

Guy Vlaeminck, président de la Ligue

Les effets d'une neutralité à géométrie variable

Deux jugements successifs et contradictoires ont été prononcés au sujet du port du voile par une enseignante du réseau communal de Charleroi. Voilà une volte-face qui ne renforcera certes pas la confiance du citoyen en la justice, mais qui mérite quelques éclaircissements.

La Constitution, dans son actuel article 24, reprend le principe de liberté d'enseigner et ajoute, comme c'était déjà le cas en 1831, que toute mesure préventive est interdite.

En 1989, lors de la communautarisation de l'enseignement, le législateur a convenu que l'école publique méritait également une définition constitutionnelle. Le plus rationnel eût évidemment été de déclarer la neutralité de tout l'enseignement officiel. Si certaines propositions allèrent en ce sens, il fallut néanmoins compter sur le PSC de l'époque qui, organe politique de l'Église, était au pouvoir dans plusieurs provinces et communes. Le Parlement admit donc que l'enseignement de la Communauté serait neutre, mais qu'il ne pouvait en être de même pour les pouvoirs publics locaux dont on sait que certains avaient délibérément donné un caractère confessionnel à leurs écoles. D'où la disposition selon laquelle les provinces et communes organisent un enseignement qui, sans être forcément neutre, a pour obligation d'offrir le choix entre les cours des différentes religions reconnues et de la morale non confessionnelle.

Dès 1994, un décret définissait la neutralité de la Communauté française. Questionné sur le point de savoir si ces mêmes dispositions ne pouvaient être étendues aux provinces et communes, le Conseil d'État, en vertu

de la double définition constitutionnelle, se prononça négativement et utilisa, pour le réseau officiel subventionné, cette expression suave de «glacis de neutralité», admettant du même coup qu'il était difficile d'organiser des cours de religion et de morale en optant ouvertement pour une confession particulière.

Le législateur mit quasi dix ans pour parvenir à respecter ce prescrit, c'est-à-dire pour définir une neutralité apparemment différente, déployant des trésors d'imagination sémantique pour parvenir à dire la même chose d'une autre manière. Cette gymnastique montre aujourd'hui ses limites en débouchant sur deux jugements opposés.

Ne serait-il pas grand temps, en 2010, alors que le PSC a disparu, de revenir à un peu plus de raison et décréter enfin que la neutralité des services publics répond à une seule et même définition.

Et tant que nous y sommes, ne serait-il pas grand temps également de constater que l'enseignement libre catholique est aujourd'hui fréquenté par une population largement diversifiée au plan des convictions religieuses et que, là aussi, la neutralité (ou au moins le pluralisme confessionnel) serait sans doute plus conforme à la réalité sociale et bien plus confortable pour tous.

Mais il est des résistances qui ont la vie dure. ■

Marie Versele, animatrice du secteur communication

Billet d'humeur

Cacher, montrer

La dialectique du cacher et du montrer est plus complexe qu'il n'y paraît. Car bien souvent, cacher sert moins à dissimuler qu'à montrer. C'est que « cacher » a un sens, et le mouvement même de la dissimulation a pour effet d'exposer la signification du geste. Ainsi du foulard islamique. Certes, il a pour objet de soustraire au regard la partie du corps sur laquelle la tradition veut marquer son emprise, mais elle a aussi pour effet d'afficher une obéissance, ou, à tout le moins, d'affirmer une attache identitaire.

Le propre des jeux dialectiques est leur réversibilité. Ils peuvent être lus indifféremment dans un sens ou un autre, et l'usage qui en est fait est lui-même réversible. De ce point de vue, porter le foulard est autant un acte de propagande politique (« il faut porter le foulard pour affirmer la présence musulmane dans l'espace public ») qu'un acte de désengagement (« se mettre en retrait par rapport à la vie publique dans l'expérience subjective de la foi »). Les deux lectures ont une égale validité et, selon les circonstances et les buts, les valeurs sous-jacentes pourront s'imposer, autant à celle qui porte le voile, qu'à celui ou celle qui en est le spectateur.

Le foulard islamique, aussi bien que tout uniforme, distingue autant qu'il rassemble. Il relie ceux dont le comportement est identique, et il opère une césure avec ceux qui obéissent à un autre conformisme. De ce point de vue, il établit du lien et il délie, il uniformise quand il distingue, il rassemble quand il sépare. Insister sur la cohésion ou sur la fragmentation qu'il induit est vain, car l'un est aussi réel que l'autre. Plus pertinent est d'observer le point de la césure et d'en saisir les implications.

Par le passé, les élèves de l'enseignement catholique portaient un uniforme, ce qui avait pour effet, d'uniformiser les différences entre ceux-ci dans l'établissement scolaire et d'afficher dans la rue leur spécificité par rapport aux élèves de l'enseignement public. Le port de l'uniforme rassemblait dans l'école ce qu'il distinguait à l'extérieur. Il était la manifestation de l'appartenance à la communauté chrétienne. Dans le contexte pluraliste d'aujourd'hui, le foulard islamique fait l'inverse. Il distingue dans l'école les jeunes filles musulmanes des jeunes qui ne sont pas musulmans, en les rattachant, par-delà les murs de l'école, aux courants puritains de la religion musulmane.

Dans l'enseignement public, l'uniforme, quand il existait, était davantage perçu d'un point de vue fonctionnel. C'était le tablier. L'esprit des libertés individuelles aidant, il disparut, pour laisser la place à des règles vestimentaires de simple convenance sociale. Dans l'enseignement public, l'élément unificateur entre les élèves n'est pas l'appartenance commune à une communauté religieuse. Il est lié au fait d'être membre de la société civile. C'est l'importance donnée à cette citoyenneté partagée qui justifie que chacun, élèves comme professeurs, observe une attitude de réserve par rapport à ses convictions personnelles. Cette modération du comportement est, en effet, la condition de la paix civile dans le contexte du pluralisme.

Il semble que les jeunes musulmans qui revendiquent à l'école le port du voile islamique fassent peu de cas, et de la paix civile, et de la prévalence de la citoyenneté commune sur l'appartenance à la communauté religieuse. Cela les éloigne de l'esprit de la démocratie, bien que certains s'en défendent, en se réclamant des libertés individuelles. La complexité des positionnements demande prudence et discernement. Mais la distinction entre les démocrates musulmans et les musulmans anti-démocratiques se clarifie peu à peu. Elle fait le partage entre ceux qui s'épanouiront en Europe et ceux qui y seront combattus.

Patrick Hullebroeck, directeur

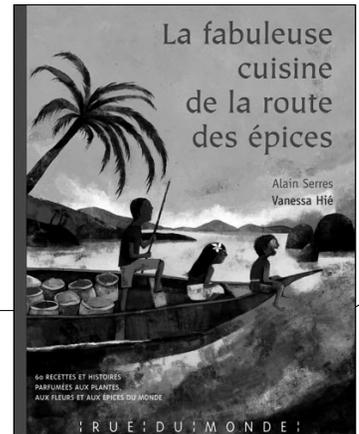
Livre pour enfant

La fabuleuse cuisine de la route des épices

De Alain Serres, illustré par Vanessa Hie

La noix de muscade de Grenade, le curcuma du sud de l'Inde, la vanille de la Réunion et le Lumin du Maroc se sont donnés rendez-vous dans ce livre. « La fabuleuse cuisine de la route des épices » est une fête des saveurs et des couleurs composée autour de récits, mais également de recettes venues du monde entier afin que le voyage soit total.

Un dépaysement de tous les instants, à travers des contes merveilleux et des illustrations hautes en couleurs, mais également une belle initiation à la cuisine pour les plus petits à travers 60 recettes et histoires parfumées aux plantes, fleurs et épices du monde.



Le site du mois

Le Wolf

Le site du Wolf propose un avant-goût des activités proposées par ce nouveau lieu entièrement dédié aux enfants et à la lecture. Parce que les livres, c'est bon pour les enfants, le Wolf les emmène de l'autre côté du miroir en leur faisant goûter des livres qui font grandir, des livres qui éveillent et émerveillent, les livres coups de cœur. Le Wolf propose également des ateliers pour enfants en scolaire ou en famille, une exposition itinérante d'illustrations originales, mais aussi des histoires à écouter dans son juke-box, des rencontres avec des auteurs...

A deux pas de la Grand place, le Wolf est l'endroit idéal pour passer des moments en famille ou entre amis et faire la fête à travers les livres.

Pour plus d'infos :

www.lewolf.be

8/20 rue de la Violette / 1000 Bruxelles



Citation...

« Un chef, c'est fait pour cheffer. »

Jacques Chirac

Repris dans « C'est mon avis et je le partage »

Philippe Vandel, éd. Grasset, 1995, p. 64

Mini news

En moyenne, les jeunes fument 11,5 cigarettes par jour, alors qu'en 2008, ils fumaient 7,5 cigarettes par jour... Sources : CRIOC



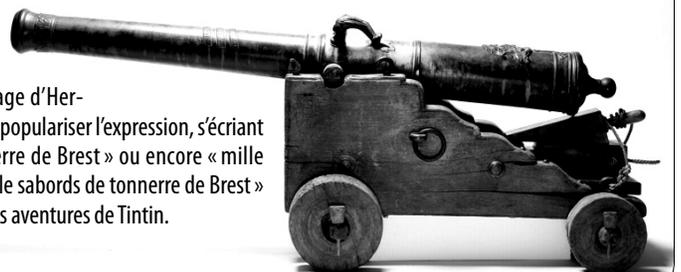
Pourquoi...

Pourquoi dit-on « tonnerre de Brest » ?

À l'origine, l'expression « tonnerre de Brest » est issue du coup de canon qui annonçait chaque jour l'ouverture, à 6 heures, et la fermeture, à 19 heures, des portes de l'arsenal aux pieds du château de Brest.

Le Capitaine Haddock, célèbre personnage d'Her-

gé, contribua à populariser l'expression, s'écriant rageur « tonnerre de Brest » ou encore « mille millions de mille sabords de tonnerre de Brest » tout au long des aventures de Tintin.



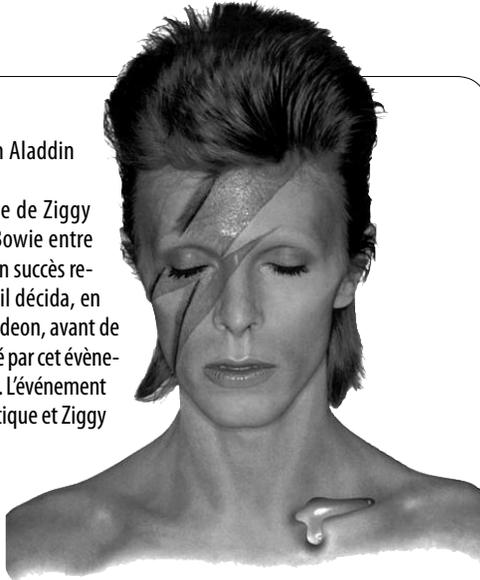
Un jour... en 1973

Aladdin Sane

Le 13 avril 1973, David Bowie sort son 6^e album Aladdin Sane.

Aladdin Sane succéda difficilement au personnage de Ziggy Stardust, personnage fictif créé et joué par David Bowie entre 1970 et 1973. En effet, lorsque Bowie comprit que son succès reposait essentiellement sur le personnage de Ziggy, il décida, en 1973, de le tuer sur scène à Hammersmith, l'ancien Odeon, avant de jouer Rock'n'roll Suicide. Le chaos médiatique provoqué par cet événement entraîna la chute la plus rude du martien du rock. L'événement marqua la fin de la carrière de l'androgynisme intergalactique et Ziggy Stardust laissa place à Aladdin Sane.

Le personnage de Aladdin Sane ne prendra jamais aussi bien que celui de Ziggy, mais l'album proposa tout de même des chansons de qualité telles que « The Jean Genie », « Panic In Detroit » ou encore « Time ».



Activité

HOPLA!

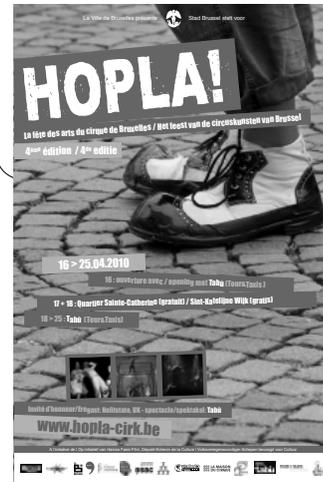
La fête des arts du cirque de Bruxelles

Le cirque envahit le cœur de Bruxelles et la Place Sainte-Catherine du 16 au 25 avril, pour une fête à vivre en famille, en compagnie d'une multitude d'artistes venus de tous les horizons. À côté des spectacles et animations en plein air, en salles et sous chapiteau, le festival Hopla! accueille, cette année, « Tabù », un spectacle de cirque contemporain vivant, réellement nouveau.

Coups de cœur, découvertes et plaisirs inédits assurés. A voir absolument!

Du vendredi 16 au dimanche 25 avril 2010. Spectacles gratuits les samedi 17 et dimanche 18 avril.

Infos : www.bruxelles.be et www.brupass.be



Lecture

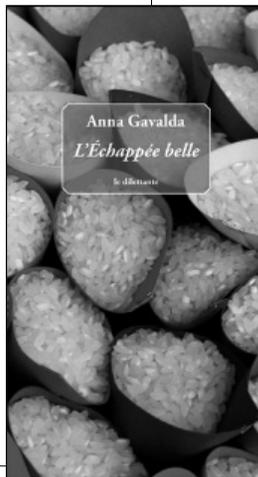
« L'Échappée belle »

de Anna Gavalda

Après le rouleau compresseur de « La Consolante » en 2008, Anna Gavalda nous livre son dernier roman « L'Échappée belle » (longue nouvelle écrite, à l'origine, pour les éditions France Loisirs en 2001). Après avoir revu et augmenté son texte pour en faire un court roman de 162 pages, Anna Gavalda confie aujourd'hui son texte aux éditions Dilettante.

« L'Échappée belle » est un roman léger, tendre et drôle, présenté par l'auteur comme « un hommage aux fratries heureuses, aux belles-sœurs pénibles, à Dario Moreno, aux petits vins de Loire et à la boulangerie Pidoune ». « L'Échappée belle » retrace l'escapade d'une fratrie trentenaire : deux frères et deux sœurs, marqués par la vie, qui, le temps d'un week-end, vont fuguer comme des adolescents pour s'offrir une dernière bouffée d'insouciance.

On retrouve, dans ce cinquième roman, l'origine du succès d'Anna Gavalda : une écriture simple au service de personnages bien cernés, plein de failles et de blessures. Au final, une histoire sans prétention qui se lit avec plaisir.



Coup de cœur musique

These New Puritans... « Hidden »

Rarement un album n'aura autant divisé les critiques actuelles. Les These New Puritans savent, en effet, faire parler d'eux. Premier chef-d'œuvre des années 2010 pour les uns, météorite inaudible et prétentieuse pour les autres, « Hidden » divise et suscite les émotions, positives comme négatives. Formé autour de 2 frères jumeaux, Jack et George Barnett, These New Puritans est un electro rock étrange, une pop electro aux ambiances obscures parfois proche des beats de Underworld ou encore de la musique industrielle de Einstürzende Neubauten. Les Anglais y investissent un univers mystérieux soutenu par un orchestre de cuivres et de bois, une chorale d'enfants et des percussions très présentes. « Hidden » est un album inclassable, une guerre sonore renversante dès les premières notes. Assurément à écouter!

En concert le 27 avril au Botanique



Exposition

Bruxelles entre Chien et Loup

Une exposition de photographies consacrées à ce moment de la journée, « entre chien et loup », qui fait la transition entre le jour et la nuit.

Une performance jumelée avec une autre exposition, « D'ici et d'ailleurs », qui se tiendra le 2^e week-end de mai 2010 aux Arts et Métiers.

Du 3 au 31 mai 2010, de 10h à 18h, aux Halles Saint-Géry - Place Saint-Géry - 1000 Bruxelles

Gratuit

Infos : www.brunette.brucity.be/diderot/soir



Valérie Silberberg, responsable du secteur Communication

Enseignement supérieur

Les études de médecine en 6 ans

Fin février, le ministre Jean-Claude Marcourt et les participants de la table ronde de l'Enseignement supérieur se réunissent pour dresser un bilan intermédiaire de leurs réflexions...

Le sous-groupe chargé du débat «**institutionnel**» penche pour la création de «pôles» constitués d'enseignement universitaire et de supérieur (associant aussi, éventuellement, la promotion sociale et l'enseignement supérieur artistique). Les acteurs hésitent encore entre la constitution de trois pôles (Liège, Louvain, Bruxelles-Hainaut) ou quatre (Liège, Louvain, Bruxelles, Hainaut).

Le groupe «**financement**» tend pour l'idée que le financement soit plus sensible au nom-

bre de boursiers accueillis dans l'école, au nombre d'étudiants de 1re ou aux stratégies développées pour endiguer l'échec.

Le groupe «**démocratisation**» note, quant à lui, que le travail effectué par les services d'orientation des jeunes n'est pas toujours optimal. On souhaite la création d'un organisme d'intérêt public dédié à cette tâche. Il est noté que les dispositifs d'aide à l'étudiant en difficulté sont en général conçus en dehors de ses cours, ce qui alourdit son horaire. On plai-

de pour que l'aide soit activée au sein même du cursus.

Le groupe «**accès**» souhaite repenser le système des aides aux étudiants en difficulté financière. Il s'agirait aussi de mieux tenir compte de la situation financière réelle des parents et, aussi, de tenir compte du type d'étude, de l'existence ou non de stages externes, du coût du logement. Il est souhaité encore que les sociétés publiques de transport véhiculent gratuitement les étudiants.

A titre de «conclusion provisoire», le sous-groupe «**médecine**» propose qu'une «*épreuve vérifie les aptitudes et les savoirs permettant à un étudiant de suivre des études de médecine, dentisterie et médecine vétérinaire*». Il est jugé «*impératif d'organiser une année de propédeutique pour les candidats dont les résultats de l'épreuve ne seraient pas jugés suffisants pour entamer directement des études en médecine, dentisterie et médecine vétérinaire.*» Il est dit encore que l'étudiant ne pourrait présenter cette épreuve à plus de deux reprises.

Inspection dans les écoles de la périphérie

Le décret par lequel la Flandre s'approprie l'inspection pédagogique des écoles francophones de la périphérie fait l'objet de recours devant la Cour constitutionnelle. En annulation de la part du parlement francophone, en suspension-annulation dans le chef des six communes à facilités et de 628 enseignants et parents concernés. La Flandre a pris les devants. Dans un courrier daté du 5 mars, l'inspecteur-général demande aux huit directions d'école de préparer une série de documents (un rapport «sécurité incendie» et d'autres attesta-

tions en relation avec la sécurité, l'hygiène et l'habitabilité de chaque bâtiment occupé par l'école, ainsi que le projet pédagogique de l'école, qui doit être approuvé par le gouvernement flamand). L'inspecteur lie la reconnaissance de l'école par la Flandre à la production de ces documents. Aucun délai n'est fixé mais «*dans la perspective d'un contrôle de ces deux conditions de reconnaissance*», l'inspecteur demande à l'école de «*tenir ces documents à disposition*».

Le Soir, 10-03-2010



La FEF, Fédération des étudiants francophones, en prenant connaissance de ce bilan à mi-parcours, s'estime confortée dans son choix de se tenir à l'écart des débats. Pour son président Romain Gaudron, « à ce stade des réflexions, on observe deux choses. Les participants à la table ronde sont en train de passer à côté des enjeux centraux – faciliter l'accès des jeunes aux études, diminuer le coût des études-, autant d'éléments figurant dans la Déclaration de politique communautaire (DPC). En même temps, on voit que la table ronde multiplie des propositions qui vont à l'encontre de la DPC. Nous n'avons donc rien à faire dans ce débat. » La FEF note néanmoins que le groupe de travail sur le financement « fixe des balises intéressantes. Comme le souhait d'un maintien d'un financement des institutions sur base du nombre d'étudiants (...). »

Etudes de médecine

Concernant les études de médecine, fédéral et Communautés se sont accordés pour les faire passer de 7 à 6 ans. Pour les futurs généralistes, cette mesure ne changera rien. Pour les autres spécialistes, la formation s'écourtera d'un an. Actuellement, la spécialisation pour devenir généraliste dure 2 ans. Et si les études de base vont passer à 6 ans, la spécialisation médecine générale, elle, va s'allonger et passer à 3 ans. Les autres spécialisations ne seront pas allongées. En pratique, pour réduire les études de base, on va supprimer les mois de stage de la 7^e et comprimer les cours de la 1^{re}. Ceci inquiète Jérôme Lechien, représentant des étudiants en médecine à la FEF. « Réduire les études à 6 ans, tout le monde le souhaite. Mais porter atteinte aux cours de la 1^{re} année – maths, physique, etc. – ça va permettre à Marcourt de justifier l'instauration d'un test d'aptitude à l'entrée de médecine, ce que nous refusons. »

Le nouveau système sera introduit à partir de l'année académique 2011-2012. L'année 2017 pourrait dès lors voir sortir un nombre double de diplômés: les étudiants ayant entamé leurs études de 7 ans en 2010 et les premiers étudiants qui auront commencé en 2011, leurs études de 6 ans. Selon la ministre des Affaires

sociales et de la Santé publique, Laurette Onkelinx, cet « embouteillage » supposera, en 2017, de revoir à la hausse les quotas d'accès à la pratique médicale. Elle a rappelé qu'elle comptait prochainement prendre un nouvel arrêté révisant les quotas dans certaines spécialités dont la gériatrie et la médecine urgentiste.

Six organisations de jeunesse (la Fédération des étudiants francophones, le Conseil de la Jeunesse, le Conseil des élèves francophones, le Mouvement des jeunes socialistes, les Jeunes cdH et Ecolo J) joignent leurs voix pour exiger un libre accès aux études de médecine, vétérinaire et dentisterie. Les jeunes notent que l'idée d'un test d'aptitude ne figure pas dans l'accord Olivier et rappellent que la pénurie de médecin est établie depuis le cadastre de 2009.

Mais malgré l'opposition, il semblerait que ce test soit en bonne voie de voir le jour. A la table ronde de l'Enseignement supérieur, le groupe « démocratisation » a demandé au sous-groupe chargé des études de médecine, vétérinaire et dentisterie de préparer les modalités pratiques du test d'aptitude... ■

sources

Le Soir et La Libre Belgique,
26-02 au 15-03-2010

Epreuve externe non certificative

En novembre 2009, l'ensemble des élèves de 2^e et 5^e primaires et de 2^e secondaire ont passé une épreuve externe en sciences, histoire et géographie (identique pour toute la Communauté française et non certificative). Les résultats sont connus.

- En 2^e primaire, la moyenne obtenue par les élèves de l'ensemble du test d'éveil est de 87%. Si une bonne moitié obtient plus de 90%, près d'un cinquième des élèves (19%) ont des résultats inférieurs à 80%. Ces élèves sont donc en difficulté ou, dans le meilleur des cas, n'ont pas stabilisé leurs acquis;
- En 5^e primaire, le score moyen est de 77%. On constate une bonne maîtrise des compétences évaluées chez près de la moitié des élèves (46,4%

d'entre eux ont plus de 80%). Mais un élève sur 10 (11%) est en difficulté, n'atteignant pas les 60%;

- En 2^e secondaire. En 2^e commune et complémentaire, la moyenne du test est de 65,2%, mais 15,4% des élèves sont en difficulté, même dans les questions les plus simples, avec un score inférieur à 50%. En 2^e différenciée, le score moyen est de 55,7%, et un tiers des élèves (33,8%) ont moins de 50%.

Le nombre d'élèves en difficulté ne fait donc qu'augmenter au fil des années. Et quelle que soit l'année analysée, la majorité des élèves ne maîtrisent pas la matière en profondeur. Un document proposant des pistes didactiques sera envoyé aux écoles en avril.

