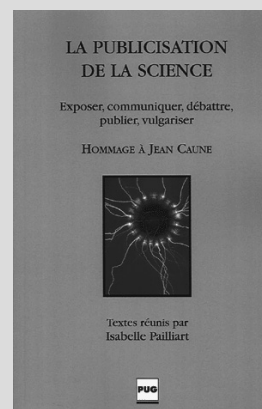
Les médias et la science : de la vulgarisation à la publicisation

La vulgarisation, ou diffusion des connaissances, est l'ensemble des actions permettant au public d'accéder à la culture scientifique, technique, industrielle ou environnementale, c'est-à-dire aux savoirs, savoir-faire et savoir-être de ces mêmes disciplines. La vulgarisation de la science est apparue dans la deuxième moitié du 19^e siècle dans une volonté de rendre la science publique et accessible aux profanes. Au-delà de la simple traduction du langage scientifique spécialisé en un langage courant, la vulgarisation suppose de sortir de l'univers de la science régi par un fonctionnement spécifique (organisé en disciplines, obéissant à des normes de scientificité) sans pour autant s'en affranchir.

Au cours du 20^e siècle, le développement de l'industrialisation et la mécanisation des techniques ont permis l'apparition des médias, support essentiel à la publicisation de la science et, par conséquent, une plus large diffusion des sciences.

Pourtant, l'usage de l'audiovisuel au service de la diffusion scientifique repose sur une ambiguïté fondamentale : il réside un écart considérable entre l'illustration d'une notion, d'un concept scientifique et son appropriation, son interprétation par les individus. Cette ambiguïté se fonde sur les principes de la coupure sémiotique entre l'objet et son image, entre le signifié (le concept) et le signifiant (l'image). Dès lors, pour bon nombre, l'usage de l'audiovisuel dans une logique de vulgarisation scientifique est porteur d'erreurs, de soupçons, de manipulation, de simplification....

La publicisation de la science : Exposer, communiquer, débattre, publier, vulgariser (Broché)
de Isabelle Pailliat, Bernard Schiele, Daniel Jacobi, Joëlle Le Marec, Collectif



Le Centre de Culture Scientifique de l'ULB

Véritable outil de vulgarisation, l'ambition du Centre de Culture Scientifique est de promouvoir et de diffuser le plus largement possible auprès de tous les publics la culture scientifique en tous ses aspects et formes et par tous les moyens qu'il juge opportuns. Le Centre de Culture Scientifique se veut également être un lieu d'accueil et d'échange autour des sciences en accueillant diverses associations scientifiques, en proposant au public de nombreuses expositions, développant un véritable programme pédagogique destiné aux enseignants et aux élèves...

Pour plus d'info : www.ulb.ac.be



CENTRE DE CULTURE SCIENTIFIQUE

ULB

Michel Gheude

Avatar : de l'indien au martien

En 1915, D.W. Griffith donne au cinéma son premier grand film épique : *Birth of a Nation*. Deux familles amies de longue date, une nordiste et une sudiste, s'y trouvent divisées et décimées par la guerre de Sécession, ce qui n'empêchera pas, in fine, les amours de leurs enfants survivants.

Le film fit scandale : il était ouvertement raciste. Lincoln y est assurément glorifié, mais c'est pour sa modération et son sens de l'unité de la nation qui contrastent avec les exactions des abolitionnistes radicaux et le revanchisme des esclaves libérés. La deuxième partie du film est une apologie sans retenue du Ku Klux Klan, chevalerie moderne, gardienne des valeurs et des vertus dans un monde désormais abaissé par la corruption, l'envie et l'injustice. Dès sa sortie, *Naissance d'une Nation* souleva une telle indignation qu'il provoqua des émeutes et fut interdit dans plusieurs États.