(La Libre Belgique, 04-03-2010)

Voile islamique

Un arrêt qui fait du bruit...

Le débat sur le port de signes religieux et philosophiques a été ravivé ces dernières semaines. Nombreux sont ceux qui attendent une prise de position du politique...



Photo empruntée à <http://udcfriends.romandie.com/>

En 2008, on a recensé 2 907 faits de violence dans les écoles belges. Un chiffre en hausse: en 2000, on en comptait 2 010. L'année 2009 s'annonce encore pire: sur les neuf premiers mois, on comptait déjà 2 155 faits.

Le Soir, 09-03-2010

Violence

Fin février, c'est d'ailleurs ce que le Conseil des femmes francophones de Belgique (CFFB) réclamait explicitement, notamment pour épauler les directions d'écoles. Le conseil d'administration du CFFB, à l'exception de Vie féminine, approuvait une note réclamant l'interdiction du port de signes convictionnels ostentatoires dans l'enseignement officiel jusqu'à la fin du secondaire. Au sein de l'organisme d'éducation permanente (une cinquantaine d'organisations de

femmes), la majorité des membres (80%) du groupe de travail chargé de la rédaction d'une note sur la question du foulard à l'école se sont prononcées pour une interdiction, 20% pour une autorisation encadrée.

Mais l'affaire qui va faire le plus grand bruit est celle de cette enseignante qui, déboutée en première instance, peut enseigner les mathématiques et la physique en portant le voile islamique. Elle doit être réintégrée par son pouvoir orga-

nisateur, la Ville de Charleroi, qui l'avait écartée à l'automne dernier. C'est en tout cas la décision rendue, le 11 mars, par la Cour d'appel de Mons. Le dossier doit encore être traité sur le fond, et cela ne se fera pas avant la fin de l'année. Les magistrats de la Cour d'appel de Mons ont estimé que la Ville de Charleroi ne pouvait pas se prévaloir du décret de la Communauté française sur la neutralité pour interdire le port du voile en classe à son enseignante. Elle estime que

ce texte n'est valable que pour les écoles qui font directement partie de l'enseignement de la Communauté française, et non pour les écoles communales. L'arrêt précise en outre que la Ville de Charleroi ne peut s'appuyer sur aucun texte propre qui interdit formellement le voile en milieu scolaire.

Le 12 mars, le ministre-président du gouvernement de la Communauté française, Rudy Demotte, et sa ministre de l'Enseignement obligatoire, Marie-Dominique Simonet, se sont accordés sur l'idée d'adopter un nouveau décret sur la neutralité de l'école. Avec l'espoir de rendre applicables des règles plus précises – quitte à cibler explicitement les signes ostentatoires, voire le foulard islamique – dès septembre.

Revoir le décret « neutralité »

La co-présidente d'Ecolo, Sarah Turine, demande que soit revu le décret « neutralité » de la Communauté française et se range dans le camp des partisans d'une interdiction pour les enseignants de signes traduisant une appartenance religieuse. Françoise Bertieaux, chef de groupe MR au parlement de la Communauté française, fait savoir que le MR va déposer une proposition visant à régler les insuffisances du dé-

cret « neutralité » actuel. Le PS entend faire la distinction entre les élèves et les enseignants. « *Vu les décisions contradictoires des autorités judiciaires relatives au corps professoral, l'élaboration d'un cadre législatif plus clair s'indique* », estime le PS, pour lequel la règle générale devrait être l'absence de manifestation d'appartenance politique, religieuse et philosophique. Le Parti populaire, quant à lui, invite le législateur à « *rapidement définir un cadre légal clair quant au port de signes religieux ostentatoires dans la sphère publique* ». Le PP, « *soucieux du principe de la laïcité des institutions, voterait en faveur d'une interdiction totale de ces signes religieux.* »

De son côté, le CAL (Centre d'action laïque) pointe du doigt « *le flou du système* » : l'absence de législation applicable à l'ensemble de la fonction publique. « *A force de repousser sans cesse le débat sur l'impartialité des services publics et de l'enseignement en particulier, les magistrats se substituent à l'Etat de droit (sic) pour faire valoir l'intérêt partisan au détriment de l'intérêt commun.* », écrit le CAL.

Le collège communal de Charleroi décide, le 16 mars, de se pourvoir en cassation contre l'arrêt de la Cour d'appel de Mons. Le pourvoi n'est cependant pas suspensif. A moyen-

terme, le bourgmestre Jean-Jacques Viseur en appelle à la Communauté française : elle est le pouvoir subsidiant, mais, d'une manière générale, il veut la presser de préciser la portée de textes relatifs à la neutralité nécessaire des enseignants et au port du voile.

Au nord du pays, on revient en arrière... Pour rappel, l'interdiction du port de signes religieux et philosophiques visibles par les élèves, apprenants et membres du personnel dans tous les établissements de l'enseignement communautaire avait été décrétée en septembre dernier par le conseil de l'enseignement communautaire flamand. Mais le 18 mars, le Conseil d'Etat suspend cette interdiction, s'interrogeant sur la légitimité du conseil de l'enseignement communautaire à trancher à ce sujet, plutôt que le parlement flamand. Le Conseil d'Etat estime qu'il faut d'abord vérifier que cette mesure est bien conforme à la Constitution, une vérification qui incombe à la Cour constitutionnelle... ■

sources

Le Soir et La Libre Belgique,
20-02 au 19-03-2010

Jeu du foulard

Les jeux d'étouffement sont devenus un « mode » et Internet en est l'un des moteurs. Le député MR Xavier Baeselen vient de déposer à la Chambre une proposition de loi visant à pénaliser le fait de faire circuler des messages (vidéos, etc.) exposant les jeux dangereux auxquels s'adonnent les adolescents. Le député vise tout « jeu » mettant la santé en péril. Il plaide : « *Internet est une source d'information énorme et les enfants accèdent facilement aux informations qui font l'apologie de ces jeux. Celui ou celle qui fera la promotion saura qu'il encourt des risques pénaux graves. La création de cette infraction d'incitation permettra aussi au parquet d'agir*

en vue de faire bloquer la diffusion de certains sites ou informations. » Chez la ministre Marie-Dominique Simonet, on affiche la prudence, « *il faut d'abord vérifier si la législation actuelle ne suffit pas.* »

La ministre Marie-Dominique Simonet organisait, le 23 février, une table ronde sur les jeux dangereux, celui du foulard en particulier. Secouée par quatre décès consécutifs à l'automne dernier, la Communauté française a opté pour la douceur en envoyant, dans les écoles, une brochure d'information à l'adresse des PMS et professeurs. Mais une information en direction des jeunes est désor-

mais inévitable. Le groupe de travail va donc se revoir pour affiner le tir et creuser d'autres pistes, comme celle de monter une « cellule de veille » dans chaque école – créée à l'usage des jeunes, comme des enseignants, elle rassemblerait des personnes de l'école (profs, éducateurs, etc.) disposant d'une expertise en matière de jeux dangereux mais aussi de suicide, d'anorexie, de drogue, etc. Autre idée : que la Communauté organise en décembre 2011 un colloque international pour permettre aux pays de confronter leurs pratiques.

Le Soir, 24-02-2010 et 10-03-2010

Au bout d'un long débat, le décret fixant les nouvelles modalités d'inscription en 1^{re} secondaire a été adopté, le 17 mars, par 62 voix contre 23, majorité PS-cdH-Ecolo contre opposition MR. L'opposition prédit le chaos...

Inscriptions en 1^{re} secondaire

Voici le temps de l'information, qui passera par trois types de relais : les médias, les directions d'écoles et les différents partenaires de l'école (associations de parents...). Le nouveau système prévoit l'envoi aux parents, avant le 2 avril, d'un formulaire d'inscription, auquel sera jointe une notice explicative. Les inscriptions auront lieu du 26 avril au 7 mai inclus. Les parents seront informés entre le 10 et le 14 mai si leur choix a été rencontré. Si ce n'est pas le cas, la Ciri décidera du sort de l'enfant fin mai, de sorte que les parents soient avertis début juin. (pour toute information : www.inscription.cfwb.be ou 0800/188.55)

Le Soir, 18 et 19-03-2010

Il y a pénurie de médecins scolaires en Communauté française. On compte 335 médecins scolaires dont 50 qui travaillent dans plusieurs centres ou réseaux. La profession est souvent mal rémunérée avec des horaires difficiles à combiner.

Médecine scolaire

Le Soir, 10-03-2010

Les services de placement familial (SPF) sont confrontés au manque de familles candidates à l'accueil. Pendant l'été 2009, on chiffrait ainsi à 200 le nombre de familles d'accueil manquantes en Communauté française. Le 19 mars, les acteurs flamands, francophones et germanophones de l'Aide à la jeunesse se rencontrent à Bruxelles pour confronter leurs pratiques en matière de placement familial. En 2009, 1 855 jeunes étaient en familles d'accueil encadrées par des SPF. 1 200 jeunes étaient en familles d'accueil non encadrées suivies par le Service d'Aide à la jeunesse ou le Service de protection judiciaire. 2 900 jeunes étaient en institutions, faute d'autre solution.

Familles d'accueil

Le Soir, 18-03-2010

En près de deux ans, moins de 10% des écoles ont reçu leur ordinateur promis par la Région wallonne dans le cadre des Cyberclasses. Certains réclament une simplification des procédures pour les petites écoles. Seules 300 écoles environ sont opérationnelles, principalement de grands établissements.

Cyberclasses

Le ministre wallon de l'Économie Jean-Claude Marcourt affirme que la situation s'améliore de mois en mois et devrait être « normalisée » dans les deux ans.

Le Soir, 08 et 11-03-2010

Santé

L'Unicef a dénoncé la prise en charge déficiente des enfants dans les services psychiatriques des hôpitaux, au point d'inciter la Chambre à adopter, à l'unanimité, une résolution demandant au gouvernement fédéral de mieux prendre en compte les droits des enfants et des adolescents en psychiatrie. « Si le nombre d'enfants 'hyperactifs' traités à la Rilatine et au Concerta a quadruplé en quatre ans, c'est aussi parce que la prise en charge non médicamenteuse n'est pas optimale », commente Muriel Gerken (Ecolo), initiatrice de la résolution parlementaire. Le texte préconise une prise en charge plus étendue, en tablant non seulement sur les unités psychiatriques des hôpitaux, mais aussi sur les centres de jour et le suivi ambulatoire. Les députés estiment aussi qu'il faut « prévoir une formation spécifique pour les pédopsychiatres », et surtout intégrer des notions de base de santé mentale dans la formation des médecins généralistes, qui sont souvent les premiers consultés.

Cantines scolaires

Environ 30% des cuisines dans les écoles ne répondaient pas aux conditions d'hygiène lors des contrôles menés en 2009 par l'Agence fédérale pour la sécurité de la chaîne alimentaire (Afsca). La ministre de la Santé Laurette Onkelinx précise que les manquements constatés ces trois dernières années concernent le stockage des denrées alimentaires, le nettoyage et la désinfection, ainsi que l'hygiène et la formation du personnel. Trois ans auparavant, à peine 18% des cantines contrôlées n'étaient pas conformes aux exigences.



« Si le nombre de cantines scolaires non conformes au niveau de l'hygiène est en augmentation, c'est parce que le nombre de contrôles de l'Afsca a été multiplié par trois. », selon la ministre Marie-Dominique Simonet.

Le Soir, 12-18 et 19-03-2010

Communiqué de presse

La neutralité interdit aux enseignants de témoigner en faveur d'un système politique ou religieux; elle oblige les enseignants à s'abstenir de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux qui divisent l'opinion. Pour la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, asbl, il en résulte logiquement l'interdiction de tous les signes d'appartenance idéologique et religieuse.



La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, asbl, considère que les revendications religieuses visant à autoriser le port de signes distinctifs sont en contradiction avec l'esprit de la neutralité et que le législateur doit interdire clairement le port par le personnel des établissements scolaires de tout signe d'appartenance religieuse ou idéologique dans l'enseignement public neutre.

La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, asbl a pris connaissance par voie de presse de la décision de la Cour d'Appel de Mons qui autorise Mme Topal à réintégrer, voilée, le centre d'éducation communale secondaire de la Garenne à Charleroi.

Sans souhaiter entrer dans le détail de l'analyse de ce jugement en référé qui devra ultérieurement être jugé sur le fond, la Ligue souhaite attirer l'attention de l'opinion publique sur deux aspects.

A. Les décrets définissant la neutralité de l'enseignement organisé par la Communauté française (31 mars 1994) et de l'enseignement organisé par l'enseignement public subventionné (17 décembre 2003) distinguent soigneusement les droits et devoirs, des élèves d'une part, des personnels de l'autre.

Si les décrets sur la neutralité s'accordent pour garantir une grande liberté d'expression aux élèves, en ce qui concerne les enseignants, ils insistent sur les devoirs de réserve qui leur incombent compte tenu de leur fonction et de la nature de l'enseignement neutre:

L'article 4 du décret du 31 mars 1994 impose au personnel de l'enseignement des devoirs et des attitudes de réserve. Ceux-ci sont étroitement liés aux finalités de l'enseignement neutre. L'enseignant de l'enseignement neutre, en effet, « forme les élèves à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain. En ce sens, il fournit aux élèves les éléments qui contribuent au développement libre et graduel de leur personnalité et qui leur permettent de comprendre les options différentes ou divergen-

tes qui constituent l'opinion. Il traite les justifications politiques, philosophiques et doctrinales des faits, en exposant la diversité des motivations. Il traite les questions qui touchent à la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves.» Il en découle l'obligation d'adopter une attitude de réserve: «Devant les élèves, il s'abstient de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont dans l'actualité et divisent l'opinion publique.» De même, il ne peut témoigner en faveur d'un système philosophique, politique ou religieux. Il est enfin garant que ne se développe pas sous son autorité du prosélytisme philo-

sophique et religieux ou du militantisme politique organisés par ou pour les élèves (art.4).

L'article 5 du décret du 17 décembre 2003 définit les devoirs du personnel de l'enseignement officiel subventionné afin de garantir notamment le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues ou de la morale non confessionnelle :

« **1°-** (II) adopte une attitude réservée, objective et constamment alertée contre le risque d'induire chez les élèves ou les étudiants des préjugés qui compromettent ce choix ;

2°- (II) traite les questions qui touchent la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques et les options religieuses de l'homme, en des termes qui ne peuvent froisser les opinions et les senti-

ments d'aucun des élèves ;

3°- (II) s'abstient, devant les élèves, de toute attitude et de tout propos partisans dans les problèmes idéologiques, moraux ou sociaux, qui sont d'actualité et qui divisent l'opinion publique. Il amène les élèves à considérer les différents points de vue dans le respect des convictions d'autrui. De même, il refuse de témoigner en faveur d'un système philosophique ou politique quel qu'il soit. Il veille toutefois à dénoncer les atteintes aux principes démocratiques, les atteintes aux droits de l'homme et les actes ou propos racistes, xénophobes ou révisionnistes. Il veille, de surcroît, à ce que, sous son autorité, ne se développent ni le prosélytisme religieux ou philosophique, ni le militantisme politique organisé par ou pour les élèves. » (art.5)

L'article 5 constitue certainement le cœur du décret. Il exprime les intentions profondes et les tensions internes du texte. La neutralité de l'enseignement officiel subventionné est motivée par le «glacis» dans lequel les élèves sont placés pour pouvoir exercer librement leurs choix philosophiques et religieux. Enseignement public, l'enseignement officiel subventionné est l'expression de la société démocratique et des valeurs humanistes sur lesquelles elle repose. Il s'engage donc pour ces valeurs (ou se défend contre les idéologies qui les nient). Mais les enseignants adoptent une attitude de réserve qui garantit la liberté de choix des élèves.

B. Les décrets définissant la neutralité de l'enseignement officiel sont l'aboutissement d'un très long processus historique traversé par plusieurs siècles de conflits et de guerres scolaires qui mirent en péril, à plusieurs reprises, la paix civile de la Belgique. Ces décrets sont la traduction d'un équilibre politique et de la volonté partagée par les grandes familles idéologiques de pacifier la vie sociale du pays pour favoriser le bon développement de notre société. Aujourd'hui, de façon répétée, il semble que certains secteurs de l'opinion, ou du moins certaines personnes, oublieux de la virulence des guerres religieuses et des conflits scolaires du passé, n'hésitent pas à remettre en question ces équilibres, en faisant fi de la déontologie de l'enseignement public neutre, au nom de leurs droits subjectifs. La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente, asbl, considère que ces revendications religieuses sont en contradiction avec l'esprit de la neutralité et que **le législateur doit interdire clairement le port par le personnel des établissements scolaires de tout signe d'appartenance religieuse ou idéologique dans l'enseignement public neutre.** ■

Géraldine André, chercheuse-ULG-Pôle Sud

Depuis 2005, le processus d'orientation vers les formes techniques et professionnelles de l'enseignement secondaire retient l'attention du gouvernement de la Communauté française. Les filières techniques et professionnelles, récemment réunies sous le vocable d'enseignement qualifiant, sont considérées comme des formes d'enseignement « de relégation » :

les acteurs institutionnels des « écoles réputées fortes » relègueraient leurs élèves les « plus faibles » vers des écoles techniques et professionnelles et les élèves qui finissent par y aboutir les vivraient comme « un échec » (Contrat Stratégique pour l'Éducation, 2005 : 18-19).

La relégation à l'épreuve du regard socio-anthropologique

Comprendre les parcours d'orientation vers l'enseignement technique et professionnel

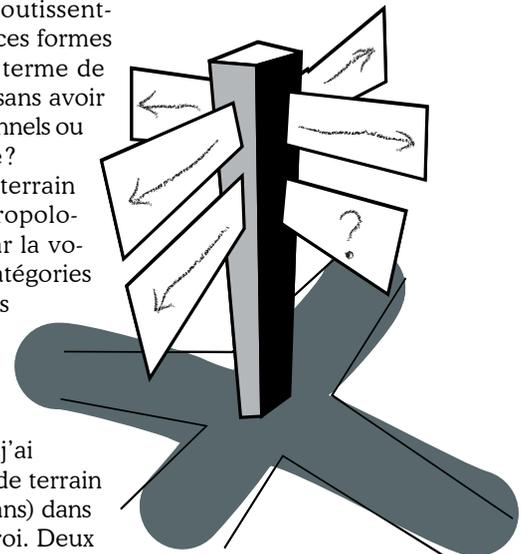
Pour cette raison, les mesures prises visent à impliquer davantage les jeunes dans leur choix de filières et d'options. Cette lecture de l'orientation comme relégation attribue donc un rôle relativement limité aux élèves dans leur choix de filières et met l'accent sur l'importance des décisions des acteurs institutionnels. Elle imprègne également l'imaginaire collectif de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique qui valorise l'enseignement général au détriment de l'enseignement technique et professionnel. Par conséquent, dans les représentations collectives, la contribution des jeunes à leur orientation vers l'enseignement qualifiant est tout aussi restreinte que dans le discours politique. S'il est question de choix, il s'agit tout au plus d'un choix par défaut, faute de ne pouvoir satisfaire aux exigences de l'enseignement général.

Le point de vue socio-anthropologique

Mon travail de doctorat en anthropologie portait sur l'orientation vers l'enseignement qualifiant et a remis sur le tapis la question du choix des élèves : les élèves de l'enseignement technique et professionnel sont-ils réellement relégués par les acteurs institutionnels ? Aboutissent-ils finalement dans ces formes d'enseignement au terme de parcours d'échecs, sans avoir posé des choix personnels ou propres à leur famille ?

La démarche de terrain de type socio-anthropologique est tendue par la volonté de saisir les catégories émiques¹ des groupes étudiés et à un potentiel de remise en question des évidences. Pour étudier les catégories émiques, j'ai mené une enquête de terrain de longue durée (2 ans) dans la région de Charleroi. Deux

établissements d'enseignement technique et professionnel ont été sélectionnés pour rencontrer des élèves du second degré : un établissement avec des options plus « masculines » (mécanique automobile, plafonnage, électricité, etc.) et un établissement présentant des options plus « féminines » telles que la



coiffure, la bio-esthétique, mais aussi des options comme « animation », « travaux de bureau ». Au-delà des interprétations qui mobilisent le prisme de la « relégation », j'ai cherché à décrire les pratiques et les catégories émiennes qui façonnent les trajectoires d'orientation. Une immersion prolongée dans les familles, les écoles, les lieux de sociabilité juvénile d'une quarantaine d'élèves a apporté une épaisseur ethnographique nécessaire pour décrire les réalités scolaires, dont l'orientation, et les manières dont les acteurs les perçoivent. De cette démarche découle une lecture bien différente de l'orientation vers l'enseignement technique et professionnel que le point de vue qui restreint ce processus à de la relégation.

« La culture populaire »² comme guide d'orientation

Au cours de mon enquête, j'ai identifié des élèves qui, portés par les éléments culturels de leur univers familial, s'orientent vers l'enseignement technique et/ou professionnel et passent au-delà des verdicts scolaires, c'est-à-dire qu'ils s'orientent plus qu'ils ne sont orientés par les acteurs institutionnels. Vécues et expérimentées dans le cadre

familial et au sein des relations de proximité, des valeurs, des représentations, des dispositions liées à une certaine forme de « culture populaire » animent de nombreux interviewés, ainsi que leur trajectoire scolaire et leur processus de construction identitaire. Cette forme de « culture populaire » les détourne des formes d'enseignement les plus valorisées dans le système scolaire, en l'occurrence l'enseignement général.

Ainsi par exemple, dans l'univers familial de certains, il y a une importance d'autres cadres que la sphère scolaire pour s'initier et se former à un métier, une valorisation de la pratique et une dérision à l'égard de « la théorie ». Chez certains, ces valeurs façonnent une attitude de résistance à l'égard de l'école, du moins à l'égard de l'enseignement général. Cette attitude s'impose encore plus fortement vis-à-vis de tout ce qui semble ne pas être inscrit dans un rapport de nécessité au métier.

Cette attitude à l'égard de l'école, que l'on pourrait caractériser comme une forme de « culture anti-école », ne trouve pas son origine dans un parcours scolaire marqué par l'échec et des réorientations malheureuses, tel que cela apparaît dans leurs dossiers scolaires ou dans le discours des enseignants. Elle est vécue et partagée dans leur milieu familial. Les valeurs qui sous-tendent cette culture sont non seulement distinctes mais aussi opposées à celles qui organisent l'enseignement général. En dépit des échecs qui parsèment leur trajectoire scolaire, ce sont plutôt l'opposition à la théorie et l'importance de la pratique qui les ont conduits progressivement vers l'enseignement technique et professionnel d'abord, vers l'enseignement en alternance ensuite, le travail enfin. Pour ces jeunes, leurs parcours d'orientation ne se limitent donc pas à des trajectoires de relégation.

Certains interviewés sont néanmoins davantage conciliants à l'égard de l'enseignement général parce que leur milieu familial est plus ouvert à ses logiques. Cette ouverture favorise une inscription dans l'enseignement général au premier degré. Goût pour des pédagogies plus « visibles », pour employer les termes de Basil Bernstein, c'est-à-dire où les directives des tâches et des apprentissages sont explicitées de manière plus directe, goût pour des modalités de contrôle spécifiques de type hiérarchique et domestique répandues dans les milieux populaires, ces éléments permettent de comprendre le début de la scolarité dans l'enseignement secondaire de type général pour le premier degré de nombreux élèves. Mais, en dépit de cette ouverture, maints jeunes se réorientent d'abord vers l'enseignement professionnel, ensuite vers la formation en alternance, parce que c'est la valorisation de la pratique et d'une formation qui prime avant tout.

Le localisme, l'attachement à la sphère locale et aux relations de proximité, d'une part, et le familialisme, l'importance accordée aux liens domestiques, d'autre part, structurent la perception du champ scolaire d'un grand nombre de jeunes auprès desquels j'ai réalisé mon enquête. Ils renvoient au sentiment d'appartenir à l'espace local et aux relations de sociabilité directe. À cela, s'articule l'importance du moment présent et le style d'une vie qui fonctionne au jour le jour et s'oppose à l'organisation et à la projection rationnelle des actions dans le futur. Ces principes structurent particulièrement les parcours scolaires et professionnels de certains jeunes interviewés et peuvent constituer d'importants guides en matière d'orientation scolaire et d'insertion professionnelle. Contrairement à des choix d'établissements reposant sur la logique du projet et/ou de la réalisa-

“ En dépit des échecs qui parsèment leur trajectoire scolaire, ce sont plutôt l'opposition à la théorie et l'importance de la pratique qui les ont conduits progressivement vers l'enseignement technique et professionnel d'abord, vers l'enseignement en alternance ensuite, le travail enfin. ”



tion individuelle, telles qu'elles sont promues par de nombreux acteurs institutionnels, certains des jeunes interviewés avaient choisi leur école pour sa proximité avec le domicile familial, pour la présence d'un proche, d'un voisin, d'un ami, ou encore pour tenter leur chance ou suivre « leur destin » comme ils le disaient.

Partagées au sein du cadre familial et dans les relations de proximité, ces valeurs, ces représentations, ces dispositions apportent du sens, des significations à l'enseignement qualifiant et/ou la formation en alternance. Mais ces « choix » sont difficilement perçus comme « des choix positifs » par de nombreux acteurs institutionnels qui sont animés par d'autres logiques (projection rationnelle dans le futur, projet, réalisation individuelle, etc.)

Accommodation, souffrance sociale et réappropriation des héritages

Il n'en va pas de même pour tous les jeunes issus des milieux populaires. Les difficultés liées aux conditions d'existence rencontrées par certaines familles populaires dans lesquelles j'ai investigué conduisent certains élèves à surinvestir l'école et surtout à s'en remettre aux verdicts scolaires, aux hiérarchisations favorisant l'enseignement général.

Inscrits au premier degré dans l'enseignement général, certains des élèves interviewés traversaient une profonde souffrance sociale lorsque leur investissement scolaire ne donnait pas de résultats. Ils essaient d'ajuster au mieux leur comportement à ce qu'ils pensent correspondre aux attentes des enseignants. Ils vivent leur scolarité sous le mode de l'accommodation. L'école constitue une sphère culturelle radicalement distincte du mode-

le culturel qu'ils ont reçu, mais ils doivent néanmoins s'en accommoder pour s'intégrer professionnellement. Lorsqu'ils sont réorientés vers l'enseignement qualifiant, certains connaissent des périodes d'errance, allant d'établissements en établissements, d'options en options. Certains finissent par trouver néanmoins, dans les valeurs de l'univers familial, des ressources pour donner un sens positif à leur trajectoire de réorientation.

Pour d'autres, les éléments transmis par la sphère familiale doivent être profondément remaniés pour continuer à être une source de reconnaissance. Alors que chez certains jeunes, la culture populaire permet de ne pas ressentir l'effet stigmatisant de certains verdicts scolaires, de prises de décision de la part des enseignants ou d'autres acteurs institutionnels, d'autres éprouvent des difficultés à assumer leurs échecs scolaires, leurs réorientations. L'accumulation

“*Des modules d'orientation trop individuels risquent de mettre les élèves dans un face-à-face avec les acteurs institutionnels qui ne partagent pas nécessairement leurs représentations.*”

des échecs scolaires, l'absence de réussite et de succès au sein d'une sphère dont ils cherchent en vain la reconnaissance mais dont ils ne maîtrisent pas les codes, les conduisent progressivement à construire une image acceptable d'eux-mêmes dans un espace alternatif à l'institution scolaire. Cette construction de soi peut s'appuyer, par exemple, sur un nouvel investissement du registre de la force physique valorisée dans les milieux populaires, par exemple dans des sphères prohibées comme l'économie souterraine. Cette construction de soi autour d'actes propres à une virilité «prohibée» et «illégal» est, en partie, le résultat d'une incompréhension des agents de l'institution scolaire lorsqu'ils stigmatisent certains de leurs comportements tels qu'une gestion du temps scolaire bien distincte de celle qui est consacrée par l'école.

Il est important de noter que cette stigmatisation de certains comportements a partie

liée avec les transformations des catégories de perception des jeunes de milieux populaires et des modalités de leur encadrement. Il existe, en effet, une ambiguïté entre l'augmentation réelle des incivilités des jeunes de milieux populaires et les nouvelles modalités de perception et de traitement de celles-ci. Les effets de ces nouvelles catégories sont d'autant plus importants sur les processus de construction identitaire de certains élèves issus des milieux populaires que le changement de leurs conditions d'existence ébranlent profondément les valeurs populaires qui structurent leur foyer et nécessitent un profond remaniement de celles-ci.

Ouverture et relégation

En raison des trajectoires socioprofessionnelles spécifiques de leurs parents, les parcours scolaires de certains jeunes issus des milieux populaires ont été structurés par une plus grande ouverture à d'autres valeurs que

les seules valeurs populaires. Cette ouverture est marquée par un rapport différent à l'égard des formes dominantes de l'enseignement secondaire et de leur rhétorique. Dans ce cas précis, l'ouverture à l'école conduit ces jeunes à vivre leurs parcours vers l'enseignement qualifiant comme des parcours de relégation scolaire. La recomposition du sens de leur trajectoire, en s'appuyant à des degrés divers sur des valeurs extérieures aux milieux populaires, les rend plus vulnérables au poids des verdicts dominants. Cette ouverture à des valeurs extérieures à celles classiquement associées aux milieux populaires, à des valeurs plus spécifiques aux populations des classes moyennes, explique les difficultés de réorientation vers l'enseignement technique et professionnel.

Quelques réflexions sur le procès formel de l'orientation

Il est important de noter que tous les élèves de l'enseignement technique et professionnel ne sont pas inscrits dans ces filières faute de ne pouvoir satisfaire aux exigences de l'enseignement général. Même lorsque leurs parcours scolaires sont parsemés d'échecs, certaines logiques propres à la socialisation familiale donnent un sens à des options moins valorisées. Il est essentiel de connaître ces logiques distinctes de choix et d'en tenir compte. Leur prise en compte

bref

Basil Bernstein, le langage des classes sociales



Basil Bernstein (1 novembre 1924 - 24 septembre 2000) est un sociologue britannique spécialisé dans la sociolinguistique.

Selon Bernstein, les sociétés sont composées de groupes sociaux aux intérêts opposés. Chacun de ces groupes socialise ses membres à sa manière. Cette manière d'appréhender le monde, Bernstein les appellera les «points de vue de classes» acquis par l'apprentissage du langage parlé. Selon Bernstein, c'est le discours (mot et structure) qui fournit le sens, et l'expérience de l'individu s'organise autour de ce qui pour lui a un sens. Dès lors, les choix de la variété du langage sont socialement déterminés (position sociale, économique, culturelle ...) et en retour, ils déterminent la stratification sociale. Les différentes formes de langage ne sont donc pas caractéristiques d'un individu, mais d'une culture ou d'un groupe social.

Par ailleurs, le langage conditionne la possibilité ou l'impossibilité de la réussite scolaire ou professionnelle de l'individu. La réussite de la classe dominante est alors attribuée à la maîtrise des instruments d'expression symboliques en usage dans la société. Les couches défavorisées, au contraire, souffriraient, selon Bernstein, d'un «déficit linguistique», n'étant qu'un aspect particulier du déficit culturel global. Dans le cas de l'école, un individu est considéré comme «intelligent» ou «doué» car il comprend le code linguistique utilisé par l'école.

De nombreux pédagogues américains se sont basés sur «la théorie du déficit linguistique» de Bernstein pour mettre en place des programmes de lutte contre l'échec scolaire. L'idée y est d'améliorer le langage des classes populaires en organisant un enseignement de compensation. On retrouve ici la logique des classes de rattrapage ou encore les programmes de remédiation.

Vue comme un jugement de valeur, la théorie du langage de classes rencontra de vives critiques : favorisant le langage formel, elle imposerait le modèle dominant et, au final, basculerait vers un sociocentrisme.

dans le procès formel d'orientation, dans les séances d'orientation scolaire, dans les conseils de classe, permettrait de ne pas stigmatiser certains élèves, en particulier ceux qui sont issus des milieux populaires les plus défavorisés. On pourrait, par exemple, réfléchir à des modules d'orientation qui sont davantage collectifs où les élèves ne craignent pas d'exprimer leur vision spécifique du champ scolaire, des filières, des options du marché du travail. Dans le cadre de mon enquête, j'ai eu l'occasion de mener ce type de démarches et les élèves se sont exprimés beaucoup plus librement que dans des échanges individuels. Des modules d'orientation trop individuels risquent de mettre les élèves dans un face-à-face avec les acteurs institutionnels qui ne partagent pas nécessairement leurs représentations.

Pour les enseignants et les acteurs institutionnels, ce type d'échanges collectifs constitue une bonne occasion pour comprendre les représentations spécifiques (et diverses) de l'orientation qu'ont leurs élèves et leur famille. Sans renoncer à leurs propres croyances, logiques et idéaux, la prise en compte de ces logiques distinctes de l'orientation permettrait aux acteurs institutionnels de faire mieux passer leur message. ■

1. En anthropologie, le point de vue qualifié d'« émique » renvoie aux concepts et aux systèmes de pensée de ceux qui participent à une culture donnée, en d'autres termes aux acteurs observés. Par opposition au point de vue des acteurs, le point de vue « étique » découle des catégories, des classifications découlant des sciences sociales. Il renvoie aux préoccupations du chercheur par rapport à sa discipline et aux débats internes à celle-ci.
2. Ce que je qualifierai ici de « culture populaire » renvoie à la période industrielle du bassin postindustriel de Charleroi dans lequel j'ai enquêté. Cette culture est le fruit de l'histoire, de conditions d'existence antérieures partagées, de rapports sociaux passés. Mais les transformations de la culture s'effectuent dans la durée. Ainsi, en dépit des transformations qui bouleversent la région de Charleroi depuis la fin des années 1970, les représentations, les références symboliques liées à l'époque industrielle se sont modifiées moins vite que les conditions socio-économiques et continuent de motiver, à des degrés divers les pratiques.

bref

Le localisme...

Le localisme est une doctrine qui consiste à privilégier ce qui est local sans pour autant se fixer de limites frontalières. Philosophiquement basée sur l'activité locale comme épanouissement de l'homme, la doctrine localiste a une orientation humaniste. En effet, visant les échanges de proximité, le localisme favorise l'interaction sociale, et donc les relations humaines.

Le Kibboutz israélien créé en 1909, ou le Mir russe apparu au Moyen-âge et disparu avec l'ère communiste, sont deux exemples d'organisations localistes

Inspiré des écrits de Leopold Kohr, Ernst Friedrich Schumacher, Wendell Berry et Kirkpatrick Sale, le concept est apparu au XX^e siècle. Au cours des années 1980, suite au développement de l'agriculture biologique et la critique d'une agriculture intensive polluante, une tendance localiste s'est fortement développée aux Etats-Unis afin de privilégier la consommation de produits locaux. La volonté était donc plus écologique que protectionniste.

Cependant, l'action localiste se heurta rapidement à des règles internationales de commerce telles celles de l'OMC (qui vise la mondialisation des échanges) ou encore celles de l'Union européenne basées sur une politique économique centrée sur une libre circulation des biens.



Maryse Rolland, responsable de la communication de Child Focus

Child Focus : sans vous, nous ne sommes rien !

Suite à la sordide affaire Dutroux, Child Focus, la Fondation pour Enfants Disparus et Sexuellement Exploités, voit le jour le 31 mars 1998.

Depuis lors, sept jours sur sept, 24 heures sur 24, nous mettons tout en œuvre, en Belgique comme à l'étranger, pour retrouver les enfants disparus et lutter contre l'exploitation sexuelle des mineurs. Un seul numéro d'appel d'urgence est à retenir pour signaler une disparition ou un abus sexuel : le 116 000.

116 000,
le numéro d'appel d'urgence à retenir

Grâce à l'impulsion de la Fédération Européenne pour Enfants Disparus et Sexuellement Exploités (Missing Children Europe), que Child Focus a contribué à créer en 2001, la Commission européenne a pris la décision en février 2007 de réserver, dans tous les Etats membres de l'Union européenne, le 116 000 comme numéro d'urgence pour les enfants disparus. La France, l'Italie, les Pays-Bas, la Grèce, le Portugal, la Hongrie, la Slovaquie, la Roumanie, la Pologne et notre petite Belgique l'ont déjà adopté.

Concrètement, si vous êtes dans l'un de ses pays et que par malheur votre enfant disparaît, vous appelez le 116 000 et vous serez immédiatement mis en contact avec l'association locale en charge des disparitions d'enfants. Un gain de temps précieux pour retrouver les enfants disparus. Car dans les cas de disparitions très inquiétantes, il faut aller très vite. Les témoignages arrivant au 116 000 peuvent sauver la vie d'un enfant. Ce sont, le plus souvent, des témoignages de citoyens. Vous. Sans vous, nous ne sommes rien.



Garder la tête froide

Mais comment Child Focus détermine si une disparition d'enfant est inquiétante ? Évidemment, dans le cœur de tout parent, la disparition de son enfant est toujours inquiétante. Toutefois, notre expérience et une série de critères définis dans une directive ministérielle concernant la recherche des personnes disparues, nous permettent d'évaluer la situation en toute objectivité. Une disparition est ainsi estimée inquiétante si l'enfant a moins de treize ans, s'il présente un handicap mental ou physique, s'il suit un traitement

médical, s'il se trouve en compagnie de personnes peu recommandables, ou encore s'il n'est pas du tout dans ses habitudes de disparaître ainsi.

Rapidité et efficacité

Que peut faire Child Focus si votre enfant a disparu ? Vous appelez le 116 000, joignable 24h sur 24, 7 jours sur 7. Un responsable accueil, au minimum bilingue, réceptionne votre appel et vous transfère à l'un de nos conseillers spécialisés en matière de disparition. Comme nous avons un protocole de collaboration avec les autorités policières



www.childfocus.be

MISSING

- *12 ans
- *1m40
- * Corpulence
- * Cheveux
- * Yeux
- * Ligne 1
- * Ligne 2

- *12 jaar
- *1m40
- * Lichhamsbouw
- * Haar
- * Ogen
- * Lijn 1
- * Lijn 2

Prénom-Voornaam

Nom-Naam

Brussel / Bruxelles

14/05/2009

Plaats en datum van de verdwijning | Lieu et date de la disparition

- *12 Jahre alt
- *1m40
- * Körperbau
- * Haare
- * Augen
- * Zeile 1
- * Zeile 2

re et judiciaire, il prend contact avec le service de police en charge de la disparition et vérifie si la Cellule des Personnes Disparues de la Police fédérale est au courant. La Cellule peut déployer, si nécessaire des moyens lourds de recherche, tels que des hélicoptères, chiens pisteurs, hommes grenouilles, etc.

Après concertation avec les enquêteurs et le magistrat en charge du dossier, nous lançons, avec votre accord, la procédure pour un affichage. Si vous êtes dans l'incapacité technique de nous envoyer par e-mail la photo de votre enfant, la «Childmobile», un véhicule d'intervention équipé d'un scanner et d'une imprimante, se rend chez vous. Dans les deux heures, mille affiches peuvent être imprimées et placardées sur place grâce à nos précieux volontaires. Sans eux, sans vous, car il y a peut-être des volontaires ou de futurs volontaires parmi vous, nous ne sommes rien.

A la fondation, les moyens de production d'affiches sont plus importants. Une société de courrier express envoie les affiches produites aux volontaires

et aux partenaires affichage : ce sont, par exemple, des sociétés de transport en commun, des grandes surfaces, des pharmacies, etc. Plusieurs d'entre eux diffusent notre affiche via des écrans digitaux. La presse constitue également un partenaire d'envergure : le porte-parole tient les journalistes informés tout au long de la disparition, et ce, jour et nuit, si nécessaire. Notre site Internet est également un formidable outil d'information... plus de 100.000 internautes le visitent chaque année. De plus, grâce à notre flux rss, tout un chacun peut s'abonner et recevoir nos avis de disparition en temps réel. Nous sommes également présents sur les réseaux sociaux...

Si, dans l'intérêt de l'enfant, il nous faut agir d'une façon plus discrète, nous pouvons recourir à un vignettage plutôt qu'à un affichage. La vignette est une mini affiche, facile à glisser dans un portefeuille ou sous un comptoir. Nos volontaires se chargent de la distribuer auprès de groupes cibles soigneusement sélectionnés (taximen, chefs de gare, commerçants, etc.). La vignette n'est pas visible. En tentant de susciter des témoignages, tous ces partenaires nous aident à retrouver au plus vite votre enfant.

Soutenir les parents dans la tourmente

Tous les témoignages recueillis au 116000, suite à l'affichage ou au vignettage, sont directement et intégralement transmis aux services de police et au magistrat. Dès les premiers moments de la disparition, le conseiller se rend auprès de vous pour vous soutenir et vous informer de l'évolution. Si nécessaire, il fait appel aux services d'accueil et d'aide aux victimes. Il reste en contact étroit avec les enquêteurs et veille à ce qu'aucune information importante n'échappe à leur attention. Une fois votre enfant

retrouvé, il fait en sorte qu'il puisse bénéficier, tout comme vous, d'un soutien ou d'un accompagnement psychologique. Child Focus veille aussi à retirer toutes les affiches. Toute cette aide apportée est entièrement gratuite.

En 2008, Child Focus a traité 1886 dossiers de disparitions. En général, on retrouve la majorité des enfants sains et saufs. Mais à l'heure où nous écrivons ces lignes, des centaines d'entre eux n'ont pas encore rejoints leur foyer.

La fugue : un appel à l'aide

Pourquoi les enfants disparaissent-ils ? Child Focus distingue cinq catégories de disparition. Il y a tout d'abord les fugues. Elles concernent 70% de nos dossiers, soit 1.029 fugues effectives en 2008 (978 enfants retrouvés). La tranche d'âge la plus concernée est celle des 13-15 ans. Mais nous constatons un certain «rajeunissement» des fugueurs ! Les trois raisons d'abandonner le foyer parental sont les conflits familiaux (pouvant aller de la simple dispute à la maltraitance), les problèmes scolaires (le fameux «mauvais bulletin»), et les disputes avec les amis (rupture amoureuse...).

La moitié des jeunes en fugue sont retrouvés ou rentrent d'eux-mêmes dans les 24-48 heures. La majorité après une semaine. Les fugues excédant les six mois sont rares.

Même si les jeunes sont en général retrouvés sains et saufs, il ne faut pas banaliser la fugue. C'est un véritable appel à l'aide. Chaque année, nous retrouvons des adolescents qui se sont suicidés, ont été agressés ou ont consommé de la drogue. D'autres se sont mis en danger pour subvenir à leur besoin (vol, prostitution...). Pour éviter la fugue à répétition, il est crucial de résoudre le problème de l'enfant dès son retour. C'est la raison pour laquelle nous travaillons d'arrache pied à renforcer la collaboration avec les services d'aide sur le terrain.

Les enlèvements parentaux internationaux : encourager la médiation

Les enlèvements parentaux internationaux constituent plus de 20% de nos dossiers. Soit, en 2008, 231 enlèvements parentaux internationaux effectifs dont 115 ont pu être clôturés. Il y a eu 157 dossiers préventifs (Child Focus donne des conseils de prévention aux parents craignant un rapt parental. Un folder d'information existe également). La plupart du temps, les enfants sont retrouvés dans les pays proches de chez nous (la France, l'Espagne, l'Allemagne, les Pays-Bas...).

Dans deux tiers des cas, le parent qui enlève est aussi celui qui s'occupe principalement de l'enfant. Mais tout enfant a le droit d'entretenir des contacts avec ses deux parents. Ce sont souvent des drames familiaux complexes à résoudre. Cela peut prendre des semaines, des mois, voire des années. Nous collaborons étroitement avec la police, les services publics fédéraux Justice et Affaires étrangères. Nos juristes analysent la possibilité d'activer les instruments internationaux tels que la Convention de la Haye par exemple. Cette convention stipule : « Si un déplacement illicite est constaté, le retour immédiat de l'enfant à sa résidence habituelle doit être ordonné ».

Dans les faits, ce n'est pas si simple. Par exemple, le recours à la Convention de la Haye peut échouer si le père et la mère ont obtenu, dans leur pays d'origine, un droit de garde pour l'enfant. Raison pour laquelle Child Focus plaide pour la médiation. Un accord à l'amiable permet souvent de mettre plus rapidement fin à une situation douloureuse tant pour les parents que pour les enfants.

Les MENA : des jeunes fragilisés

Les MENA, les mineurs étrangers non accompagnés, sont des mineurs originaires d'un pays non membre de l'Espace économique européen. Ils arrivent en Belgique sans être accompagnés par une personne exerçant sur eux l'autorité parentale. Il est question de 1.500 à 2.000 jeunes par an. Un sur deux disparaît dans les 48h d'un des deux centres d'accueil belges.

Ces jeunes peuvent décider de rejoindre une connaissance ou de la famille en Belgique ou à l'étranger. Comme tout autre mineur non accompagné, ils peuvent encourir des risques pendant leur trajet ou se mettre eux-mêmes en danger pour subvenir à leurs besoins. Certains MENA sont victimes de la traite des êtres humains. Quels que soient leurs objectifs, les MENA constituent un groupe particulièrement vulnérable : nombre d'entre eux sont traumatisés, malades, 10% des jeunes filles sont enceintes, et la plupart d'entre eux ne parlent aucune langue étrangère.

En 2008, nous avons traité 351 dossiers de disparition de MENA. 1548 en 2007. La problématique de la disparition de MENA serait-elle en fameuse régression ? Non, hélas, mais depuis que nous exigeons d'avoir des informations suffisantes sur l'identité des jeunes portés disparus (c'est-à-dire, entre autres, des noms de famille correctement orthographiés), pour pouvoir faire des campagnes de recherches efficaces, nous recevons beaucoup moins de dossiers.

Toutefois, depuis que Child Focus a lancé une série de recommandations pour un meilleur encadrement des MENA, des efforts sont entrepris. Dès qu'ils sont interceptés, ils sont directement et correctement encodés. Au sein des centres d'accueil, des mesures sont également prises pour éviter leur disparition. Une évaluation doit encore être faite dans les mois à venir.

Enlèvements par des tiers : souvent, un proche de la famille

En 2008, il y a eu 22 dossiers d'enlèvements par des tiers. Un tiers, cela peut être un membre de la famille, un parent biologique mais non reconnu comme tel, un parent déchu de l'autorité parentale ou un parfait inconnu. Mais là, fort heureusement, c'est extrêmement rare. Même si en 2006, nous avons connu une année horribile avec l'enlèvement, le viol et le meurtre de Stacy et Nathalie.

Disparitions non définies : un cas sur mille

Et enfin, il y a les disparitions non définies. Des disparitions pour lesquelles on dispose de trop peu d'informations pour savoir ce qui est arrivé à l'enfant. 21 dossiers en 2008. Au fur et à mesure du développement de l'enquête, on parvient généralement à classer la disparition et à agir en conséquence.

Hélas, il y a des enfants que l'on recherche depuis de longues années. Le 10 décembre 2009, nous avons lancé, pour quatre d'entre eux, une campagne d'affichage nationale avec des photos de leurs traits vieilliss artificiellement.

Enseignants : devenez des éducateurs du Net !