Au delà de ses partis pris, ce film originel est aussi un film matriciel. S'y imposent d'emblée deux traits essentiels du cinéma américain. Le premier, qui peut sembler formel, est la force des scènes d'action. Ce qui frappe, dans le film de Griffith, c'est la splendeur dramatique et grandiose de ses images d'émeutes et de batailles. Elles sont d'autant plus évidentes et séduisantes à nos yeux, qu'elles alternent avec le caractère surjoué des scènes encore « théâtrales » du cinéma dans sa prime jeunesse. Le cinéma s'éloigne ici du théâtre filmé en inscrivant le récit dans un décor d'une ampleur

et d'un réalisme inégalables.

Cette forme a du sens. Incrire l'histoire des individus, et singulièrement leurs histoires d'amour, dans un décor historique, en particulier dans ses moments dramatiques, c'est, inévitablement, leur donner un caractère politique. C'est sans doute le deuxième trait du cinéma américain, programmé dès l'œuvre de Griffith : c'est un cinéma politique. Et en particulier les films qui racontent comment triomphe ou non un amour que l'Histoire s'ingénie à rendre impossible.

Avatar, le récent film de Cameron, est l'histoire d'un tel amour. Un amour politique car emporté dans un conflit qui condamne les amoureux à l'échec, sauf s'ils réussissent l'exploit de résoudre le conflit. C'est leur amour même qui les contraint à se dépasser pour devenir des acteurs essentiels du conflit qui pourtant les dépasse. C'est par l'amour que les individus deviennent les sujets de l'Histoire.

Avatar, un western révisionniste

Avatar est d'abord un western et, comme western, il s'inscrit dans la tradition de la critique portée sur l'histoire américaine par le western dit « révisionniste ». « Révisionniste » est le qualificatif utilisé en histoire du cinéma pour désigner les westerns qui, à partir des années 1950, ont « révisé » la perspective historique de la lutte contre les indiens pour les présenter, non plus comme de dangereux

sauvages, mais comme des victimes de la colonisation. *La Flèche brisée* de Delmer Daves (1950) est considéré comme le premier film du genre. Cette vision, d'abord minoritaire, s'imposa avec les années et, depuis 1968, c'est la ligne dominante à Hollywood, du *Little Big Man* d'Arthur Penn en 1970 à *Danse avec les loups* de Costner en 1990. *Le Dernier des Mohicans* de Michael Mann (1992) d'après Fenimore Cooper est un des rares films récents osant encore mettre en scène les aspects « barbares » des civilisations indiennes. En 1954, Aldrich avait réalisé un audacieux film révisionniste, *Apache*, avec Burt Lancaster dans le rôle d'un indien qui continue à résister après la chute de Geronimo en 1886. Après 1968, quand la sympathie pro-indienne était devenue l'idéologie dominante, Aldrich réalisa, avec le même Burt Lancaster, *Ulzana's raid* (1972) qui raconte la cruauté extrême des guerriers indiens. Il se fit traiter de raciste !

La guerre du Vietnam a joué un rôle important dans ce mouvement de relecture de l'Histoire américaine, de même que le mouvement hippie qui a, entre autres, rouvert les livres de Thoreau et idéalisé un nouveau rapport à la nature qui est une des sources de l'écologie politique d'aujourd'hui. Arthur Penn, qui a réalisé *Little Big Man* avec Dustin Hoffman, un des grands films révisionnistes des années 1970 qui raconte la victoire de Sitting Bull à Little Big Horn en 1876 du point de vue indien



et dépeint le général Custer de manière négative, contrairement à *La Charge héroïque* de Walsh (1941), est aussi l'auteur de *Alice's Restaurant*, l'un des grands films sur le hippisme (1969).

Avatar est un superbe avatar de western révisionniste. Comme dans l'Ouest mythique, les blancs chassent les indigènes de leurs terres. Mais l'un d'entre eux sympathise avec les «sauvages», découvre les qualités de leur civilisation et tombe amoureux d'une «indienne». *Avatar* s'inscrit ainsi dans une longue tradition hollywoodienne de critique sociale: contre le capitalisme occidental raciste et prédateur, destructeur des cultures indiennes riches de sagesse, de tradition et d'harmonie avec la nature.