Internet est un outil formidable de communication, d'information et de divertissement, mais il n'est pas dénué de risques, surtout pour les enfants. En tant qu'enseignants, vous êtes de plus en plus sollicités pour aider vos élèves à surfer en toute sécurité. Mais vous êtes confrontés à un manque d'outils didactiques. Pour y pallier, en collaboration avec Sensoa, Child Focus a réalisé un jeu pédagogique : *Le juste click*. Truffé d'exercices ludiques, de trucs et astuces, ce jeu permet aux enfants de 10 à 12 ans d'éviter les pièges du Net.



N'hésitez pas à le commander gratuitement sur le site de prévention clicksafe.be ! Sur ce site, vous trouverez également une multitude d'informations supplémentaires concernant la sécurité en ligne, mais aussi une possibilité de télécharger un kit pédagogique, « *Les enfants dans le Cyberland* », qui vous permettra de réaliser une ou plusieurs leçons sur ce sujet. A vous de jouer !

“ Même si les jeunes sont en général retrouvés sains et saufs, il ne faut pas banaliser la fugue. C'est un véritable appel à l'aide. ”

L'abus sexuel : la victime au cœur de l'attention

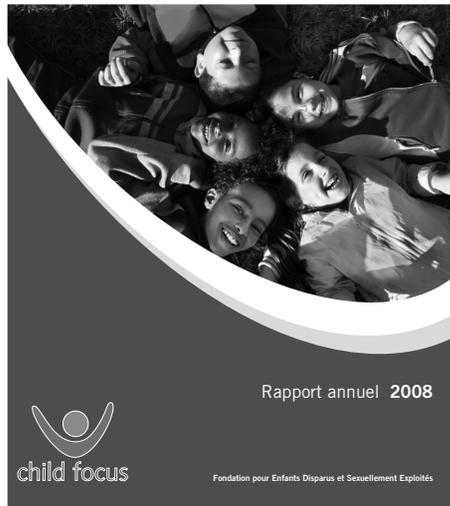
Child Focus c'est la Fondation pour Enfants Disparus ET sexuellement exploités. 280 dossiers d'abus sexuels ont été traités en 2008. Nos conseillers ont un rôle de soutien et de conseil à l'égard des mineurs victimes d'abus sexuel extrafamilial et de leurs parents. Ils placent toujours les besoins de la victime au cœur de l'attention avant de déterminer dans quelle mesure l'orientation vers un service d'aide spécialisé est possible et s'il est souhaitable d'entreprendre une procédure judiciaire contre l'auteur des faits.

Dans le cadre de l'exploitation sexuelle organisée, Child Focus joue également un rôle opérationnel et préventif, surtout en matière de pornographie infantile sur le Net via stopchildporno.be.

Stopchildporno.be est un point de contact civil sur lequel vous pouvez signaler tout matériel de pornographie infantile que vous auriez trouvé par hasard en surfant. En 2008, nous avons reçu plus de 1.400 signalements. En général, il s'agit de sites internet présumés pédopornographiques. Ces signalements sont envoyés à la Police fédérale et, plus précisément, au service qui s'occupe de la criminalité sur le Net (Federal Computer Crime Unit), ainsi qu'au service Traite des êtres humains.

Nous lançons régulièrement des campagnes de sensibilisation sur la pornographie infantile, le tourisme sexuel et la disparition d'enfants. Nous réalisons également de nombreuses études sur les problématiques que nous traitons. Grâce à notre site Internet et aux médias, nous avons également la possibilité de prodiguer des conseils pour que nos enfants puissent être protégés au maximum.

Soutien à l'enquête, soutien aux parents, prévention... notre aide est entièrement gratuite, mais, pour qu'elle puisse le rester, pour que nous puissions continuer nos missions, nous tablons sur la générosité du grand public. Moins de 40% de nos besoins financiers sont en effet couverts par les autorités. Alors, si nous vous avons convaincus de l'utilité de la mission de Child Focus, n'hésitez pas à faire un geste. Sans vous, nous ne sommes rien. ■



Vous pouvez consulter les rapports annuels sur le site de Child Focus : www.childfocus.be

bref

La Convention de la Haye - 25 octobre 1980

La Convention de la Haye sur les aspects civils de l'enlèvement international d'enfants, s'appuie sur la conviction que l'intérêt de l'enfant est d'une importance primordiale pour toute question relative à sa garde. Celle-ci a pour but de protéger l'enfant, sur le plan international, contre les effets nuisibles d'un déplacement ou d'un non-retour. La Convention entend garantir le retour immédiat d'enfants déplacés ou retenus illicitement par l'un de leurs parents dans un Etat contractant. Elle vise aussi à faire respecter les droits de garde, de visite et d'hébergement des enfants dans les pays contractants.

En cas de litige, le parent lésé peut saisir l'Autorité Centrale de son pays (auprès du ministère de la Justice) afin que celle-ci requiert auprès de l'Autorité Centrale du Pays dans lequel se trouvent le ou les enfants concernés, que cette dernière attaque le parent « présumé enlevant » auprès du tribunal local.

Dans la pratique, et selon le Règlement Communautaire dit « Bruxelles 2 bis », le tribunal local saisi par le ministère public, peut ordonner le retour des enfants s'il répond positivement à ces trois questions :

- l'autorité parentale incombe-t-elle exclusivement ou conjointement au parent ayant saisi l'Autorité Centrale ;
- la résidence habituelle des enfants était-elle effectivement dans le pays requérant à la date du déplacement ou de la non présentation ;
- l'institution judiciaire du pays requérant est-elle en mesure de protéger les intérêts supérieurs des enfants.

Le tribunal est censé statuer dans un délai de six semaines.

Comment accède-t-on au métier de formateur ?



En tant que permanent au secteur Formation de la Ligue, voilà une question qui, sous beaucoup de formulations, s'est bien souvent posée lors de nos conversations avec des personnes en recherche d'une formation. A cette question qui, à priori, semble un peu naïve, il n'existe pourtant pas de réponse simple ou unique. Aborder une réflexion sur le parcours de formateur est un véritable défi tant les approches sont multiples. C'est pourquoi dans ce dossier, nous ne prétendons pas y répondre par une quelconque marche à suivre universelle, mais nous tenterons de donner un aperçu, une vision, incomplète sans aucun doute, mais utile nous l'espérons, à tous ceux qui s'interrogent sur le parcours qui amène

un individu à vouloir et pouvoir former d'autres individus.

Dans ce dossier, nous parlerons de compétences, certainement la notion centrale sur laquelle formateurs et apprenants se basent pour fixer leurs objectifs.

Nous parlerons de relation, interpersonnelle et collective, car le formateur en formation est une personne qui communique et surtout fait communiquer. Où se situe-t-il ? Au centre, à côté, hors du groupe ? Quel est son rôle, avant, pendant et après la formation ?

Nous aborderons les notions de créativité et de conception, car cette relation entre formateur et apprenants s'inscrit au cœur d'un processus dynamique de (re)construction dû aux remi-

ses en question que génère la relation. Ce processus collectif est générateur de changement chez tous ses acteurs.

Nous parlerons du métier de formateur, ou des métiers de la formation et de leurs rôles dans l'« appareil de formation » que forment les opérateurs, les associations et leurs travailleurs, le public de ces associations.

Et pour commencer, nous parlerons de parcours et d'expériences. Chaque profil de formateur est le résultat d'un cheminement, dans la pensée comme dans les actes, lié à des événements provoqués ou fortuits qui lui ont permis de se façonner. Une belle occasion de rencontrer quelques-uns des formateurs de la Ligue ! ■

Parcours et représentations de formateurs

Un « éveilleur de possibles »

Quel est le parcours d'un formateur ? De quelles expériences peut-il se prévaloir ? Comment se représente-t-il son métier ? Rencontres avec quelques professionnels du secteur...

Christian Van Cutsem, cinéaste, animateur-cinéaste et formateur

Certains s'assument réalisateurs, d'autres se disent compagnons ou simplement animateurs. A tous ces vocables, Christian Van Cutsem préfère celui d'animateur-cinéaste. Cette double appellation reflète la réalité de son métier : il doit maîtriser des savoir-faire d'animateur et de cinéaste, et c'est précisément dans ce croisement de compétences très différentes qu'il y trouve son bonheur et son intérêt.

Travaillant depuis plusieurs années à Videp asbl (Vidéo Education permanente asbl)¹, il y mène en parallèle un travail de réalisation, en collaboration avec le domaine associatif autour de films de société, et un



travail d'animateur-cinéaste et de cinéaste uniquement, dans les ateliers vidéo. De temps à autre, il donne des formations en collaboration avec la Ligue, durant lesquelles il s'ingénie,

en quelques jours, à recréer les conditions d'un atelier vidéo pour éveiller et former les gens à ce genre de pratiques. Il s'agit avant tout d'ouvrir un espace, si possible, de libertés avec des participants adultes, jeunes ou enfants pour mener un travail de construction de film nécessitant plusieurs mois.

Travailleur social communautaire et cinéaste autodidacte, Christian Van Cutsem s'est très vite rendu compte qu'il voulait utiliser l'outil artistique au service du rapport social. Refusant le cloisonnement du social et du culturel, il cherche sans cesse la rencontre des deux dimensions. Sans se positionner comme assistant social, en étant à l'écoute des autres et dans une démar-

“ *L'animateur, l'éveilleur, le formateur est un humaniste qui joue un rôle social et politique : dans une démarche d'éducation permanente, il entend faire des individus des acteurs actifs et critiques, capables de laisser une empreinte dans la société.* ”

che de construction collective et de création, Christian Van Cutsem crée, dans ses ateliers vidéo, un environnement favorable à l'ouverture de l'autre, se fondant sur une relation d'égalité qui permet de changer les rapports.

Le terme « formateur » le dérange, car il n'a pas l'impression de réellement *former* qui que ce soit. Il se verrait plutôt comme un *éveilleur de possibles*, en ce sens qu'il cherche à donner des signes, à faire comprendre aux participants que beaucoup de choses viennent d'eux. Pour lui, l'apprentissage des techniques, basé sur un dialogue et une interaction, doit se faire au service de l'intention qu'ils ont envie de mener.

Selon lui, s'il n'y a pas de modèle de bon animateur-formateur, certains atouts sont néanmoins préférables, tels que l'écoute, la réflexion sur soi et sur la place que l'on prend dans le groupe. Il y a toujours un minimum de maîtrise d'un savoir-faire ainsi que la volonté de la transmission. *« L'animateur, l'éveilleur, le formateur est un humaniste qui joue un rôle social et politique : dans une démarche d'éducation permanente, il entend faire des individus des acteurs actifs et critiques, capables de laisser une empreinte dans la société. »*

Wivine Drèze,
professeur de FLE², titulaire d'une
classe de 5^e primaire à l'École des
Etoiles et formatrice de formateurs en
alphabétisation

Alors qu'elle vient d'obtenir son diplôme de romaniste, Wivine Drèze décide d'effectuer un service civil en Mauritanie, durant deux ans, comme professeur de français. Cette étape déterminante de sa vie la confronte, pour la première fois, à la problématique du français comme langue étrangère. De retour en Belgique et forte de son expérience, elle est engagée à l'école de promotion sociale de la Communauté française comme professeur de français langue étrangère³.

L'approche pédagogique de cette institution se base sur la méthode de FLE « Pourquoi pas ! » inventée par Henri Sagot⁴. Apprenant que l'auteur organise un stage à Nantes, Wivine Drèze n'hésite pas à faire les kilomètres pour connaître la méthodologie par son auteur. A la fin des années 1980, lors de la progressive mise en place de classes-passerelles dans l'enseignement secondaire,

certaines écoles choisissent « Pourquoi pas ! » comme méthode centrale et expriment une demande de formation pour leurs professeurs. Wivine Drèze se lance alors dans la formation à la méthode « Pourquoi pas ! » auprès d'enseignants.

Très vite, suite à la demande de Catherine Stercq, fondatrice du Collectif Alpha, elle donne des formations pour formateurs en alphabétisation sans avoir vraiment touché à l'alphabétisation. A ses yeux, un formateur en alphabétisation ne pourrait se passer de certains attributs : de grandes qualités d'ouverture (notamment à l'interculturel), de tolérance, d'empathie, un bon regard sur la langue ainsi que la volonté de se former. Sur le terrain ou en formation, elle se positionne comme le chercheur. *« J'expérimente et puis j'évalue. Les critiques doi-*



vent être possibles dans un groupe en vue d'une progression. Parfois, cela peut être un handicap de démarrer en croyant qu'on est spécialisé parce qu'on a tendance à avoir des certitudes et à être moins à l'écoute, moins en situation d'observation. La progression passe par cette posture du chercheur.»

Marianne Obozinski,
formatrice en développement
personnel, en relaxation de
groupe, en sculpture,
en massage

Kinésithérapeute de formation, Marianne Obozinski a travaillé pendant longtemps

comme thérapeute du développement. Devenue formatrice à l'âge de 40 ans, elle pense que c'est un avantage d'avoir fait les choses en profondeur, en prenant le temps, sur des années. *« Je crois qu'il faut accepter qu'on est en formation pendant*

très longtemps avant de devenir formateur : le formateur devient outillé grâce à l'accumulation d'expériences. »

Profondément marquée à 12 ans par un cours d'expression corporelle, puis par les diverses formations artistiques et en développement personnel (danse, voix, yoga, théâtre, relaxation, sculpture...) auxquelles elle n'a eu de cesse de participer tout au long de son parcours, elle a su très vite qu'elle animerait des groupes. *« Une vocation, c'est étrange, c'est quelque chose qui vous fait vraiment vibrer, ça se déclenche très tôt : je n'ai pas beaucoup réfléchi, j'ai vite eu l'impression que c'était ce que je devais faire dans la vie. »* La révélation a eu lieu lors d'un stage animé par Emile Hesbois autour de divers médias. Ce stage représente une expérience charnière.

« Il y a eu un avant et un après : j'ai compris à ce moment-là qu'il était capital de continuer sur ce chemin-là : partager avec d'autres les expériences positives et transformatrices que je vivais. » Aujourd'hui, ses activités professionnelles ne tournent plus qu'autour de la formation.

A ses yeux, *« un formateur se doit d'être authentique, à l'écoute, présent, engagé vis-à-vis des personnes dans la mesure où il a une responsabilité à l'égard de celles-ci. La réussite d'une formation provient également de l'atmosphère qu'on arrive à créer collectivement dans un groupe. »*





Rosina Pardo,
professeur de pratique professionnelle à
l'E.O.S.⁵ et formatrice en relation d'aide

Suite à l'obtention de son diplôme d'assistante sociale, Rosina Pardo assume alternativement différentes fonctions dans plusieurs institutions de sa région natale, celle de La Louvière. Son parcours professionnel est caractérisé autant par la diversité des fonctions que par celle des publics auxquels elle se trouve confrontée. Animation socioculturelle, permanences sociales auprès de femmes ayant des problèmes conjugaux, animation à l'éducation sexuelle et affective, problèmes de maltraitance et d'abus sexuel, séances de psychomotricité relationnelle auprès de jeunes enfants, sont autant d'activités qui font partie de son quotidien durant les 14 années qui ont suivi ses études à l'E.O.S.

Face aux problématiques du terrain, elle prend conscience de ses limites et de ses difficultés. La formation généraliste reçue à l'E.O.S ne lui suffit pas. Pour pallier ce manque, elle choisit d'entrer dans un processus de formation continue, en parallèle de son travail. Les thèmes des formations auxquelles elle participe correspondent aux besoins ressentis lors des différentes étapes

de son parcours professionnel : il s'agit de psychomotricité relationnelle, d'éducation sexuelle et affective, d'animation de groupe, de relation d'aide. Suite à cette longue période de travail social, caractérisée par un constant état d'urgence et un stress latent, Rosina Pardo ressent le besoin de virer de bord et devient professeur de pratique professionnelle à son ancienne école. Cette fonction possède deux facettes : la première représentée par la supervision individuelle et collective des étudiants assistants sociaux, la seconde concrétisée dans le rôle de garant institutionnel vis-à-vis du lieu de leur stage. Elle devient, en parallèle à son activité d'enseignante, formatrice en relation d'aide à la Ligue. Elle envisage cette occasion qui lui est offerte comme le moyen de faire un travail de synthèse des acquis essentiels issus de ses expériences et de ses formations.

Grâce à cette double casquette d'enseignante et de formatrice, elle rencontre les gens à des moments différents. « *Les conditions d'apprentissage ne sont pas identiques : je ne travaille pas de la même manière avec un groupe de 40 futurs assistants sociaux et un groupe de 12 professionnels de profils différents, ayant des points de vue différents et*



l'expérience du terrain. » A ses yeux, « il est indispensable qu'il y ait des endroits pour les travailleurs destinés à échanger les expériences, car le partage des expériences et des réflexions, de la part de professionnels venant de secteurs différents, stimule, rassure et donne confiance. Cela peut même inciter les travailleurs à persévérer, car dans leur milieu de travail, ils n'ont pas forcément la possibilité d'en parler. »

Marianne Altuzarra-Pero,
formatrice en Analyse Transactionnelle, jeu de rôle, analyse de
dessins d'enfants, dynamique de groupe

Le parcours de Marianne Altuzarra-Pero est impressionnant de multiformité : école normale, licence en journa-

lisme, maîtrise en psychologie. Ses projets professionnels la mènent au Venezuela, en Europe et en Afrique où elle travaille pour



différentes ONG, associations de quartier et institutions. Elle se forge une solide expérience de terrain dans le domaine de l'égalité des chances, de l'insertion socioprofessionnelle, des droits humains et de la protection de l'enfance. Dans son univers professionnel, il y a toujours eu la nécessité de former ses équipes, défi qu'elle a toujours eu plaisir à relever, car elle aimait cette interaction avec les membres d'une équipe de travail où tous avaient le même objectif.

« *J'ai vraiment une vocation d'enseignante : d'une part, j'aime transférer un contenu que je possède et d'autre part, j'aime le défi que représente chaque nouveau groupe auquel je me trouve confrontée.* » Marianne Altuzarra-Pero aime la diversité des rôles : elle est tour à tour chef de projet, enseignante, directrice d'asbl et formatrice. Elle envisage le métier de formateur comme un

métier dynamique, rejetant tout académisme. « *Le formateur doit faire preuve de distance et de maturité : le défi du formateur, c'est de s'oublier, procurer l'écoute et donner la place aux participants afin qu'ils puissent exprimer l'objectif réel de leur présence. Le formateur est en quelque sorte un autodidacte et un acteur qui se trouve face au public et qui, à chaque représentation, doit donner le meilleur de lui-même.* »



Parcours et représentations des formateurs

Bien qu'il soit difficile de dégager les constantes de leur parcours et de reconstruire les images que les formateurs se font de leur métier, les propos recueillis lors de leurs interviews nous permettent quelques observations.

Former : une vocation ?

Etre formateur résulte d'un choix commandé par une inclination singulière, voire une vocation qui apparaît souvent très tôt : celle de partager une passion, de transmettre la richesse de son savoir et de ses expériences en vue de guider, d'aider ou même de transformer autrui. Cette motivation première constitue bien souvent la colonne vertébrale de tout projet sous-jacent de formation. Certains formateurs, volontairement militants, vont jusqu'à engager les valeurs humanistes héritées de l'Education Permanente dans leur activité professionnelle.

Parcours sinueux, refus de l'immobilisme

La plupart des formateurs n'endossent pas le rôle de formateur au sortir de leurs études. Ils deviennent formateurs suite à une longue trajectoire caractérisée par la diversité des expériences personnelles, professionnelles et (auto)formatives, fortuites ou planifiées. Les personnes rencontrées semblent être, pour tous, d'une importance majeure. Bien souvent, c'est dans cette source d'apports multiformes qu'ils puisent l'essentiel des connaissances qui constituent le socle de leur art de formateur.

Quel(s) rôle(s) endosse le formateur ?

Les qualificatifs attribués au métier de formateur abondent : autodidacte, acteur, chercheur, éveilleur, humaniste, authentique, mature, engagé. Ces attributs ne sont bien entendu pas exclusifs les uns des autres : au contraire, plus le formateur en réunira, plus il sera armé face à la complexité des situations de formations auxquelles il sera

confronté. Le métier de formateur est un métier de l'humain, résolument dynamique et imprévisible. Pour l'appréhender au mieux, le formateur devra faire le deuil de ses certitudes et ne cesser de se remettre en question. ■

1. www.cvb-videp.be/videp/
2. Le français langue étrangère, abrégé par le sigle F.L.E., est la langue française enseignée à des apprenants non francophones.
3. En 1980, suite à l'afflux considérable de personnes immigrées fuyant les nombreuses dictatures et conflits dans le monde, on assiste à l'ouverture de nombreuses classes de FLE.
4. Henri Sagot est l'auteur de plusieurs méthodes Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV) de langues étrangères : *All's well* (anglais), *Du Golfe à l'Océan* (arabe) et *Pourquoi pas !* (français).
5. L'E.O.S. est le département social de la Helb (Haute Ecole Libre de Bruxelles) Ilya Prigogine.

Coaching...

Un coach solidaire pour vous aider à franchir des étapes, naviguer avec le changement, aider votre équipe à retrouver une cohésion ... offert par l'ECA Belgium

Le coaching ...Kesako ?

Le coaching est une démarche d'accompagnement qui permet à un manager, un professionnel d'atteindre des résultats concrets à partir de la situation non satisfaisante dans laquelle il se trouve. Il découvre des moyens de s'adapter au changement tout en élargissant ses domaines de compétence et en développant ses savoir-faire et savoir-être.

Cet accompagnement personnalisé aide son bénéficiaire à ...

... prendre du recul, se poser les bonnes questions, s'entraîner à faire différemment, résoudre des conflits, mieux communiquer, intégrer efficacement un nouveau poste ou une nouvelle équipe, franchir des étapes décisives,

et lui permet de ...

... se recentrer, (re)trouver du sens et de l'intérêt à ses actions, se (re)motiver, se sentir plus libre d'agir, plus sûr, plus créatif...

Et le coaching solidaire offert par l'ECA Belgium ?

Lancé par l'association Européenne de coaching (ECA Belgium), il s'agit d'un coaching classique mais destiné à des personnes travaillant au sein d'associations à engagement social, humain, voire humanitaire qui n'ont pas les budgets nécessaires pour accéder au coaching. Le côté « solidaire » s'inscrit dans le fait que les coachs professionnels de l'ECA offrent leurs prestations aux associations dont le dossier sera accepté.

Cela vous coûtera 50 euros de frais de dossier, une seule fois.

Vous êtes une association ou membre d'une association et entrevoyez un intérêt pour votre association ? Découvrez comment obtenir un coaching (www.europeancoachingassociation.be/coaching-solidaire--appel-a-projets-new.php)

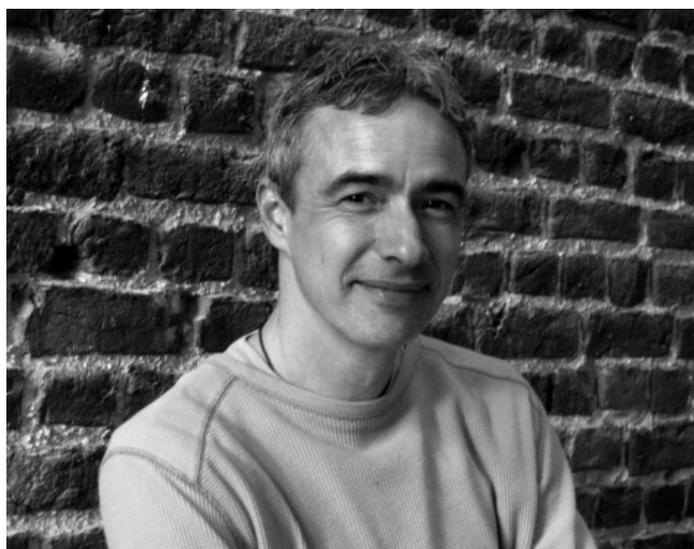
Nathalie Alsteen, coach et formatrice, présidente de l'European Coaching Association Belgium



Dans la peau d'un formateur...

Bien dans sa tête,
heureux dans son métier

Bruno Barbier, maître praticien en PNL¹ et formateur en communication à la Ligue, s'est prêté au jeu de l'interview. Il nous livre ses confidences sur son parcours, sur la réalité quotidienne de son métier et sur les représentations qu'il se fait de ses activités, de ses compétences, du rôle qu'il investit en tant que formateur.



éduquer: Qu'est-ce qui t'a amené à devenir formateur ?

Bruno Barbier: J'ai mené une vie « normale » et puis, un jour, j'ai pris la décision de voyager pendant quelques années. Ce périple a été à l'origine d'un bouleversement de mes valeurs et a fait naître en

moi un profond intérêt pour la communication. A mon retour en Belgique, j'ai suivi des formations en communication et en PNL, à Liège pendant quatre ans. Suite à une demande formulée par des participants à ces modules, un ami et moi avons développé des présentations et créé des séances d'exercices en

PNL. L'activité se déployant de manière positive, nous avons pu proposer à la Ligue un module de quelques jours de formation. De mes débuts de formateur, je garde l'image d'une spirale, d'un tourbillon. L'activité complémentaire s'est élargie assez vite, car ce que l'on offrait répondait à une demande. A un moment donné, mon activité de formateur est devenue assez rentable pour que je puisse en vivre et j'ai pu délaissé le reste de mes activités professionnelles.

é.: A quoi correspondait cette demande ?

B.B.: Ce qui plaisait et répondait à un manque, c'était l'aspect « outils du secteur marchand transposés au secteur non marchand ». Nous avons donc développé les modules de formation, tels que « travailler en équipe », « négocier », « développer son projet professionnel adapté au projet personnel ». Notre idée était d'exporter ce qu'on pour-

rait appeler de l'efficacité ou, en tout cas, une réflexion à propos de ces outils-là dans un secteur qui n'en avait pas du tout. A cette époque, nous n'avions pas de concurrent dans le domaine non marchand. Au départ, je donnais majoritairement des formations en entreprise : c'était très rémunérateur. Depuis sept ans, je ne me consacre plus qu'au secteur non marchand : j'y preste 100 jours par an.

É. : Quand tu t'es lancé en tant que formateur, tu n'étais pas seul. Qu'as-tu retiré de ce travail en binôme ?

B.B. : L'expérience de travail en co-animation est une voie riche en apprentissage. Pendant des années, j'ai co-animé, avec un ami, des formations en PNL. Nous étions très différents en tant que personnes, mais avons suivi exactement la même formation, nous avions donc l'avantage d'avoir un langage commun, à tel point qu'on nous donnait des surnoms de tandems connus. Avec Patrick Hullebroeck², c'est encore différent, car nous n'avons pas la même formation. Après trois années de travail en co-animation, nous avons appris beaucoup l'un de l'autre. Lorsque les participants attribuent les dires de l'un à l'autre, c'est le signe que le duo fonctionne, qu'il y a une vraie collaboration. En outre, avec le temps, on connaît mieux le discours de l'autre, l'étonnement disparaît et on peut s'aider à réfléchir.

É. : Les rencontres semblent primordiales dans le parcours du formateur, qu'elles soient

livresques ou personnelles...

B.B. : Je lis beaucoup d'ouvrages à propos de ma spécialité. Quand on donne des formations qui concernent une matière vivante comme la communication, se tenir au courant de l'innovation et de l'actualité de sa spécialité est primordial. Mais mon parcours est également ponctué de rencontres d'individus qui ont eu une importance capitale pour moi : je pense à Philippe Rigaut (PNL), à Jacques Salomé par exemple. Si ces rencontres enrichissent ma perception, elles enrichissent directement la formation que je donne. Tout cela est très lié. En fait, j'applique dans mes formations ce que j'apprends de toutes ces personnes phares, et je transpose les différents acquis après les avoir intégrés et digérés. Je tâche également de saisir les occasions de rencontres enrichissantes (comme les colloques de formateurs) dans le but de partager en termes d'expériences et de pratiques.

É. : Puisque tu y viens, peux-tu nous expliquer comment tu procèdes pour concevoir tes formations ?

B.B. : Dans sa démarche de création de formation, la première étape par laquelle passe le formateur est l'analyse de ce qu'il a et de ce qu'il n'a pas, en termes de compétence, d'information, de temps, de public...

Au préalable, il y a une période de réflexion nécessaire à l'apport d'un contenu différent, spécifique, conjointe à une vaste collecte d'informations. De ce processus initial, ne sort que très peu de contenu. L'image

du cuisinier me vient à l'esprit : pour faire une sauce, il lui faut beaucoup d'ingrédients qui se réduisent en cuisant pour ne plus faire qu'un concentré d'une grande densité... Suit alors tout un travail de sélection des outils, d'agencement de la matière pour faire en sorte que les transitions soient les plus appropriées, qu'un ordre naturel se dessine. Durant cette phase d'ingénierie, je m'efforce constamment de trouver la configuration la plus convaincante d'amener au contenu. Les participants ont dès lors accès à des sujets qu'ils connaissent déjà fondamentalement, mais qu'ils ont plaisir à apprendre d'une manière spécifique. Pour enrichir le contenu d'une formation, on peut aussi faire appel à des intervenants extérieurs. La rencontre débouchera sur l'échange de pratiques et constituera un nouveau «matériau» potentiel.

É. : Plus concrètement, comment prépares-tu ton intervention en formation ?

B.B. : Je prépare le premier jour de formation et ensuite, je vois comment le groupe influence ma préparation initiale. Lors de l'élaboration du deuxième jour de formation, j'adapte mes prévisions en fonction des demandes émanant des participants. Donc, mon jour 2 se construit après que mon jour 1 a eu lieu, et ainsi de suite. D'année en année, il y a eu de moins en moins de modifications : puis des lectures et des rencontres bouleversent l'ordre établi. Quand je ne modifie pas, je ressens un manque et mes formations s'éloignent de la personne que je suis

au moment où je le donne. Je ne pense pas avoir donné deux fois la même formation.

É. : Comment se lancer en tant que formateur quand on n'a pas l'expérience ?

B.B. : Il est vrai qu'il est difficile de s'essayer. Le rôle de l'assistant du formateur présente de nombreux avantages : il est dans l'expérience sans prendre le risque, il acquiert des compétences en tant qu'observateur et joue un rôle d'interface entre les participants et le formateur. Depuis peu, le compagnonnage inclut des métiers de services, tels que celui de formateur, et peut représenter une alternative originale de formation continue et d'acquisition d'expérience. L'aspect artisanal de la formation n'est transmissible que par l'expérience, par la proximité et l'échange dans la relation tout à fait singulière qui lie le formateur à son assistant. L'assistant devient une personne miroir.

É. : Que penses-tu des formations de formateur ?

B.B. : Il existe des formations de formateur généralistes et des formations de formateurs en une spécialité bien déterminée. La formation de formateur présuppose qu'elle s'applique à n'importe quel contenu. Pour ma part, je pense pouvoir transmettre tout sujet qui me passionne moyennant la persévérance et l'envie de me spécialiser. On peut effectivement se poser la question : peut-on devenir formateur en quelque chose d'indéfini ou bien devient-on formateur en quelque chose de précis ? Je serais curieux de demander à des formateurs s'ils seraient prêts à donner des formations en autre chose.

“ L'image du cuisinier me vient à l'esprit : pour faire une sauce, il lui faut beaucoup d'ingrédients qui se réduisent en cuisant pour ne plus faire qu'un concentré d'une grande densité... ”



É.: Comment asseoir sa légitimité en tant que formateur ?

B.B. : Au début de ma carrière, il m'était difficile d'avoir une légitimité. Effectivement, la fonction bénéficiant de peu de reconnaissance, les gens remettent en question la matière. Après quinze ou vingt ans de métier, c'est devenu plus facile car j'ai prouvé ma crédibilité. En fait, pour gagner cette légitimité, je n'ai pas eu le choix : j'ai dû donner la preuve aux gens que je possédais une compétence dans la matière et dans ma communication, que j'avais la légitimité d'être là dans le cadre que je leur proposais. Cet accès à la légitimité est d'autant plus difficile dans les disciplines où il n'y a que peu de références ou, pire encore, quand elles n'en ont pas et qu'elles sont décriées. Les thèmes qui me concernent sont extrêmement vivants : je dois sans cesse me tenir au courant des nouvelles sources d'apport et de l'innovation afin de conserver cette confiance.

É.: Que cherches-tu à révéler à travers tes formations ?

B.B. : Je cherche à mettre le participant en situation de questionnement, à le pousser dans ses retranchements, à faire évoluer la pensée, ou encore à déstabiliser pour pouvoir *restabiliser*.

J'essaie d'être attentif à chaque membre du groupe, mais laisser une place à chacun n'est pas toujours chose aisée. Plus on a l'expérience, moins on doit « faire attention à faire attention ».

É.: Quelle est la place du groupe en situation de formation ?

B.B. : La place que prend un groupe dans une formation dépend de plusieurs facteurs. Premièrement, elle dépend de la conception du formateur. En privilégiant des techniques participatives et en diminuant le nombre de ses interventions, le formateur choisit de donner plus d'importance au groupe. Cette dimension collective et interactive découle donc de la croyance du formateur, qui est elle-même liée à la manière dont il a vécu ses formations en tant que participant. Deuxièmement, la place du groupe en situation de formation dépend du sujet : dans une formation en développement personnel, contrairement à une formation dite technique, le thème exige que l'on s'occupe des personnes.

É.: Comment faire coïncider les multiples attentes du public et le programme ?

B.B. : La formation existe avant que le formateur entre dans le local de formation. Il a une responsabilité par rapport au programme annoncé. Les personnes viennent avec des dynamiques totalement différentes : certains choisissent de venir, d'autres sont contraints. Au cours de la formation, les réelles attentes des participants se dessinent et s'éloignent parfois de l'objectif premier de la formation. C'est pourquoi, je me dois d'avoir de la latitude dans mon programme dans la perspective de contenter le plus grand nombre.

É.: Les participants viennent-ils parfois dans une autre optique que celle de la formation ?

B.B. : Parfois, mes formations ont des fonctions qui me dépassent complètement, dans la mesure où elles constituent les seuls moments collectifs de respiration, les seuls espaces de parole pour des personnes appartenant à une même corporation. De nombreux participants considèrent les formations comme l'occasion de prendre de la distance par rapport à leur univers professionnel. Ces instants manquent cruellement dans les écoles et les institutions. Je pense que mon succès résulte aussi du fait que je respecte ce manque et que j'accepte que mes formations servent à y remédier. Néanmoins, je ne trouve pas cette situation normale et j'estime que les instituts devraient prendre en charge ces moments de relâchement en les consacrant à des mises en commun, des super mises en commun, des super mises en commun plus responsabilisantes et exigeantes et servir leur objectif premier dans certains secteurs, comme celui de l'enseignement, la formation, etc. Une formation est trop souvent considérée comme une incitation à une récompense.

É.: Où s'arrête ton rôle de formateur ?

B.B. : Aujourd'hui, j'ai mieux cerné mon métier : je ne suis ni coach personnel ni thérapeute, je me cantonne vraiment à l'aspect formation, mais il ne s'arrête pas à la fin de la formation. Il est vrai qu'il m'arrive de faire du service après vente

après de participants en termes de conseil : je le leur propose, mais cela concerne toujours un nombre restreint de personnes. Je me fixe des limites. Je pense que le métier de formateur fait partie des métiers que les gens ont intérêt à choisir. Les formateurs font partie des gens qui font ce qu'ils aiment. ■

1. PNL est l'abréviation de Programmation Neuro-Linguistique. La PNL propose une approche originale de la communication qui offre un panel d'outils d'ouverture et de changement.
2. Bruno Barbier anime en tandem avec Patrick Hullebroeck, directeur à la Ligue et formateur en gestion de projet, la « Formation d'animateurs de projets socioculturels » de la Ligue, comprenant 125 heures de formation.



« Je cherche à mettre le participant en situation de questionnement, à le pousser dans ses retranchements, à faire évoluer la pensée, ou encore à déstabiliser pour pouvoir restabiliser. »

Bruno Barbier



Patrick Hullebroeck, directeur de la Ligue

Des apprentissages individuels dans un processus collectif

Sans doute devient-on formateur après avoir suivi soi-même des formations et y avoir trouvé un espace d'apprentissage et de découverte de soi.

Mon propre parcours me renvoie à l'adolescence et à ma participation à une formation d'animateurs et de moniteurs de colonies de vacances organisée par les CEMEA¹. C'était vers la fin des années 1970, et je garde de cette expérience le souvenir d'un résidentiel qui fut pour moi, moins un apprentissage de comptines et de jeux collectifs, qu'un moment d'ouverture à soi et aux autres, conduisant autant à des remises en question personnelle qu'à la pratique de l'animation de groupes.

Beaucoup plus tard, vers le milieu des années 1980, mon chemin passe par la formation des animateurs socioculturels organisée par la Province du Hainaut². Cette nouvelle expérience me met en contact avec l'entraînement mental³, une approche dialectique et non dogmatique, qui reste centrale dans ma formation. Je retrouve, dans cette expérience, la dimension maïeutique des formations, qui lie indissolublement connaissance de soi et intégration des connaissances, à travers le moment socratique de la prise de conscience de ne pas savoir.

Rétrospectivement, ces deux formations me remettent en contact avec des vécus plus anciens et donnent du sens aux ac-

tivités parascolaires, assez libertaires dans leur inspiration, dans lesquelles j'étais fortement impliqué à l'athénée (animation du journal scolaire, du ciné-club, du Conseil des élèves et de la gestion associative, participation à des projets vidéo ou à l'agitation politique estudiantine de l'époque). Le fil rouge qui relie ces expériences est la dimension politique de l'apprentissage, au sens où l'action formatrice n'est jamais simplement la transmission d'un savoir et son acquisition individuelle, mais un processus complexe qui lie l'individuel et le collectif, et suppose un positionnement critique à l'égard du savoir qu'il s'agit d'acquérir, de l'institution et de la société dans lesquelles il se déploie.

Enseigner et former

«Former», on n'y prend pas toujours suffisamment garde, a un sens beaucoup plus fort que le mot «enseigner». L'activité d'enseignement consiste, en effet, d'abord, à «transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (certaines connaissances)»⁴, tandis que la notion de formation renvoie initialement à l'idée de donner une certaine forme à quelque chose. S'agissant d'une chose matérielle, il est question de façonner pour donner

une forme déterminée. Pour ce qui concerne les esprits, l'action formative consiste à «développer une aptitude, une qualité, des compétences» ou, plus fortement, à «façonner l'esprit, le caractère de quelqu'un»⁵.

L'enseignement aborde l'apprentissage sous l'angle de la transmission, la formation dans l'optique du façonnement. C'est en cela que réside, à proprement parler, sa dimension formative. La formation est donc tendanciellement plus «intrusive» que l'enseignement. Elle est davantage susceptible de faire plier la liberté d'autrui, bien que l'apparence plus libérale de la formation et le passé dogmatique de l'enseignement puissent laisser croire le contraire.

Ceci justifie peut-être que la formation soit davantage réservée aux adultes quand l'enseignement assume le caractère dissymétrique de la relation enseignant/enseigné. Ceci explique également sans doute que la formation implique une déontologie différente de celle de l'enseignement, et qu'elle soit, à certains égards, plus exigeante. De quel droit et au nom de quoi, en effet, former l'esprit des autres? A partir de quelles certitudes?



Pour certains, bien que développant une pédagogie critique, la question ne soulève pas débat. Ainsi, par exemple, l'asbl «Le Grain» qui affirme d'entrée de jeu un positionnement politique: «une pédagogie populaire est une pédagogie partisane. Elle repose sur certaines analyses et sur certains choix clairement exprimés. Une pédagogie populaire ne peut être entreprise que si les promoteurs (enseignants, éducateurs, animateurs, militants...) sont conscients, dès le départ, des fonctions remplies par l'école et les autres institutions éducatives actuelles. (...) Nous (y) montrerons entre autres comment notre pédagogie s'appuie sur les courants actuels de la sociologie de l'éducation selon laquelle l'école n'a pas pour principale fonction d'apprendre mais plutôt de sélectionner les enfants et de les orienter selon les besoins de l'économie dans le sens de la reproduction sociale.»⁶

Dans le domaine du développement personnel ou de la formation en entreprise, le positionnement de l'action de formation peut demeurer implicite, soit que le charisme du formateur tienne lieu d'énoncé et que la personnalité de l'intervenant assure la cohérence du programme, soit que les valeurs d'efficacité et de performance ne soient, par exemple, pas interrogées. Dans de telles conditions, quelle limite à la volonté de façonner les esprits, quelle limite au droit d'influencer les autres?

Je pense, pour ma part, que dans une activité de formation, il est incontournable d'ouvrir un espace d'interactions, qui permette à chacun⁷ d'identifier comment il s'inscrit dans le dispositif de formation. Ceci implique, sans restriction, la formulation, la prise de conscience, la discussion et la remise en question de ses propres présupposés. Tout processus de formation implique, en effet, comme nous le verrons plus loin, l'ajustement réciproque et progressif des attentes des participants, de leurs acquis (leurs connaissances et leurs pratiques), de la représentation qu'ils se font de leur projet⁸ de formation avec l'activité proposée.

Qu'est-ce qu'une formation ?

Devenir formateur, c'est être en mesure d'intervenir dans une formation. Qu'est-ce qu'une formation ?⁹

Une formation est un processus individuel et collectif établi dans le cadre d'un dispositif situé dans une institution organisatrice. Elle a pour objet l'acquisition de savoirs, en répondant à des besoins des participants dont elle mobilise les ressources et en prenant en compte la réalité concrète des personnes (leurs contextes de vie, leur histoire, leurs projets, leurs acquis et leurs manques). Elle situe son action dans l'écart entre les compétences déjà acquises par les participants et celles qui sont réclamées pour la réalisation de leurs projets. La formation a pour objectif

de combler l'écart entre les compétences de départ et celles qui sont requises. Au-delà, elle vise, à titre d'effet, à mettre les participants en capacité de réaliser leur projet.

Tandis que l'objectif de la formation est un résultat observable (l'acquisition d'une capacité X à la fin de la formation), sa visée est en relation avec les souhaits des participants et est elle-même de l'ordre du vœu (« grâce à l'acquisition de telles compétences, le participant pourra réaliser tel projet »). Si l'objectif est clairement sous la responsabilité directe du formateur, la visée met davantage en jeu la pertinence de la formation, plutôt que son efficacité directe, dans sa capacité à rencontrer les enjeux des participants et de la situation. La formation est-elle un instrument pertinent pour relever les défis d'une situation et rencontrer les risques de gains et de pertes des participants ? La visée porte sur le « ce en vue de quoi » l'acquisition des compétences est souhaitable ; l'objectif de la formation sur les acquis de compétence visé comme résultat direct.

Formation et animation de groupe

La formation implique des apprentissages individuels, mais elle met en jeu un processus collectif. Elle mobilise, en effet, les ressources présentes dans le groupe (les adultes ne sont jamais une page blanche sur laquelle écrire le grand livre de cours) et s'appuie sur les apports de chacun pour construire les savoirs. Le rôle du formateur est donc inévitablement d'abord le rôle d'un animateur qui régule la communication, anime la vie du groupe, facilite la réalisation des tâches (qu'il s'agisse d'organiser l'activité ou de gérer les difficultés rencontrées). En tant que groupe de formation, le collectif développe sa propre histoire, du moment inaugural de sa constitution à sa disparition, en passant par les étapes de sa genèse et les phénomènes d'institutionnalisation étudiés par la sociologie des groupes (émergence de son identité, de sa culture, de son langage, de ses règles propres, etc.). Il a sa propre « dynamique », sa raison d'être, son style, ses fonctions et les participants y jouent des rôles.

C'est au sein de la vie du groupe, traversée par l'expérience des personnes concrètes qui y participent, que le formateur peut clarifier et adapter progressivement le projet de formation à la réalité des participants. Réciproquement, les attentes initiales des participants sont progressivement redessinées, précisées et reformulées. Il s'agit là d'un travail complexe sur les représentations. Ce travail met en jeu les attentes des

“En formation il s’agit plutôt d’une sorte de non-réponse ou, pour mieux dire, de réponse différée, de retrait, de vide, de blanc, de silence, de pause, dans lequel les participants peuvent se confronter à leurs propres attentes, les élaborer et entreprendre de construire des réponses qui leur correspondent.”

participants (ce que les participants viennent chercher dans la formation, les bénéfices qu’ils escomptent, la forme pédagogique à laquelle ils s’attendent, leurs craintes, le souvenir de leurs expériences antérieures) et ce qui est proposé (programme, méthode, attitude du formateur, etc.) en relation avec les acquis antérieurs des participants et les pré-requis exigés par la formation.

Une interaction formative

L’interaction entre le formateur et les participants est le lieu de cet ajustement réciproque. Il culmine dans l’expérience de la prise de conscience et de la remise en question qui conduit à la détermination du projet de formation.

La relation entre le formateur et les participants n’échappe pas aux mécanismes de projection et d’identification. Elle est emprunte d’ambiguïté car « l’animateur est dans le groupe sans être du groupe »¹⁰. Il occupe un des pôles de la réciprocité, mais en provoquant un effet de décalage, en ce sens qu’il déplace la relation sur un autre plan et qu’il incarne et montre un au-delà : celui du possible des participants (en tant qu’individus et groupe), ce qu’ils ne sont pas encore, à quoi ils aspirent peut-être, auquel le formateur les invite à être. De la sorte, c’est la relation en tant que telle qui forme. Celle-ci dépasse donc le simple lien interpersonnel. Le formateur exerce un rôle ou une fonction au service du projet de formation. Ceci l’engage au-delà du lien purement personnel.

De même qu’on peut parler d’illusion groupale, il peut donc y avoir illusion sur la nature de la relation, et c’est dans celle-ci que peuvent également s’introduire les jeux relationnels fondés sur le charisme et l’affectivité (séduction, identification, manipulations, etc.).

L’interaction : un lien qui délie

En réalité, loin de créer du lien, l’interaction en formation s’apparente davantage à une entreprise de déliaison. Il s’agit bien de créer, au cœur de l’interaction, un espace vide dans lequel les participants vont pouvoir élaborer leurs prises de conscience, leurs propres paroles et leurs visées personnelles. « En refusant le rôle de modèle et en refusant d’être là où on l’attend (tactique contre-institutionnelle), le formateur agit en analyste. Il casse une représentation sociale qui va de soi, il bouscule le consensus normatif de ce qu’est implicitement une formation. A la fois, il désacralise la connaissance dont il était supposé être le détenteur et il démythifie son rôle de père. Son objectif est de permettre aux participants de réaliser qu’ils sont capables de quelque chose par eux-mêmes et qu’ils sont possesseurs d’un savoir social plus important que ce qu’ils imaginent. »¹¹

En formation, il ne s’agit pas simplement de transmettre une connaissance et de donner à voir un savoir. Il ne s’agit pas de donner immédiatement les réponses aux questions, pas plus que le formateur n’a à répondre de façon directe aux attentes des participants. Il s’agit bien plutôt d’une sorte de non-réponse ou, pour mieux dire, de réponse différée, de retrait, de vide, de blanc, de silence, de pause, dans lequel les participants peuvent se confronter à leurs propres attentes, les élaborer et entreprendre de construire des réponses qui leur correspondent. Cette forme particulière d’interaction, pour une part, commune à toutes les pédagogies actives, permet « de créer un champ intersubjectif où les élèves adhèrent à une action commune, qu’ils ont eux-mêmes élaborée avec l’enseignant, devenu à la fois partenaire et garant d’un projet en cours de réalisation. C’est sur la base de cette implication que l’acquisition des savoirs se trouve insérée dans une démarche plus globale de recherche et de construction de sens. »¹²

Le groupe de formation définit ainsi un projet de formation, il se fixe des objectifs, il co-construit et expérimente les outils de son développement et évalue ses propres réalisations. Une formation implique donc toujours un co-apprentissage qui porte sur les contenus et sur la manière dont les savoirs se construisent dans une expérience collective. C’est ce qui explique que les formations prennent rarement, ou seulement de façon ponctuelle, la forme de l’exposé ex cathedra. L’information descendante détermine la transmission du savoir qui caractérise l’enseignement traditionnel. En formation au contraire, le chemin caractéristique est celui de l’expérimentation et du faire, doublée par un dispositif d’observation, suivis par la mise en commun, l’analyse de ce qui a été effectué, la généralisation du résultat atteint et la mise en œuvre ou l’application.