Le salut par la réincarnation

Mais c'est l'originalité de Cameron, son héros ne tombe pas amoureux d'une «indienne», c'est-à-dire d'une femme de l'ennemi. Dans ce film, «l'indienne» n'est pas une femme, c'est une «martienne». Car le western est projeté dans la science-fiction. De sorte qu'au delà du défi traditionnel qui lui est posé, à savoir comment échapper à l'interdit politique qui pèse sur leur amour du fait du conflit qui oppose sa communauté à celle de celle qu'il aime, le héros doit surmonter la difficulté suprême d'un amour entre des êtres n'appartenant pas à la même espèce. Pour faire triompher son amour, il ne doit pas seulement résoudre le conflit historique dans lequel il est plongé, il doit transgresser son humanité elle-même. Pour devenir un homme authentique, il doit cesser d'être homme. Ce qui sera possible précisément parce que les Na'vis pratiquent des cultes chamaniques qui permettent la migration des âmes d'un corps dans un autre.

Danse avec les loups était un film nostalgique. Un regret. Un hommage tardif à une civilisation sacrifiée. Mais *Avatar* ne dénonce pas seulement la violence de

la colonisation. Il développe une critique radicale de l'Occident: le cosmique contre la technique, la tradition contre les sciences, l'échange contre le commerce, l'être contre l'avoir, l'équilibre contre le progrès, etc. C'est un film «hippie» qui rompt avec la civilisation occidentale en faveur d'une civilisation à venir, inspirée des cultures traditionnelles, exigeant non le progrès mais l'abandon de l'Humanité.

Ainsi, en passant du western à la science-fiction, Cameron n'a pas seulement remplacé les chevaux par des dragons. Il inverse le passé et l'avenir. Il ne montre pas comment la modernité s'est imposée au prix de la destruction de cultures traditionnelles, il fait des Na'vis le futur de l'Homme, et de leur civilisation une culture infiniment préférable à la nôtre. Il fait non seulement la critique d'un certain capitalisme rapace et ploutocrate, mais il fait de la civilisation des Na'vis un idéal

de culture en harmonie avec la nature, communiquant avec son essence divine par la magie et les pratiques chamaniques. Et postule, à travers l'histoire de son héros, que pour retrouver la Nature, l'Homme devra se métamorphoser totalement, changer d'incarnation.

L'Eglise contre le paganisme d'Avatar

Avatar est sans doute aussi contemporain par ce fondu entre politique et religion. Qui n'a pas échappé à l'Eglise catholique. Depuis la querelle des images qui l'opposa aux églises byzantines d'abord, au protestantisme ensuite, l'Eglise catholique a noué, tout au long de l'Histoire, un lien privilégié avec l'image, et elle affiche une magnifique modernité par sa capacité à utiliser les médias contemporains. De même, elle a une longue tradition de lecture des images et singulièrement du cinéma. Les Cahiers du Cinéma

eux-mêmes, bible mondiale des cinéphiles, ont été créés par André Bazin qui, au lendemain de la Libération, faisait partie de ces militants de Peuple et Culture qui animaient des ciné-clubs et écrivaient dans *Esprit*.

Il ne faut donc pas s'étonner si l'Eglise, malgré ses appels récents en faveur de la protection de l'environnement, a fait sonner son tocsin contre *Avatar*: «La planète Pandora flirte intelligemment avec toutes ces pseudo-doctrines qui tournent l'écologie en religion du millénaire. La nature n'est plus une création à défendre mais une divinité à adorer» (...) «Avatar s'enlise dans un spiritualisme lié au culte de la nature».

Peut-être, en effet, de Kyoto à Copenhague, se joue-t-il, non l'avenir du climat, mais, autour du rapport de l'homme et de la nature, plus qu'un débat politique, une nouvelle guerre de religion? Le succès mondial d'*Avatar* n'y est pas étranger. ■

bref

Cinéma politique... «Z» de Costa-Gavras

Un cinéaste peut, à travers ses productions, bouleverser le spectateur, réveiller en lui des sentiments enfouis, les meilleurs comme les pires. Les gouvernants l'ont vite compris utilisant le cinéma comme outil de propagande par excellence.