L’obstacle comme révélateur

Les obstacles rencontrés par le groupe servent également de révélateurs et d’éléments de la motivation. C’est en effet dans la confrontation aux difficultés, voire aux contradictions qui nouent les différents aspects de la situation, que les participants découvrent l’au-delà du présent vers lequel ils se projettent. S’ouvre ainsi un champ du possible, auquel on accède par la formation et le dépassement de soi, et qui agit comme un moteur de motivation.

Mais c’est la qualité de la relation installée par le formateur, dans sa dimension sécurisante et « ré-assurante », qui va faciliter le passage du soi présent à cet autre possible, qu’est le participant. Pas seulement en ce sens que la bienveillance du formateur serait un encouragement, mais parce que par sa présence et son retrait, il a ouvert un espace intersubjectif de sollicitude, dans lequel chaque participant peut se découvrir, autre qu’il n’est à ses propres yeux, dans le regard d’autrui.

L’enjeu sociopolitique

Le groupe de formation est un phénomène social. Il a une dimension systémique comme tous les phénomènes sociaux. Il est également un véritable microcosme sociopolitique. Si les formations s’apparentent parfois à des sortes de laboratoires, détachés et relativement protégés du réel, ce n’est qu’une illusion. La formation est toujours située dans un contexte sociétal, elle s’inscrit dans le programme d’activités d’une institution et chaque participant apporte avec lui ses représentations et ses déterminants sociaux.



L'environnement institutionnel et, plus largement, sociétal influe sur le fonctionnement du groupe. Mais celui-ci a également sa propre normativité et fonctionne comme une institution. Le groupe de formation a une dimension matérielle et organisationnelle, il est habité par une sorte d'inconscient¹³ tissé de non-dits et de phantasmes, il développe son imaginaire propre, lieu d'expression des aspirations partagées et du souhaitable. De façon incontournable, le groupe de formation se confronte ainsi au phénomène de l'institution et à la dialectique de l'institué et de l'instituant en mobilisant l'imaginaire du groupe.

Quelle formation pour devenir formateur ?

Il ressort du tableau qui précède quelques aspects importants pour identifier les compétences requises dans le chef des formatrices et des formateurs en éducation permanente :

- la formation est pour une part façonnement des esprits et le formateur doit avoir clarifié ses propres positions personnelles pour pouvoir ouvrir un espace interactionnel donnant une place à la multiplicité des points de vue et aux prises de conscience personnelles de chacun ;
- assurer une formation implique d'aller à la rencontre des besoins et des attentes des participants en apportant des ré-

ponses en termes d'acquisition de compétences, de prise de conscience, de remise en question, de clarification du projet personnel de formation ;

- former en éducation permanente, c'est animer un processus autant individuel que collectif ;
- animer une formation, c'est réguler les échanges dans le groupe, c'est faciliter la réalisation des tâches et des processus d'acquisition, c'est aussi entretenir ouvert et « vide » l'espace d'interaction ;
- c'est se confronter en groupe aux obstacles perçus comme révélateur de sens et du rôle de l'intersubjectivité dans la découverte de soi ;
- c'est mettre au cœur de la formation les dimensions institutionnelles et politiques.

Il résulte de cette liste, sans doute incomplète, que la formation des formateurs ne peut être purement théorique ou livresque, ni même scolaire. C'est d'abord certainement un parcours de vie et une recherche personnelle de sens, un bonheur de partager des découvertes sur la façon d'exister, plus peut-être que de transmettre des connaissances. Il y a ensuite des aspects de base : souci des autres ; prise en compte compréhensive de leurs besoins et recherche de réponse en termes de formation ; communication et animation de groupe ; écoute ; problématique, analyse socio-politique et institutionnelle. Il est, à vrai dire, de multiples chemins pour disposer des compétences nécessaires dans ces différents domaines, mais ces routes sont, sans doute, sans fin et entrelacées dans un tissu dont chacun doit reconnaître la trame. ■

1. www.cemea.be
2. www.hainaut.be/culture/formationsdgac/
3. www.entrenement-mental.info/
4. Le Petit Robert, p. 952 (éd. 1993).
5. Le Petit Robert, p. 772 (éd. 1993).
6. Le Grain, *Le Défi pédagogique*, les Editions Vie Ouvrière, Bruxelles, 1985, pp. 5 et 6. Pour Le Grain, une pédagogie populaire doit être partisane, critique et sociale.
7. C'est vrai pour les participants et les formateurs, en particulier pour ce qui concerne l'inscription institutionnelle de la formation (laquelle est toujours située dans le cadre d'une organisation orientée par sa culture, ses valeurs, ses finalités, etc.) et la « métaphysique » personnelle du formateur (ses croyances, ses valeurs, sa position sociale, etc., bref son point de vue situé).
8. La situation de départ, la visée, les moyens pour y parvenir.
9. Pour ce qui suit, voir, par exemple, J.M. Martin et Emile Sevary, *Intervenir en formation*, Ed. Chronique sociale, Lyon, 1998.
10. Pour ce qui suit, voir Jean-Paul Resweber, *Les Pédagogies nouvelles*, PUF, Paris, 2008, p. 76 et suivantes.
11. Jean-Marie Lange, *Autoformation et développement personnel*, Ed. Chronique sociale, Lyon, 1993, p.49.
12. Idem, p. 77.
13. Didier Anzieu, *L'Inconscient du groupe*, PUF, Paris.

L'offre de formations dans le secteur non marchand s'est accrue ces dernières années et il n'est pas facile pour le formateur en formation de s'orienter dans ce dédale. S'il existe bien des formations *de formateurs*, un grand nombre d'autres formations dispensées par les opérateurs de formation du non marchand peuvent aussi satisfaire, au cas par cas, les besoins en développement des compétences de chacun. Le métier de formateur ayant de multiples facettes, quelle formation suivre ? Dans quel but ? Pour quel terrain ? En vue d'acquérir quel profil de formateur ? Croisée de regards sur trois opérateurs de formation pour fixer quelques repères sur les démarches de formation et aborder des pistes de réflexion, parfois inattendues...

Quelles formations pour le formateur ?

Les formations d'animateurs au sens large, riches en expériences, peuvent certainement constituer une première étape ou un tremplin dans les parcours des formateurs. Car si les formateurs forment des travailleurs, les animateurs forment des citoyens. Nous avons choisi l'exemple des CEMEA pour l'illustrer¹.

Se former à l'animation, acquérir des principes éducatifs fondamentaux et critiques



Les CEMEA (les Centres d'entraînement aux Méthodes d'Éducation Active asbl) sont nés en France en 1937 et répondaient à un besoin de nombreuses organisations de jeunesse, à l'époque en plein essor, mais aussi débordées par leur propre succès. Ces fédérations de scoutisme, associations touristiques, culturelles ou auberges de jeunesse nécessitaient des cadres capables d'imposer une conception pédagogique. Concrètement, l'enjeu était de former des moniteurs pour améliorer la colonie de vacances. A l'époque, Gisèle De Faily, membre fondatrice et co-directrice des CEMEA, s'est donc interro-

gée sur la méthode à employer pour préparer les moniteurs. Formée aux méthodes de l'éducation nouvelle et désireuse de les répandre, elle s'en inspira pour développer une méthode « active ». Cet héritage méthodologique des CEMEA est significatif dans l'éducation populaire².

En Belgique, c'est juste après la guerre en 1945 qu'une poignée de militants participent à des stages organisés en France et donnent naissance au mouvement en Belgique. En 1950, les premiers statuts de l'association sont publiés au Moniteur et les CEMEA se développent rapidement en Wallonie et à Bruxelles.

Les CEMEA décrivent leurs formateurs comme *des militants (volontaires ou salariés) contribuant de façon critique et constructive à la cause d'une éducation de qualité et à la vie démocratique dans la société et au sein du mouvement. Ils sont aussi engagés dans les réalités concrètes du travail éducatif (animation, accompagnement, projets socio-culturels, puériculture, psychologie, enseignement, coordination d'équipe...)* et prennent en compte *l'expérience personnelle et les différentes situations institutionnelles des participants*³.

Souvent, les CEMEA sont d'abord connus pour leur branche « jeunesse » (CEMEA-SJ) et leur formation d'animateurs de centres de vacances, qui permet l'obtention d'un brevet homologué par le gouvernement

de la Communauté française. Les CEMEA-SJ proposent également une formation de coordinateur de centres de vacances. La branche Education permanente des CEMEA (CEMEA-EP) organise, dans la région de Bruxelles Capitale, une formation qualifiante pour les demandeurs d'emploi qui souhaitent acquérir une qualification et un brevet débouchant sur les métiers de l'animation, avec une spécialisation soit en animateur de rue et de quartier, soit en animateur extrascolaire.

A côté de ces formations longues, il existe aussi un programme de **formation continue** dans chacun des secteurs d'activités des CEMEA. Les CEMEA-EP offrent également différents dispositifs pour favoriser l'émancipation des acteurs de l'Éducation permanente et soutenir leur réflexion sur des questions éducatives fondamentales traversant notre société : formations, ateliers d'écriture ou d'expression, publications, journées d'études, groupes de réflexion et de recherche.

Pour Geoffroy Carly, directeur à Bruxelles, les CEMEA orientent la question de la relation du formateur avec les participants dans le but de les rendre acteurs de ce qui se passe et créer des espaces de réflexion. Au delà du contenu, les formations se construisent en fonction de la réalité du groupe, des attentes des participants. Au sein des équipes pédagogiques, leur

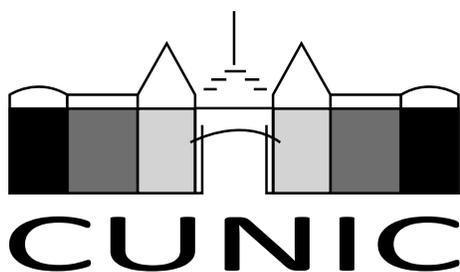
déroulement s'inscrit dans une démarche de réflexivité, en amont et tout au long du processus de formation.

Pour Jean Marc Christiani, formateur et animateur permanent, l'acquisition progressive d'outils par les expériences du formateur permettra de mettre en pratique cette démarche. Si, par exemple, les profils et les qualifications des formateurs aux CEMEA sont variés en fonction des besoins en formation, la grande majorité d'entre eux ont comme point commun d'avoir été formés aux CEMEA. Ce passage représente une

condition presque indispensable, car bien au delà des qualifications, les CEMEA revendiquent, en termes d'Éducation permanente, l'accès au métier de formateur à tout niveau de diplôme, en privilégiant le cursus personnel. En accord avec sa pédagogie active, le déroulement d'une formation ou un stage aux CEMEA se caractérisera par un travail spontané et interactif dont le groupe est acteur, et pas sur une grille programme pré-établie. Aux CEMEA, c'est la formation prise dans sa globalité qui a son importance.

Les CEMEA se particularisent par leur méthode basée sur l'action, la réalité, le milieu et le cursus personnel. Pour eux, la formation est une expérience collective, utile pour agir sur la société. Les CEMEA revendiquent leur militantisme dans la défense de ces principes éducatifs, au service de leurs valeurs laïques, progressistes et humanistes. De nombreux formateurs d'adultes se retrouvent dans ces principes fondamentaux, c'est pourquoi il nous semblait important d'évoquer les CEMEA.

Des formations de formateur flexibles selon les besoins de chaque profil...



L'exemple du CUNIC

Fondé en 1974, le CUNIC (Centre Universitaire de Charleroi asbl) offre un programme d'activités ouvert à toute personne soucieuse de faciliter son insertion dans la vie professionnelle, ou souhaitant élargir ses connaissances, et aux organisations publiques ou privées désireuses d'améliorer la qualité de leur fonctionnement dans des domaines aussi variés que les affaires publiques, la gestion des ressources humaines, l'informatique, l'économie, la santé-sexualité, l'environnement, la communication interculturelle, les maisons de repos, la coopération au développement, la formation de formateur, les sciences et technologies⁴.

Depuis 1995, le CUNIC propose des formations de formateur tant à destination des demandeurs d'emploi que des salariés des organisations privées et publiques. Ces formations sont mises sur pied par une équipe de scientifiques expérimentés en la matière et bénéficiant du soutien administratif et logistique adéquat (secrétariat, salles de cours, centre de documentation...). De nombreuses collaborations ont vu le jour entre le CUNIC et les universités ou d'autres organismes actifs dans la formation d'adultes. Elles ont débouché sur la constitution de comités de suivi garantissant la qualité des program-

mes du CUNIC et sur la création d'un réseau de formateurs chevronnés⁵.

Concrètement, le CUNIC propose deux types de formation de formateur.

1. Une **formation de base de formateur d'adultes** vise à orienter les demandeurs d'emploi déjà qualifiés vers des structures de formation pour adultes dépendant de la Communauté française, de la Région wallonne ou de structures privées. Elle a pour objectifs l'acquisition d'outils de base d'animation et de formation, d'outils d'insertion socioprofessionnelle et d'outils de coordination (ingénierie), ainsi que l'accompagnement dans la recherche d'emploi. Elle comprend aussi un stage en milieu de travail.

Cette formation semble être orientée vers la fonction particulière de *formateur-insertion* ou *formateur intervenant dans l'orientation professionnelle*, tels que ceux opérant dans les OISP.⁶ La formation est gratuite car destinée exclusivement aux demandeurs d'emploi. Les participants doivent poser leur candidature, participer à une séance d'information et à un entretien individuel de formation.

2. La **formation de formateur en fonction** du CUNIC s'adresse à des formateurs qui souhaitent se professionnaliser davantage dans un (ou plusieurs) des profils suivants⁷:

- le **formateur** d'adultes **animant** des groupes en formation, aussi appelé le conférencier, l'animateur, l'instructeur, le professeur, l'enseignant...;
- le **formateur gestionnaire** de programmes de formation depuis la phase d'élaboration à la phase d'évaluation, c'est-à-dire le coordinateur de formation, le coordinateur pédagogique, le conseiller en formation...;
- le **formateur intervenant dans l'orien-**

tation professionnelle de travailleurs ou de demandeurs d'emploi. Il aide l'adulte à s'orienter vers des professions, vers des formations ou l'accompagnement dans sa recherche d'emploi, aussi dénommé agent d'accueil et/ou d'orientation, conseiller en insertion... Cette formation présente six modules dissociables, ce qui permet d'individualiser les parcours. Les modules font entre deux et quatre jours, et concernent les thématiques suivantes: une réflexion sur l'apprentissage des adultes aujourd'hui, l'accompagnement ISP, les outils psychopédagogiques pour préparer et animer une séquence de formation, la pratique de l'animation, la gestion et le développement des potentiels d'un groupe en formation, la conception et la gestion de projets de formations. Au total, ce programme peut comptabiliser jusqu'à 21 jours de formation.

Notons aussi qu'il existe une formule «à la carte» de cinq jours combinant les différents modules évoqués ci-dessus.

Enfin, chaque année au mois d'août, l'Université d'Été des Formateurs d'Adultes propose une dizaine de séminaires qui permettent aux acteurs de la formation d'adultes de se perfectionner, de s'informer sur l'évolution du secteur et d'acquérir de nouveaux outils pédagogiques et fonctionnels.

Le CUNIC offre donc des possibilités de formation tant aux demandeurs d'emploi qu'aux professionnels actifs. L'organisation de la formation en modules permet aussi une flexibilité des parcours, adaptés aux besoins de chacun. Enfin, la mise en place de nombreux séminaires permettant la rencontre des professionnels de la formation, les activités de recherche et l'existence d'un centre de documentation spécialisé dans la pédagogie des adultes en font un organisme de formation de référence.



BRUXELLES FORMATION

Une formation englobant « les métiers de la formation »

L'exemple de Bruxelles Formation – Pôle Management et multimédia TIC

Géant de la formation, Bruxelles Formation dépend de la Cocom[®] et opère depuis le début des années 1970 dans le secteur tertiaire. Son équivalent en Wallonie est le Forem-Formation, et pour les personnes néerlandophones de Bruxelles, le VDAB. Bruxelles Formation se divise en plusieurs pôles d'activités de formations qualifiantes: la construction, l'industrie, les langues, la logistique, bureau et services, management et multimédia TIC. Bruxelles Formation est l'organisme de référence en matière d'insertion socioprofessionnelle à Bruxelles, en atteignant un taux de placement de ses stagiaires de presque 65%, ce qui signifie que deux tiers des stagiaires décrochent un em-

ploi dans l'année qui suit la fin de leur formation⁹. C'est aussi le créateur de la base de données en ligne www.dorifor.be recensant toutes les formations pour adultes en Région bruxelloise.

Comme le CUNIC, Bruxelles Formation présente une **démarche de formation** basée sur les référentiels¹⁰ et l'analyse des compétences d'une part, et sur la modularisation d'autre part. Enfin, Bruxelles Formation fait partie du dispositif de Validation des Compétences¹¹ aux côtés des 4 autres institutions publiques francophones de formation professionnelle (l'enseignement de promotion sociale, le Forem, l'IFAPME, le SFPME). Si, à terme, la validation des compétences vise toutes les formations qualifiantes de Bruxelles Formation, les métiers du secteur non marchand sont à ce jour encore peu concernés¹². Il nous semble cependant utile de mentionner ce dispositif puisqu'il est un pas en avant vers la reconnaissance de la profession de formateur par la création d'un titre de compétence.

Etant donné le volume d'activité de Bruxelles Formation, il nous semblait aussi utile de brièvement situer, parmi les autres pôles de formations, le pôle Management & multimédia TIC de Bruxelles Formation.

Bruxelles Formation Management & multimédia TIC propose un programme regroupé en huit domaines, dont quatre en particulier s'adressent tant au monde de l'entreprise qu'au non marchand: gestion et management, métiers administratifs, métiers de l'information et de la communication et les TIC. Ce pôle a la particularité d'être le seul à s'adresser à un public de niveau d'études supérieures ou universitaires. Plus précisément, il concerne des universitaires, des diplômés de l'enseignement supérieur de type court, mais aussi de l'enseignement secondaire supérieur, ainsi que des personnes disposant d'un

diplôme d'études supérieures mais dont l'équivalence n'est pas reconnue en Belgique.

C'est dans ce département que nous retrouvons la **formation aux métiers de la formation** de Bruxelles Formation. Comme nous le disions plus haut, une place y est faite pour les demandeurs d'emploi dans le secteur non marchand, qui représentent en moyenne le tiers de ses 14 stagiaires annuels. Avec une méthodologie très pratique et orientée vers l'action, cette formation donne des compétences poussées pour avoir accès aux différents métiers de la formation: responsable de formation professionnelle, conseiller pédagogique / conseiller en formation, consultant / formateur externe ou interne, concepteur de formation, professionnel de l'insertion. Elle comprend deux cycles consécutifs, l'un consacré au pilotage des actions de formation et validé par la création et la «vente» d'une proposition de formation, l'autre consacré à l'animation de formation, validé par l'animation d'un court module de formation. Chaque cycle, d'une quinzaine de jours, comprend quatre jours de travaux pratiques.

La sélection des participants se fait sur base d'une analyse de leurs compétences. Il s'agit de demandeurs d'emploi ayant généralement accumulé une bonne expérience professionnelle et qui sont en phase de réorientation. La démarche d'insertion par la formation de Bruxelles Formation induit un processus de formation par une pédagogie de l'intégration. Un coaching de groupe visant à aider les stagiaires à se positionner dans leur projet de vie est d'ailleurs intégré à la formation.

Comme son nom l'indique, la formation aux métiers de la formation est plus qu'une formation de formateur. Son point fort est de préparer des formateurs capables non seulement d'animer, mais aussi de piloter

«Et à la Ligue?»

Le programme de formation continue de la Ligue comprend de nombreux modules (entre 6 heures et 18 heures de formation) susceptibles de répondre au développement de compétences utiles au métier de formateur:

- des formations en gestion de projet: familiarisation à la méthodologie du projet; organisation personnelle, en équipe et en partenariat de son projet; évaluation; les subventions;
- des formations en communication: écoute active, PNL, négocier et prévenir les conflits, la communication assertive, la communication non-violente, la prise de parole en public;
- des formations en animation de groupe: dynamique de groupe, technique du jeu de rôle;
- une formation d'animateurs de projets socioculturels de 125 heures.

Un programme spécifique de formation de formateur est en préparation pour l'automne 2010.

et de concevoir des projets de formation. Rappelons qu'elle n'est accessible qu'aux demandeurs d'emploi (gratuitement) et qu'elle est consacrée par une validation des acquis.

Quelques constats

Ce bref survol nous permet de faire diverses constatations...

a) Des formations pour différentes fonctions

Sans entrer dans les détails, nombreux sont les vocables identifiant des métiers du formateur : formateur en orientation ou insertion, formateur animateur, formateur gestionnaire de programme, concepteur, conseiller ou consultant en formation, superviseur... C'est la question de la pluralité des métiers du formateur, notion qui s'étend à l'appellation de « métiers de la formation ».

b) Formations pour l'ISP des formateurs et formations continues pour formateurs « en fonction »

On distingue des formations de formateur de base, qui poursuivent un objectif concomitant d'insertion socioprofessionnelle de formateurs sur le marché de l'emploi, et des formations continues ou complémentaires concernant des formateurs déjà actifs. Soulignons que l'admission des candidats à ces formations de base nécessite cependant des pré requis, une expérience. La procédure d'inscription inclut d'ailleurs une candidature, une séance d'information ou/et un entretien afin de déterminer si l'orientation souhaitée correspond au profil. Encore une fois, une qualification ou/et une expérience préalable est préférable. Nous avons évoqué avec les CEMEA l'utilité d'une formation d'animateurs comme catalyseur.

De leur côté, les programmes de formation continue sont, par définition, loin de fermer leurs portes aux demandeurs d'emploi. La formation continue présente une grande hétérogé-

néité : elle est perméable à de nombreux publics. Le formateur y trouvera l'occasion d'acquérir des compétences techniques, mais aussi, par la rencontre qu'elle suscite, d'entretenir des relations avec l'environnement professionnel.

A l'image du CUNIC, on constate que les organismes de formation peuvent combiner des missions d'Insertion Socioprofessionnelle et des missions d'Éducation permanente (par la formation continue).

Formateur qualifié, certifié ou... engagé ?

Si je suis cette formation, ai-je l'accès à la profession ?

Cette question résume toute la nébulosité qui entoure la validation des compétences et donc la qualification du formateur. Nous parlons communément de métier(s) de formateur plutôt que d'une profession. Si nous comparons la situation des formateurs en Belgique avec celle de la France, il est vrai que l'on constate un net avancement chez notre voisin dans la reconnaissance institutionnelle de cette profession.¹³ La certification est une activité par laquelle un organisme reconnu, indépendant des parties en cause, donne une assurance écrite qu'une organisation, un processus, un service, un produit ou des compétences professionnelles sont conformes à des exigences spécifiées dans un référentiel. La certification est une démarche volontaire¹⁴.

Une formation qualifiante est une formation dont le contenu et la finalité correspondent aux descriptions contenues dans les référentiels de métiers, de qualifications ou de formations en usage¹⁵.