Si les totalitarismes ont fait du cinéma une machine à endoctriner les esprits, les démocraties ont elles aussi, lorsque le besoin s'en est fait sentir, fait appel au cinéma afin de favoriser une mobilisation nationale. Le film «Z» de Costa-Gavras illustre aisément le procédé. «Toute ressemblance avec des événements réels, des personnes mortes ou vivantes n'est pas le fait du hasard. Elle est VOLONTAIRE». «Z» est un réel réquisitoire contre la dictature des colonels instaurée en Grèce à la fin des années 1960. Posant la problématique du passage de la démocratie au fascisme à travers les rapports entre le pouvoir judiciaire et le pouvoir exécutif, «Z» est le premier volet de la trilogie politique de Gavras avant *L'Aveu* (1970) et *Etat de siège* (1973).

Ce film s'inspire de l'assassinat, en 1963, du député grec Gregoris Lambrakis (joué par Yves Montand). Opposant au régime en place, il est gênant: il dénonce les impostures du régime. Il faut donc l'éliminer. Des adversaires déterminés vont perturber sa réunion politique, pour ensuite le frapper traîtreusement et sauvagement à la fin de celle-ci, dans l'indifférence des responsables de la police. Le coup porté est fatal. Une enquête minutieuse est menée par un petit juge (Jean-Louis Trintignant). Celui-ci démantèlera tout l'appareil incriminé en inculquant les principaux cadres du régime en place.

«Z» deviendra rapidement le symbole de la déstabilisation d'un ordre établi mais contesté. Chacun de ses films est, pour Costa-Gavras, l'occasion de témoigner de son engagement dans ses idées et de délivrer un message à propos du pouvoir. Le reste de sa filmographie en témoigne (*L'Aveu*, *Etat de siège*, *La main droite du diable*, *Amen...*).



publications

CHANGEMENTS
pour l'égalité
mouvement sociopédagogique

Dernière publication CGé « À l'école des familles populaires Lever les malentendus pour comprendre et être compris » 1^{re} Partie

Les résultats des différentes enquêtes et rapports le confirment : les enfants issus des milieux populaires réussissent moins bien à l'école que les autres. Or, ce n'est nullement une question d'intelligence. Il s'agit bien plus d'un écart entre la culture des familles et celle de l'école qui rend difficile l'accès aux apprentissages. Il semble d'autre part qu'il y ait un lien direct entre les résultats scolaires des enfants et le type de relations qui existent entre les parents et l'école. Dans cette étude, nous nous sommes mis à l'écoute des familles pour comprendre les difficultés qu'elles rencontrent à l'école.

INFOS

L'étude complète est téléchargeable (en format pdf) à l'adresse :
www.changement-egalite.be/spip.php?article1658

Évolution et créationnismes

Éditions Espace de libertés présentent le 75^e numéro de la revue **La Pensée et les Hommes**

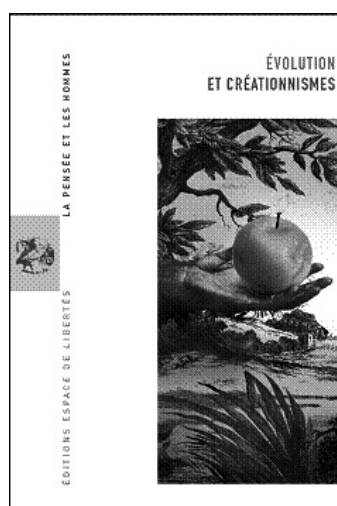
Depuis Darwin et les conflits avec les Églises, le concept d'évolution représente pour celles-ci un matérialisme scientifique à combattre, car la position de l'être humain dans l'univers y est remise en question. Darwin a rendu possible une explication du monde sans créateur. Il a donné ses lettres de noblesse à la biologie; le biologiste, comme tout scientifique, bâtit des hypothèses, les contrôle, les vérifie, les modifie si nécessaire.

L'Évolution en termes scientifiques suggère que l'être humain n'est autre qu'un animal soumis aux mêmes lois évolutives que tout autre espèce vivante. Cette atteinte au statut particulier de l'être humain dans la nature est déjà, pour certains croyants, dérangeant.

L'évolution est essentielle pour une vision globale de la vie, elle est une condition nécessaire à l'humanisme. Elle incorpore la nature sans la rendre sacrée, reconnaissant que nous sommes libres et responsables de donner une valeur à notre propre existence.

INFOS

En vente aux prix de 15 euros
Pour toute info ou achat :
CAL, Rue de la Croix de fer, 60-62
1000 Bruxelles.
editions@laicite.net



espace de

libertés

ÉDITIONS DU CENTRE D'ACTION LAÏQUE

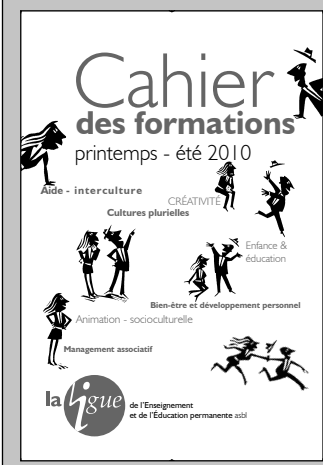
Dans le numéro de février 2010 Juste, injuste: c'est quoi au juste?

La philosophie peut-elle nous accompagner dans les méandres d'inégalités transversales, criantes parfois, opaques souvent? La justice nous aide-t-elle à résoudre de laborieux dilemmes? Les systèmes de parité, de quotas, mis en place dans nos sociétés avancées parviennent-ils à résoudre d'impossibles équations? Rien n'est moins sûr, d'autant qu'on n'a pas tous le même bagage, cognitif et affectif, pour faire face aux aléas... ou pratiquer la désobéissance civile...
Prix de l'abonnement annuel: 20 € pour 11 numéros/an.

Pour un exemplaire « découverte »:
02 627 68 68 - email: espace@ulb.ac.be
En vente également en librairies (2€).

Le Cahier des formations printemps-été 2010 de la LEEP est disponible

Au programme: formations en animation socioculturelle, management associatif, relation d'aide et action interculturelle, animation avec les enfants, bien-être, développement personnel...
Recevez-le gratuitement au 02/511.25.87 ou à formation@ligue-enseignement.be ou encore sur le site:
www.ligue-enseignement.be



TRACeS de Changements n° 194 vient de paraître!

« Devenir enseignant – Sinon rien »

Comment (re)penser et (ré)organiser la formation des enseignants et comment accompagner les débutants? Entre Bologne et ses décideurs et ce qui se passe, se vit, se crée, s'échange, s'imaginer au jour le jour sur les terrains de nos écoles, le fossé risque de se creuser...

INFOS

TRACeS n° 194 - Parution février 2010.



événements

Cycle de conférences FAPEO

On n'y comprend rien !

Les violences à l'école: grilles de lecture et pistes d'action

Le 25-03-2010, avec Philippe Vienne (ULB/UMH), un représentant de l'Administration générale de l'enseignement (CF).

Le statut des enseignants et des directions d'école

Le 01-04-2010, avec MM. Pascal Chardome (président de la CGSP-enseignement) et Gery De Cafmeyer (préfet des études à l'Athénée Royal Verwee, Schaerbeek)

INFOS

secretariat@fapeo.be

→ www.fapeo.be/



Sciences en scène : édition 2010!

Un mélange savamment dosé de rigueur scientifique, d'émotions et de créativité, dans le respect des valeurs laïques de l'enseignement officiel. Des élèves ont travaillé toute l'année. Avec leurs professeurs, ils ont étudié un thème scientifique qu'ils ont choisi ensemble. Chaque école aura dix minutes pour convaincre. Le théâtre, le mime, la danse, toutes les techniques seront les bienvenues pour rendre clairs les concepts scientifiques.