Adélie Miguel Sierra souligne une problématique actuelle touchant le secteur associatif confronté à des tensions entre la professionnalisation du métier et son rôle initial d'émancipateur tel que le définissent les objectifs



du décret de 1976¹⁶ (réactualisé en 2003) régissant les organisations d'Éducation permanente :

« La reconnaissance institutionnalisée du métier de formateur d'adultes implique un statut, des cadres législatifs et la définition d'un profil type. Ces dernières années de nombreuses filières se sont ouvertes afin d'offrir une formation qualifiante pour les formateurs. Mais l'effet pervers que cela provoque, dans certains secteurs d'activités, est de réduire l'action de formation à la transmission d'instruments souvent rigides ou séduisants, sortis du contexte de toute finalité sociale. Les formations sur l'utilisation des jeux ou autres techniques ludiques de mise en situation sont fortement prisées. Les formations, où des kits prêts à l'emploi sont diffusés, ont du succès au point de devoir refuser des inscriptions. Le formateur devient l'expert ou le technicien, en oubliant son rôle de provocateur critique, de pédagogue de la question davantage que de la réponse. Il est urgent de résister à cette culture de l'expertise ! Engagemement social et professionnalisme peuvent se conjuguer pour contribuer à sa propre émancipation sociale mais aussi pour renforcer le rôle de l'éducation comme vecteur de changement. Mais pour cela il faut toujours suivre sa boussole pour ne pas se perdre dans le labyrinthe de la désillusion et de

la séduction.»¹⁷

Sans approfondir davantage, les propos d'Adélie Miguel Sierra nous amènent au constat que la légitimité du formateur reposera sur deux missions qu'il doit pouvoir remplir simultanément : transmettre des compétences, des savoirs, et les intégrer dans une finalité sociale. Sa formation, ses propres expériences éducatives et personnelles, sont autant d'atouts lui donnant les compétences pour former, mais « accompagner des individus ou des groupes, à mieux comprendre le monde et à s'y investir pour plus de justice, exige de celui ou celle à qui ils offrent leur confiance, une grande éthique morale et professionnelle ; ainsi qu'une certaine humilité sur les limites de sa contribution ».¹⁸ ■

ISP

« Le concept d'insertion socio-professionnelle (ISP) est apparu au moment de la forte augmentation du nombre de demandeurs d'emploi dans l'ensemble de l'Union européenne. L'objectif était et est toujours de soutenir les demandeurs d'emploi, en particulier les moins qualifiés, dans leurs efforts pour accéder au marché de l'emploi. Les projets en matière d'ISP se sont multipliés au fil des ans. De même, les acteurs travaillant dans ce secteur sont de plus en plus nombreux : offices régionaux de l'emploi et du travail, mais aussi CPAS, pouvoirs locaux, entreprises d'économie sociale, asbl proposant des formations ou un accompagnement, entreprises privées, etc. Cette évolution s'accompagne d'un changement de réglementation destiné à délimiter plus clairement le secteur de l'ISP. Les acteurs de terrain concernés se posent des questions fondamentales quant aux évolutions dans ce secteur :

Dans quelle mesure ces évolutions contribuent-elles à rendre effectif le droit au travail pour les personnes en position de faiblesse sur le marché de l'emploi ? Les moyens et instruments dont disposent les organisations et services actifs dans le secteur de l'ISP sont-ils adéquats ?

Dans quelle mesure contribuent-elles à combattre la tendance à la précarisation observée dans le segment inférieur du marché du travail ? Selon de nombreux acteurs, cette tendance concerne (ou risque de concerner) des catégories professionnelles qui occupaient auparavant une place relativement confortable sur le marché de l'emploi.

Dans quelle mesure contribuent-elles à la lutte contre la pauvreté et la précarité qui touchent différents domaines de l'existence ? »

Source : www.luttepauvrete.be/travauxisp.htm

1. Nous pourrions aussi citer les Formations à l'Animation de groupe et en Relations Humaines du CFA (Centre de Formation d'Animateurs). Plus d'infos sur www.cfaasbl.be
2. Comme mentionné sur le site de l'Institut National de la Jeunesse et de l'Education populaire en France, les CEMEA ont fortement contribué à la promotion et au développement des méthodes actives et font référence à l'éducation nouvelle inspirée par des pédagogues comme Célestin Freinet, Piaget, Dewey. Favoriser l'activité, importance du milieu, démarche de projet, expérience personnelle, construction, jeu... sont quelques-uns des partis-pris méthodologiques des CEMEA. www.injep.fr/1-LES-METHODES-ACTIVES-ET-L.html
3. www.cemea.be
4. www.cunic.be
5. www.cunic.be/forfor.html
6. Organismes d'Insertion Socio-Professionnelle (Mission locale pour l'emploi et la formation, CPAS, ALE, les asbl organisant, entre autres, des formations en langues, bilans de compétences, préformations, remises à niveau...).
7. www.cunic.be
8. Commission communautaire française.
9. Bruxelles Formation poursuit deux finalités fondamentales :
1) réduire, par la formation, les inégalités devant l'emploi, en termes d'accès, de mobilité et de validation des compétences acquises par les citoyens ;
2) adapter, dans le cadre de la formation tout au long de la vie, les qualifications de la main d'œuvre aux évolutions du travail technologiques, structurelles ou liées au marché du travail. Sur cette base, Bruxelles Formation développe deux missions : régulateur de l'offre de formation à Bruxelles et opérateur de formation pour l'emploi. Bruxelles Formation, Rapport d'activité 2008, téléchargeable sur le site www.bruxellesformation.be
10. La démarche référentielle est à la fois une méthode d'analyse qui établit un lien entre situation de travail, compétence et formation ; un ensemble de produits issus de l'application « standardisée » de cette méthode (référentiel métier, activités, compétences et référentiel formation) ; un support à l'accompagnement pédagogique des formateurs (Bruxelles Formation, Rapport d'activité 2008). Déjà déployée dans le cadre de nombreux produits de formation, cette démarche vise, à terme, toutes les formations qualifiantes de Bruxelles Formation.
11. Le dispositif de Validation des Compétences s'adresse à des personnes de 18 ans et plus qui possèdent des compétences mais pas de titre scolaire, pas de diplôme reconnu, afin de leur permettre de faire reconnaître leurs compétences d'une manière officielle via l'obtention d'un Titre de compétence.
12. Pour une liste des métiers concernés par le dispositif de Validation des Compétences, consultez le site <http://www.cvdc.be>
13. Si l'on prend l'exemple de la France, il existe une liste de formations de formateur certifiées au Répertoire national des certifications professionnelles. Les types de certification pour le métier de formateur sont le Master (niveau I), la Licence professionnelle (niveau II), mais aussi le DEUST (diplôme d'études universitaires scientifiques et techniques), Formateur d'adultes (DUF), Animateur Formateur, Certificat de qualification professionnelle (CQP), Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)... A noter toutefois que nombre de ces formations, bien que référencées sur la base de données, sont encore en cours de validation par le pôle emploi du Service Public Français. Source : www.cncp.gouv.fr/grand-public/resultat
14. www.afnor.org/metiers/certification/panorama-certification
15. www.atlas.wallonie.be/lexique/formation-qualifiante/
16. Nous citons l'article premier du décret : « **Le présent décret a pour objet le développement de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle.** »
17. Adélie Miguel Sierra, « Dans la nébuleuse de la formation », www.iteco.be/Dans-la-nebuleuse-de-la-formation
18. Idem.

L'APEF, professionnaliser la formation dans le non marchand

Aborder la question de la professionnalisation du métier de formateur conduit à l'étendre à tout le secteur de la formation. C'est l'une des préoccupations de l'APEF (Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation).

Faciliter et autonomiser la formation

L'APEF¹ est une asbl de support qui est un soutien logistique et méthodologique à l'action de différents fonds:

- les fonds de formation pour les travailleurs du secteur non marchand;
- Les fonds Maribel social qui sont des ressources pour créer de l'emploi;
- des fonds d'aménagement des fins de carrière (par exemple, les prépensions).

Pour la formation des travailleurs, l'APEF propose plusieurs modes de financement.

Le plus ancien et le plus répandu est le financement d'institution par **appel à projets**. De cette manière, l'institution en demande de formation pour ses travailleurs met en place, de façon autonome, un projet de dispositif de formation et en fait ensuite la demande de financement à l'APEF. L'opérateur peut être associatif, une personne privée, voire du secteur marchand.

A côté des appels à projets, plusieurs fonds proposent le **remboursement des droits d'inscription** à des formations à titre individuel.

Enfin, le troisième type d'action,

minoritaire, est la mise en place d'un **catalogue de formations (Formapef)** auxquelles les travailleurs du secteur concerné peuvent participer gratuitement. Cependant, l'APEF considère que la logique de l'appel à projets est plus constructive que la logique catalogue, puisqu'elle demande à l'association de faire la démarche d'analyse des besoins personnalisés et de prendre sous sa responsabilité la réflexion d'un plan d'action et la mise en place d'un processus de formation sur mesure.

Professionnaliser...

Dans sa démarche de formation, l'APEF joue donc avant tout un rôle de facilitateur en privilégiant, par l'appel à projets, l'autonomisation des constructions de projets de formations par les organismes en demande. Cette autonomisation leur permet de professionnaliser non seulement les travailleurs bénéficiant des formations, mais également de professionnaliser la politique de formation de ces mêmes organismes, avec à l'extrême pour certains, la mise en place d'un plan de formation².

L'APEF occupe une posture originale et déterminante pour la formation dans le secteur non marchand. Par sa position de recul vis-à-vis des opérateurs de formation, elle produit un travail de recherche considérable sur les problématiques de formation afin

de rendre plus efficace l'appareil de formation des professionnels du non marchand à moyen et long terme.

Elle est à l'origine de nombreuses études et publications, d'un bulletin d'analyse et de réflexion, «la Vigilante», ainsi que d'une base de données consultable par toute personne intéressée par le non marchand et en recherche d'information, le CRENoM.³ ■

1. APEF asbl – Quai du Commerce, 48 à 1000 Bruxelles – 02/250.38.57 – www.apefasbl.org

2. Familier dans le monde de l'entreprise, le plan de formation est moins utilisé dans le non marchand étant donné la plus petite taille de ses organismes. On le retrouve dans les grandes associations, les administrations publiques, les CPAS, tandis que les structures moyennes et de petite taille fonctionnent de manière plus disparate, avec de grandes variantes quant à la mise en place d'un projet commun et concerté de formation. La brochure de sensibilisation de l'APEF à l'utilisation du plan de formation pluriannuel concerté présentera, cependant, de nombreuses informations utiles à toutes les personnes qui s'intéressent à l'optimisation des ressources humaines et à la formation continue des travailleurs, sans nécessairement aller jusqu'à la mise en place d'un dit plan de formation au sens formel.

3. Le site www.crenom.be



Formateur et compétences

« L'artisan qui produit ses savoirs à l'aune de ses expériences »

Ces dernières décennies ont vu se développer de nombreuses actions de formation continue, et en corollaire, se multiplier les formations qualifiantes pour les formateurs. Cependant, ces dernières suffisent-elles à procurer les compétences nécessaires et à préparer à l'exercice de la fonction? Le formateur ne se construit-il pas au fil de son expérience?

Les personnes qui se déclarent formateur ne font pas toutes le même métier. Le flou régnant autour de la fonction, généré par l'absence de profil défini, a pour résultante une diversité de profils et de représentations du métier. Certains formateurs se cantonnent à dispenser des contenus, d'autres interviennent dans la conception des formations. Les limites de leur rôle sont souvent dictées par les organismes de formations pour lesquels ils travaillent. Voici quelques unes des appellations figurant dans les nombreuses typologies de formateurs: le formateur-animateur, le formateur-thérapeute, le formateur-théoricien, le formateur-concepteur, le formateur-ingénieur, le formateur-militant.... Bien que ces vocables reflètent, sans aucun doute, des rôles distincts mobilisant des compétences différentes, nous tenterons de mettre en évidence un tronc commun de caractéristiques propre au métier de formateur, sans prétendre à l'exhaustivité.

Les compétences d'ingénierie

En amont du rôle d'acteur ou de diffuseur de formation, le formateur investit souvent un rôle de producteur de contenus.

Dans cette optique, l'action des formateurs ne se situe pas exclusivement lors de l'intervention de formation: ils «organisent et gèrent des parcours de formation, de la conception du projet, l'ingénierie des parcours à leur évaluation, en calibrant en fonction des différents types d'utilisateurs»¹.

Maîtrise d'un domaine de connaissances

Il va sans dire que tout formateur doit avoir une maîtrise minimale d'un domaine particulier de connaissances, des savoirs et savoir-faire liés à sa spécialité.

Cependant, posséder sa matière ne saurait suffire: «le formateur expert de contenu [...] ne se contente pas de fournir un exposé, il guide l'apprenant dans ce contenu et qualifie les ressources indispensables»². Sans les compétences classiques de transmission de connaissances, les dérives de l'expertise sont fréquentes en situation de formation: la maîtrise totale d'un contenu aveugle souvent des formateurs-experts qui ne savent plus discerner ce qui est évident et ce qui ne l'est pas.



Savoirs et savoir-faire pédagogiques

Sur le terrain, l'art du formateur s'éloigne du modèle scolaire, centré sur la transmission du savoir théorique. Dans une approche réflexive, il privilégie l'interaction en mettant en œuvre une écoute active centrée sur l'apprenant : « l'expérience personnelle et professionnelle des adultes, leurs projets professionnels, voire leur projet de vie, les situations de travail réelles, leur vie sociale, deviennent autant de matériaux utilisés dans et pour leur apprentissage, et autant d'éléments de motivation pour une appropriation de nouveaux savoirs. »³

En considérant les adultes en formation comme des ressources, il va stimuler leur champ de réflexion. Dès lors, on verra souvent le formateur dévier du programme annoncé pour prendre en compte des besoins exprimés : l'échange est alors individualisé. Pour ce faire, le formateur se doit d'adopter une *pratique vivante* « constituée d'un ensemble d'actes qui font appel, d'une part, à des décisions prises au préalable (phase de préparation de l'action) et, d'autre part, à une multitude de micro-décisions, pensées sur le moment au fil de l'activité et en interaction avec les autres acteurs présents »⁴. Chaque groupe étant une aventure en soi, le formateur devra faire preuve de souplesse et aura besoin d'élasticité dans son programme.

Formateur, un métier de la relation

Les compétences développées par le formateur dans l'exercice de son activité sont essentiellement d'ordre relationnel : « elles se manifestent par des attitudes qui sont plus le résultat d'une expérience réfléchie sur soi que d'apprentissages cognitifs isolés du contexte. »⁵ En sus des capacités d'écoute, de communication, d'empathie, d'ouverture, de remise en question et dans la

mesure où le groupe prend une place centrale dans la séquence de formation, le formateur développe des compétences en dynamique de groupe et en gestion de conflits.

Se former sans cesse pour former mieux

Pour faire face à la diversité des situations de formation, à l'hétérogénéité des publics, à l'évolution des techniques, aux nouvelles organisations du travail, il est indispensable que le formateur ait la volonté de se former et de se tenir au courant de l'innovation. Entrer dans un processus d'autoformation permanente par le biais de lectures, de formation continue, d'échanges professionnels, d'expériences vécues, nourrit la matière et l'art de faire du formateur. Il lui permet d'actualiser ses contenus et d'ajuster ses pratiques en vue d'une amélioration de la formation.

L'expérience, la clé de voûte de l'art du formateur ?

Qu'il s'agisse de l'expérience professionnelle, personnelle ou de formation, celle-ci ne serait-elle pas la clé de voûte de l'art du formateur ? Le formateur ne serait-il pas comme « l'artisan qui produit ses savoirs à l'aune de ses expériences »⁶ ? Pour Marie-Christine Thibault, il va de soi que l'art du formateur participe de « l'apprentissage expérientiel ». Selon ce principe, le formateur utilise ses expériences directes et les leçons qu'il en a tirées comme source d'information à l'origine de savoirs. Pour valider ces compétences acquises par l'expérience, il doit formaliser ces apports par le biais de théories, de modèles explicatifs. Le contenu de ses formations s'actualisera donc dans une synthèse des acquis de l'expérience validés dans une démarche explicative.

En conclusion, il n'est pas évident de définir ce que recouvre l'art du formateur. En général,

« la fonction de formateur s'apprend [...] 'sur le tas' et résulte du postulat que l'expérience de vie et l'expérience professionnelle du formateur valent autant sinon plus qu'une formation formelle spécifique. »⁷ Une formation de formateur semble demeurer insuffisante à l'acquisition des compétences requises. Le formateur s'engage plus souvent dans un processus dynamique de recherche constante de développement de compétences, par le biais de l'expérience et de l'autoformation. ■

1. Isetta Bruno B., Espace de la formation, identité, structures, activités et évolutions du métier – Le formateur d'adultes en Italie, dans *Encyclopédie de la formation*, 2009, p. 422.
2. Gérard Francine, « Ce que travailler dans la formation veut dire », dans *Encyclopédie de la formation*, 2009, p. 407.
3. Idem, p. 388.
4. Martin Jean-Paul et Savary Emily, *Formateur d'adultes*, 1996, p. 79.
5. Thibault Marie-Christine, « Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs », dans *Education permanente* n° 133, 1997, p. 107.
6. Idem, p. 103.
7. Gérard Francine, « Ce que travailler dans la formation veut dire », dans *Encyclopédie de la formation*, 2009, p. 410.

“ Sur le terrain, l'art du formateur s'éloigne du modèle scolaire, centré sur la transmission du savoir théorique. Dans une approche réflexive, il privilégie l'interaction en mettant en œuvre une écoute active centrée sur l'apprenant. ”

Construire une formation : ingénierie de formation et ingénierie pédagogique

L'ingénierie, concept issu, à l'origine, du secteur industriel, s'est peu à peu propagée au secteur des ressources humaines et de la formation. Bien qu'elle existe depuis les années 1960 en milieu éducatif et qu'elle soit actuellement très valorisée dans le monde professionnel en général, la notion d'ingénierie n'est que très peu familière à bon nombre de formateurs.

Guy Le Boterf décrit l'ingénierie comme l'« ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception, à l'étude et à la réalisation d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (unités de production, bâtiment, système de formation, réseau de télécommunications, schéma d'urbanisme, équipement) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité. » Il s'agit d'une notion ambiguë qui « semble recouvrir une infinie diversité de tâches (...) et dont le contenu ne la distingue pas forcément d'autres notions, également valorisées, comme les notions de management, pilotage ou de conduite ».

Les activités d'ingénierie se répartissent en quatre ensembles de tâches : les tâches d'ingénierie visant **la détermination des objectifs**, celles portant sur **l'élaboration des projets d'action**, celles centrées sur **l'évaluation des actions** et, enfin, celles axées sur **l'évaluation de transfert**. Dans une logique fonctionnelle, ces ensembles sont en interaction et en évolution. Le procédé, dont

l'évaluation est le moteur du changement, est perçu comme itératif et cyclique.

G. Le Boterf fait une distinction entre **l'ingénierie des dispositifs** de formation, qui concerne les responsables de systèmes ou de dispositifs, et **l'ingénierie pédagogique**, qui concerne les prestataires de formation. Soulignons que par rapport aux quatre ensembles de tâches cités plus haut, cette différenciation entre ingénierie pédagogique et ingénierie des dispositifs de formation nous permet, pour chacun d'entre eux, de singulariser ce qui concerne l'étude et l'analyse du contexte de la formation et ce qui concerne l'étude et l'analyse du moment concret de la formation.

Plus simplement, nous pourrions décrire l'ingénierie en formation comme une réflexion, dans une démarche scientifique (observation, hypothèse, expérimentation, vérification), sur les enjeux pédagogiques et sociologiques d'une ou d'un ensemble de formations.

La prestation proprement dite du formateur, située au niveau de *l'intervention*, de *l'action*, n'est qu'une partie du processus étudié. En amont de l'intervention, se situent, entre autres, la réflexion sur l'analyse des besoins, l'étude de faisabilité, la détermination des objectifs, l'élaboration du projet en séquence d'action. En aval, il s'agit principalement d'évaluations portant non seulement sur un bilan des acquisitions des formés, mais aussi sur une observation des changements pro-

voqués par ces acquis dans l'environnement personnel ou/et professionnel des formés.

L'ingénierie ne se confond donc ni avec les tâches de gestion et de logistique ni avec les tâches d'organisation. La taille de l'organisme de formation, son organisation hiérarchique, son programme, sa philosophie, son degré de professionnalisation sont autant de facteurs conditionnant la forme concrète que prend ce travail d'ingénierie auprès des formateurs, d'une part, et des responsables de système, d'autre part. Ces fonctions d'ingénierie sont clarifiées et identifiables dans le secteur de l'entreprise où coexistent des structures organisationnelles (telles que des départements GRH, des cellules de formations internes...), mais demeurent plus « poreuses » dans le secteur non marchand, où prolifèrent des organisations de petite taille dont le mode de fonctionnement ne favorise pas un tel cloisonnement des tâches.

1. Pour ce qui suit, voir Jean-Marie Barbier, « Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projet, évaluation d'action, évaluation de transfert », dans *Encyclopédie de la formation*, 2009, p. 457 et suivantes.
2. Jean-Marie Barbier, « Ingénierie et formation : détermination d'objectifs, élaboration de projet, évaluation d'action, évaluation de transfert » dans *Encyclopédie de la formation*, 2009, p. 457.
3. Idem, pp. 455-456.

Exemple de questions auxquelles l'ingénierie est censée apporter réponse¹:

Pourquoi choisir la formation ?	Quels problèmes peut-elle contribuer à résoudre ?
Quelle part y tiennent les compétences ?	Quels sont les acteurs concernés ?
Quels objectifs atteindre ?	Qui former ? Pourquoi ? Dans quel ordre ?
Combien de personnes ? (Individus ? Groupes ?)	Où en sont-elles actuellement ?
Où veut-on les conduire ?	Dans quelle logique de compétences ?
Quelles sont les échéances à respecter ?	Quelles sont les contraintes de rythme et de positionnement (espace, temps) ?
Dans quel système va se placer l'action ou le dispositif envisagé ?	Comment former ?
Par quels itinéraires ?	Avec quelles méthodes et moyens ?
Quel système mettre en place pour suivre, conduire, garantir l'efficacité, la qualité de l'opération ?	
Quels acteurs impliquer ? Pourquoi ? Comment ?	Comment saura-t-on que l'on a réussi ?
Que faire ensuite (reconnaissance, validation, organisation, transfert) pour inscrire la formation dans une logique d'investissement individuel et collectif ?	

1. Source : Barbier Jean-Marie, Bourgeois Etienne, Chapelle Gaëtane, Ruano-Borbalan Jean-Claude, *Encyclopédie de la formation*, 2009, p. 458.

Un exemple de référentiel de compétences du formateur d'adultes¹

Concevoir des dispositifs ou des actions

Distinguer besoin et demande. Pédagogie d'adultes. Connaître les différents dispositifs de formation. Analyser une demande. Diagnostiquer les besoins et les problèmes. Analyser et comprendre les situations et les contextes. Rédiger, analyser un cahier de charges. Construire un dispositif de formation articulant différentes modalités (alternance théorie-pratique, exercices individuels-collectifs, témoignage-expérience du groupe).

Préparer ses interventions

Connaître les théories de l'apprentissage. Connaître les différentes méthodes pédagogiques. Analyser l'environnement des personnes en formation et les enjeux des différents acteurs. Adapter ses approches aux différents besoins et potentiels des publics concernés. Définir et formuler les objectifs pédagogiques et les organiser dans une progression pédagogique. Adopter les méthodes pédagogiques appropriées. Réaliser ou adapter des supports pédagogiques.

Animer les séquences de formation

Connaître les principes de la communication. Connaître les phénomènes de groupe. S'exprimer dans un groupe. Mettre en oeuvre une écoute active (centrée sur l'apprenant). Réguler l'expression et le travail du groupe. Faire vivre la relation pédagogique. Gérer le temps. Négocier et gérer les conflits. Équilibrer les rapports de force. Adapter la progression aux rythmes et styles des apprenants.