Que le meilleur gagne!

Après-midi d'étude:
« Bon ou mauvais élève, qu'est-ce que ça veut dire aujourd'hui ? »

ChanGements pour l'Égalité (CGÉ) et la Cité de la Connaissance organisent, le 27 mars 2010 à Liège, une après-midi d'étude sur ce que représente aujourd'hui, à l'école et dans la vie, le statut de « bon élève » ou de « mauvais élève ».

Des ateliers en petits groupes permettront d'abord, par la méthode du recueil de récits, de mesurer l'impact pour chacun de

cette étiquette, pour la réussite scolaire et le creusement des inégalités.

Ensuite, Marcel Crahay, Patrick Picard et Gaëtane Chapelle réagiront aux récits et dialogueront avec les participants.

Soirée spéciale d'ouverture le jeudi 25 mars avec une conférence de Michel Serres: « L'humanité à un tournant ? ».

Soirée débat le vendredi 26 mars avec Luc Schuiten: « Quelle civilisation pour demain ? »

INFOS

Info et inscriptions sur:

→ www.changement-egalite.be

→ www.lacitedelaconnaissance.com

knowledge within society



INFOS

L'évènement est organisé conjointement par le Centre d'Action laïque, la Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente et la Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement officiel.

- Sélection régionale de Tournai: le mercredi 24 février à 13h
- Sélection régionale de Bruxelles: le samedi 6 mars à 13h30
- La finale: le samedi 20 mars à 13h30 au théâtre Wolubilis.

→ www.sciencesenscene.be



Colloque
« De la subversion au droit »

20 ans
de la loi sur
l'avortement

Jeudi 1^{er} avril 2010 16-20h

Accès:
Roger Lallemand - Sénateur honoraire, Ministre d'Etat
Georges Lemaire - Ancien Président du CAL
Catherine Labadie - Conseillère internationale du CAL
Jean-Jacques Amy - Gynécologue, Co-Président de la FUGFP
Olga Zrihen - Sénatrice
Dominique Maréchal-Pireaux - Procureure de sciences pénales, ULB
Dominique Rogier - Médecin, Planning Familial
Monique Du Puy - Psychologue, CFF FPS La Louvière
Pierre Galand - Président du CAL
Anne Spitals - Présidente de la FUGFP FPS

INFOS PRATIQUES

Lieu
Campus Dorian (Bruxelles), Faculté de médecine, Auditorium 2

Inscription
+32(0)2 555 11 11 ou cal@cal.be ou www.laicite.be

Entrée gratuite

Visite spéciale: voir l'impact de la loi de 1990

Colloque « De la subversion au droit »

Laïcité, féminisme et militantisme

Le Jeudi 1^{er} avril 2010

A l'occasion des 20 ans de la loi sur la dépénalisation de l'avortement, le CAL organise un colloque sur les droits des femmes et l'avortement en Belgique.

De nombreux intervenants seront présents pour poser le débat: Roger Lallemand, Pierre Galand, Anne Spitals, Jean-Jacques Amy, Olga Zrihen... Le tout animé par Hugues Dorzée.

INFOS

→ www.laicite.be

Cotisation et don 2010

Si vous n'avez pas encore payé votre cotisation **2010**, merci de le faire dans les meilleurs délais.

La cotisation **2010** est de **20€** minimum.

Par ailleurs, faire un **don**, c'est marquer votre soutien (les dons de **30€** et plus sont déductibles de vos impôts).

A verser sur le compte n° 000-0127664-12 de la Ligue de l'Enseignement et de l'Education Permanente, asbl - 1000 Bruxelles

Communication: cotisation ou don 2010

Pour toute information concernant le suivi de votre affiliation, veuillez contacter Marilyn Bocken.

Tél.: 02/512.97.81 - Email: admin@ligue-enseignement.be