Accompagner les stagiaires

Connaître son rôle de formateur et ses limites. Connaître des éléments de psychologie des personnes en formation. Maîtriser les techniques d'entretien individuel et collectif. Faciliter la communication : diversifier les moyens d'expression et de communication. Faciliter l'élaboration et la validation de projets individuels et collectifs. Favoriser l'articulation entre les apprentissages « théoriques » et l'expérience de travail (rémunéré ou bénévole) des stagiaires. Faciliter les liens, la mise en réseau.

Évaluer

Connaître les différentes fonctions et formes de l'évaluation. Distinguer observation, analyse et évaluation. Concevoir des dispositifs et outils d'évaluation des apprentissages et les effets de la formation. Concevoir des

dispositifs et outils d'évaluation des actions. Mettre en mot son action : adapter plusieurs points de vue sur sa pratique de formateur.

Coordonner l'action

Connaître le fonctionnement des organismes de dispositifs de formation et en particulier de son propre organisme. Décoder les enjeux et stratégies des acteurs. Planifier, gérer, adapter un projet, une action. Établir et suivre le budget d'une action.

Travailler en équipe. Piloter et coordonner les actions de formation : constituer des équipes de travail, répartir les tâches et responsabilités.

Entretenir des relations avec l'environnement (social, économique, politique et culturel)

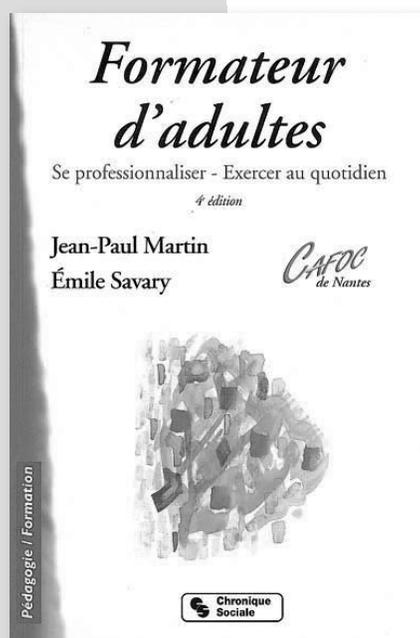
Se renforcer par des connaissances dans des domaines diversifiés (culture générale). Connaître le cadre sociopolitique et juridique de la formation d'adultes et des actions. Connaître les instances interlocutrices. Connaître le tissu socio-économique et l'état du marché de l'emploi. S'informer sur les évolutions de l'environnement. Tenir compte des enjeux dans les rapports avec les interlocuteurs. Négocier un projet avec des interlocuteurs internes ou externes.

Développer une éthique personnelle et professionnelle

Respecter la dignité de l'être humain. Avoir le sens de la justice et de l'équité. Respecter les droits et les différences. Avoir confiance en soi et s'affirmer. Être ouvert au changement et à l'innovation.

1. Adaptation par Adélie Miguel Sierra du référentiel de compétences proposé dans Martin et Savary, *Formateur d'adultes*, Chronique sociale, 2004.

source : www.iteco.be/Dans-la-nebuleuse-de-la-formation



Olivier Bouchaud, responsable de programmes de formation à Bruxelles Formation, formateur & consultant en RH

Une nouvelle génération de formateurs ?

Après les formateurs orateurs, puis les formateurs participatifs, n'assiste-t-on pas à l'émergence d'un nouveau courant de formateurs et d'éducateurs ?¹

En effet, certains d'entre eux (facilitateurs ? coachs ? intégrateurs ?) avancent des notions telles que : andragogie dans la formation pour adultes, pédagogie de l'intégration dans l'éducation, prise en compte des neurosciences, approche par compétences...

Un peu de béhaviorisme pour les reconnaître :

- ils n'animent pas de « formations-surprises » : les objectifs de la formation sont très clairs et la formation ne commence pas le jour même, mais bien avant. Leurs stagiaires reçoivent ainsi un mail ou un courrier préalable avec une réflexion à mener, un travail à réaliser, des informations à lire... Le principe : plus les stagiaires se seront positionnés tôt sur le thème de la formation et sur ce qu'ils vont en faire ensuite, plus l'apprentissage sera profond² ;
- ils parlent peu et en tout cas beaucoup moins que les stagiaires : le formateur préfère être facilitateur³ que conteur ; il aspire à faire émerger les acquis des vécus et des réflexions, plutôt que de les donner lui-même⁴. Le principe : l'adulte n'apprend pas en écoutant ! Il apprend en faisant, en expérimentant, en réfléchissant, en enseignant, etc.⁵ ;
- ils ne cherchent pas à tout prix à plaire : ils savent que la satisfaction n'est pas l'efficacité. Ce n'est pas (forcément) parce qu'un stagiaire est content d'une formation et d'un formateur qu'il a beaucoup appris... Principe : la vraie mesure de l'efficacité d'un formateur se fera sur l'évaluation des acquis ;
- ils font un suivi post-formation : ils favorisent l'engagement des stagiaires à transférer les acquis in situ (construction de plans d'action individuels, auto-sui-



vis ou coachings mutuels...) et, souvent, restent disponibles suite à la formation (sans chercher à tout prix à faire de la vente additionnelle). Principe : un acquis non utilisé se perd très rapidement ;

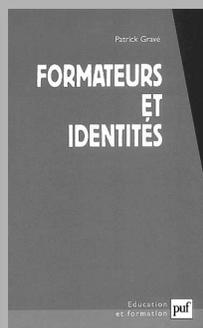
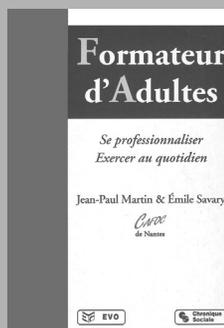
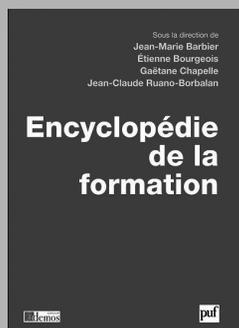
- ils ne perdent pas de temps en début de formation : à quoi servent vraiment ces sempiternels tours de table où chacun (sur-tout le formateur) se présente à tour de rôle ? Pourquoi ne pas entrer directement dans l'action, par exemple en faisant en sorte que chacun définisse ses objectifs de formation. Principe : le rythme du début va conditionner celui de toute la formation ;

- ils raisonnent globalement : pour être performant en situation de travail, il faut maîtriser des compétences et non des savoirs. La compétence étant le rassemblement de savoirs, savoir-faire et de savoir-être orientés vers l'action par des moteurs internes, il apparaît donc pertinent de travailler à la fois sur des éléments techniques, comportementaux et motivationnels. Dans le champ éducationnel⁶, ils mêleront les domaines (mathématiques, français et biologie par exemple) autour de projets. Principe : travailler sur des compétences multidimensionnelles et transférables ;

- ils sortent du schéma classique : « d'abord la théorie, ensuite les jeux de rôle ou un cas ». L'interactivité est sous le signe de la créativité : faire construire des cas à partir des vécus des participants, jouer (concours, quiz, mots croisés...), bouger... D'autre part, les « cas » viennent des stagiaires, de leurs problématiques quotidiennes. Principe : l'attention de l'humain est limitée; ainsi, il est nécessaire de changer de rythme très régulièrement et de concevoir des cycles de formation courts⁷, tout en s'intéressant à sa réalité;
 - ils pensent qu'évaluer, c'est aussi former : l'évaluation ne doit pas être gardée pour la fin de la formation, mais doit être incorporée tout au long du processus pédagogique (au début pour faire sentir le manque, pendant pour ancrer l'acquis, après pour le réactiver). Principe : « évaluer, c'est créer » (Nietzsche);
 - ils n'installent pas la salle en « U » : le placement des tables en « U » positionne le formateur en « celui qui parle » et incite les stagiaires à être passifs. Les tables sont-elles vraiment nécessaires? Et si elles le sont (prise de notes), pourquoi ne pas créer de réels espaces de travail entre stagiaires (« mode saloon »)? Principe : mettre le stagiaire dans un rôle d'acteur, on apprend davantage avec et par les autres;
 - ils ne donnent pas la copie de leurs slides comme syllabus : leurs syllabus sont à la fois des documents de travail pour la formation et des documents de référence pouvant servir après la formation. Principe : les supports de cours doivent aider à l'apprentissage et à l'action. ■
1. Le débat est ouvert, vos réactions sont les bienvenues sur ac.bouchaud@gmail.com
 2. Cette notion peut être connectée aux apports de la stratégie d'objectifs ou par objectifs de *E.A. Locke, G.P. Latham*.
 3. Ce terme, ainsi qu'un certain nombre de notions de l'article, sont inspirés de *C. Péger, EUREKA*.
 4. Concept néanmoins pas très nouveau puisque la maïeutique aurait été inventée bien avant l'ère chrétienne.
 5. Cf. pyramide de l'apprentissage du *National Training Laboratories of Bethel*.
 6. Cf. travaux de *X. Roegiers, BIEF*.
 7. Changement de méthode ou d'outil toutes les 20-30 minutes, cycles de formation de 40-70 minutes.

Bibliographie générale

- Barbier J.-M., Bourgeois E., Chapelle G., Ruano-Borbalan J.-C., *Encyclopédie de la formation*, PUF, 2009, p. 458.
- Martin J.-P. et S. E., *Formateur d'adultes*, Chronique sociale, 1996.
- CEMEA, *Choix et recherches en éducation*, 1986.
- Gravé P., *Formateurs et identités*, PUF, 2002.
- Lange J.-M., *Autoformation et développement personnel*, Chronique sociale, 1993.
- Thibault M.-C., Validation des acquis expérientiels et professionnalisation des formateurs, dans *Education permanente*, 1997, n° 133, pp. 101-111.



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 9h à 12h. 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 9h à 12h. 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 €

Atelier 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 €

Atelier 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 14h à 16h. 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 18h à 20h et les samedis de 10h à 12h. Des 14 et 16 janvier aux 24 et 26 juin 2010 inclus
Lieu: Bloc Milan, Caserne Callemeyn à 6700 Arlon

Prix: pour 20 séances: 180 € - étudiants (enseignement officiel): 150 € - enfants (10 à 14 ans): 135 €

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 4 demi-journées.

INFOS

Date(s): 19, 20, 22, 23 avril 2010 - 7, 8, 10, 11 juin 2010. De 9h à 12h OU de 13h à 16h

Lieu: Maison de la Laïcité - rue des Déportés, 11 - 6700 Arlon

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 à réaliser des compositions. Modules de 4 demi-journées.

INFOS

Date(s): de 9h à 12h OU de 13h à 16h. 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 - Fax: 063/22.95.01
Gsm: 0495/68.35.80

Courriel: ateliersartigue@gmail.com
Paiement sur le compte n°000-3254490-43 de L.E.E.P.-Lux

IBAN: BE 66 0003 2544 9043 - BIC:

BPOTBEB1

Mons

Conférences

Animées par Patricia Beudin, ces soirées à thème consistent à (re)découvrir différents auteurs de qualité de manière accessible et pour se rencontrer, échanger sur les ressentis...

INFOS

Date(s): « Mamans, Mères et Marâtres », le 5 mai 2010 à 19h30
« Papas, Pères et Tyrans », le 2 juin 2010 à 19h30

Lieu: « Salon des Lumières », resto-déco, 23 rue du Miroir - 7000 Mons

Prix: 15 € prix par soirée (prix hors boissons)

Initiation à l'art du conte

Pour quitter le stade de la lecture et entrer dans le domaine du raconter. Pour transmettre des histoires à travers notre sensibilité, notre corps, notre parole individuelle.

INFOS

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

Date: 24 et 25 avril 2010 de 10h à 17h
Prix: 63 € pour les membres, étudiants, chômeurs, pensionnés. 72 € pour les non-membres.

Exposition Artisama XIX:

Arts' cycler!

Pour la 19^e année consécutive, la régionale de Mons de la Ligue de l'Enseignement et de l'Education permanente asbl et la Maison de la Laïcité asbl organisent en collaboration une exposition réservée aux artistes amateurs (dans le sens noble du terme!).

INFOS

Lieu: Maison de la Laïcité de Mons, rue de la Grande Triperie, 44 - 7000 Mons
Date: du 7 au 18 juin 2010. Vernissage prévu le 4 juin à 18h30

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 réservation 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) : à 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!»

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

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

INFOS

Date(s) : à 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 de 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!»

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

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

INFOS

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 de la culture anglaise (adultes)

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

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

INFOS

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

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

Les formations à la Ligue... avril 2010

Le jeudi, 1 avril

La boîte à outils du «manager relationnel» Des outils pour mieux agir en association

Le lundi, 19 avril

Danser les danses traditionnelles avec les enfants

Le mardi, 20 avril

Mieux s'organiser pour gérer ses projets

Le jeudi, 22 avril

Lecture rapide et efficace
Mieux gérer le stress dans la vie professionnelle et les associations

Le vendredi, 23 avril

Pour des présentations powerpoint efficaces

Le week-end des 24 et 25 avril

Sensibilisation à l'ethnopsychiatrie
La prise de parole en public le week-end
Visite de la Fondation Folon

Le lundi, 26 avril

La dynamique d'un groupe restreint
La communication assertive

Le mardi, 27 avril

Techniques de mémorisation

Le jeudi, 29 avril

Mieux négocier et prévenir les conflits
Comment améliorer l'estime de soi
Elaborer le plan stratégique de son institution

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

Olivier Bonny, coordinateur du secteur Interculturel

Marcher ensemble pour l'émancipation des femmes!

Tant que toutes les femmes ne seront pas libres, nous serons en marche!

Par cette formule qui sonne comme un programme ambitieux et engagé, des femmes de la Belgique ont marché, ce samedi 6 mars, dans les rues de Bruxelles pour dire non aux diverses formes de violences, de discriminations et d'injustices vécues par les femmes en Belgique et dans le monde. Entre 2.500 et 4.000 personnes (souvent issues d'organisations de la société civile, de syndicats, de fédérations associatives, mais aussi des partis politiques) ont manifesté sur plusieurs grandes thématiques de revendication pour plus d'égalité femmes-hommes:

Violence envers les femmes: stop aux violences, stop au silence!

- Poursuivre la lutte contre les violences envers les femmes dans les politiques publiques belges, notamment à travers le nouveau Plan d'action national qui vise à combattre toutes les formes de violences faites aux femmes;
- Contre la marchandisation des corps des femmes;
- Des droits reproductifs et sexuels pour toutes;
- Stop aux violences intrafamiliales;
- Stop aux violences sexuelles comme arme de guerre.

Autonomie économique des femmes: contre la misère, l'autonomie financière!

- Emploi durable et digne pour toutes et tous;
- Salaire égal;
- Une sécurité sociale et un système fiscal justes et solidaires;
- Un équilibre des différents temps de vie pour tou-te-s;
- Une solidarité internationale pour l'autonomie économique de toutes les femmes.

Biens communs et services publics: les services publics ne sont pas à vendre!

- Éducation, santé, eau ... des services publics pour toutes et tous;

- Les femmes actrices et bénéficiaires de la souveraineté alimentaire.

Paix et démilitarisation: la force des femmes = une chance pour la paix!

- Pour la mise en œuvre concrète de la résolution 1325 des Nations Unies;
- Élimination des causes économiques des conflits armés;
- Pour la paix et la démilitarisation;
- Stop aux violences envers les femmes et à l'impunité.

Le parcours de la marche était rythmé de plusieurs haltes à des endroits-clés: la Bourse, Place Saint-Jean (pour la statue de la résistante Gabrielle Petit), dans les Marolles, pour terminer au Palais de Justice par la remise du «Cahier des revendications» à la ministre de l'Égalité des chances. Le secteur Interculturel de la Ligue de l'Enseignement participait à la Marche! Et puis ... des hommes étaient aussi de la partie!

D'autres actions de la Marche sont prévues au cours de l'année 2010. ■

Infos et contact pour recevoir le Cahier des revendications:

Marche mondiale des femmes
rue du méridien, 10

1210 Bruxelles

02 229 38 48

marche@amazon.be



Dernière étape de la Marche: le Palais de Justice ...

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

Les stages résidentiels d'été de la Ligue



La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl a le plaisir de vous proposer deux périodes de stages résidentiels, l'une début juillet et l'autre fin août en créativité, développement personnel et management associatif au Domaine des Masures à Han-sur-Lesse, rue des Chasseurs Ardennais, 40, situé dans l'une des plus belles régions de notre pays, ce centre de dépaysement et de plein air vous séduira par son calme et son milieu naturel exceptionnel. ■

Vous trouverez toutes les informations utiles en nous contactant ou en consultant notre site internet :

Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente A.S.B.L.
Secteur des formations
Rue De Lenglentier 1a
1000 Bruxelles - Belgique
02/511 25 87
formation@ligue-enseignement.be
www.ligue-enseignement.be



Programme

Du mercredi 03 au dimanche 07 juillet 2010, vous aurez le choix entre 4 stages :

- « Des sens à l'essence » - Méditation et peinture
- L'art du conte et du conteur
- Carte de vie
- Chanter pour le plaisir !

Du mercredi 25 au vendredi 27 août 2010, nous vous proposons 6 stages :

- Prendre la parole en public : Des outils pour développer la confiance en soi
- Ressourcement « Last minute »
- Développer son projet personnel
- Être motivé, se motiver et rester motivé
- La voix, un merveilleux outil à préserver
- Le kit de survie du responsable d'ASBL



Willi Wittrock, ex-directeur du Lycée de Burg Reuland

L'enseignement de la Communauté germanophone 1990-2010

Pour bien comprendre l'évolution de l'« ex-enseignement de l'Etat » pendant les deux dernières décennies, il y a lieu d'effectuer un retour en arrière, c'est-à-dire un rapide repli historique. Dans l'après guerre, les années 1950, l'enseignement de l'Etat avait deux écoles moyennes, une à Kelmis (La Calamine) et l'autre à Sankt Vith (Saint-Vith), ainsi qu'un Athénée Royal à Eupen. Ces écoles avaient deux sections préparatoires (primaires) annexées, l'une germanophone, l'autre francophone.

Vingt ans de gestion par la Communauté germanophone de l'« ex-enseignement de l'Etat »

Dans l'enseignement primaire, la langue d'enseignement était l'allemand ou le français. Dans l'enseignement secondaire, la presque totalité des cours généraux et spéciaux étaient dispensés en langue française. Il y avait manifestement une pénurie d'enseignants d'expression allemande. Les sections françaises étaient fréquentées par les enfants des nombreux fonctionnaires francophones des institutions étatiques (Poste, Finances, etc.).

Cette situation durera jusqu'en 1963. Le vote des lois linguistiques et l'établissement de la frontière linguistique (loi Gilson), allaient modifier en profondeur le paysage de l'Education nationale. Les neuf communes actuelles des Cantons de l'Est (4 au Nord et 5 au Sud) obtinrent un statut linguistique germanophone avec une protection de la minorité de langue française. En ce qui concerne les communes de Malmedy et de Waimes, la situation était inverse. Dans les an-

nées 1960, l'enseignement technique et professionnel s'implanta aussi dans les Cantons – création de l'Institut technique de l'Etat à Eupen. La ville d'Eupen avait également organisé un enseignement technique établi dans la ville basse.

Dans le Sud à Sankt Vith (Saint-Vith), l'enseignement libre subventionné (le Collège épiscopal et l'Ecole des filles Maria Goretti) développa progressivement les structures de cet enseignement technique et professionnel. L'école moyenne de Sankt Vith (Saint-Vith) avait uniquement une section familiale pour jeunes filles (coupe-couture et cuisine).

Un manifeste

Mai 68 eut également des effets à Sankt Vith (Saint-Vith).

Un groupement d'enseignants du collège épiscopal (Bischöfliche Schule) rédigea un manifeste relatif à l'autonomie culturelle :

« La démocratisation de l'enseignement deviendra seulement réalité, lorsque l'enseignement (secondaire) sera dispensé en langue allemande. Il s'agit là non seulement d'un droit légitime mais également d'une revendication essentielle. »

La langue française était enseignée aux germanophones comme si elle était leur langue maternelle (les livres utilisés témoignent de cette erreur méthodologique).

En 1970, un nombre impressionnant d'enseignants de l'enseignement secondaire, tous réseaux confondus, passa l'examen linguistique (écrit : résumé et commentaire d'un texte lu, leçon – entretien oral), afin de satisfaire à l'exigence légale sans laquelle une nomination définitive n'était pas possible. Dans les mois qui suivirent, une multitude de nominations définitives furent effectuées et les nommés prirent de l'assurance !

Le ton fut donné. Dans les grilles horaires, le nombre d'heures de français diminua et plus d'heures furent attribuées à l'enseignement de l'allemand. Petit à petit, des jeunes enseignants de langue allemande furent engagés et l'enseignement fut dispensé dans la langue maternelle des élèves.

Les effets du Pacte scolaire se firent sentir au niveau des créations d'écoles. De 1960 à 1970, on créa pour l'enseignement de l'État :

- une école technique commerciale à Eupen indépendante de l'Institut technique (rivalités politiques ?);
- une école moyenne à Bütgenbach (1965);
- une école moyenne à Burg Reuland (1969);
- une école primaire autonome à Manderfeld;
- une école primaire à Recht;
- à Amel (Amblève), le pouvoir communal céda son école primaire à l'État;
- l'école moyenne de l'État de Sankt Vith (Saint-Vith) se transforma en Athénée en 1967.

La réaction du pouvoir organisateur de l'enseignement libre subventionné ne se fit pas attendre : ouverture d'une école secondaire à Büllingen (Bullange) ainsi qu'une école primaire à Amel (Amblève). Dans le Nord des Cantons, une école primaire de l'État fut ouverte à Raeren. L'école moyenne de Kelmis (La Calamine) ouvrit des sections techniques et professionnelles grâce à l'enseignement rénové. Il en fut de même à l'Athénée Royal de Sankt Vith (Saint-Vith) à partir de 1980 (enseignement technique et professionnel).

La communautarisation

Il est indiscutable que l'enseignement se démocratisa rapidement à partir de 1970. L'explosion démographique ainsi que la poursuite des études, surtout pour les filles, firent constamment gonfler l'effectif scolaire jusqu'en 1989. La politique restrictive (NGPP – capital périodes) se fit sentir d'une façon dramatique fin des années 1980 ! La politique du ministre verwiétois Damseaux annonçait le début de la fin pour pas mal d'écoles moyennes ou de lycées. La prolongation de la scolarité jusqu'à 16-18 ans, introduite en 1983, contribua également à ces fermetures.

Le ministre verwiétois Yvan Ylieff fut le dernier ministre de l'Education nationale responsable des écoles germanophones et francophones. Suite aux réformes

“ La démocratisation de l'enseignement deviendra seulement réalité, lorsque l'enseignement (secondaire) sera dispensé en langue allemande. Il s'agit là non seulement d'un droit légitime mais également d'une revendication essentielle. ”

de l'État, l'enseignement fut attribué aux Communautés. En 1989, Yvan Ylieff devenait, en Communauté française, le premier ministre responsable de l'Enseignement et de la politique scientifique. Bruno Fagnoul (ex-directeur de l'école primaire autonome de l'État à Raeren), ministre-président de la Communauté germanophone, assumait cette lourde tâche pour les germanophones.

La Communauté hérita de l'enseignement sans en avoir fait la demande.

Anecdote !

Le texte légal (loi) omit de transférer le personnel des écoles de l'État à la Communauté germanophone, les désignations furent donc encore effectuées pendant une année par le cabinet d'un vice-premier ministre, alors que Bruno Fagnoul était responsable de l'organisation de l'enseignement.

Nous voilà enfin en 1990, l'enseignement étant transféré aux Communautés. Voyons la situation des écoles de l'enseignement secondaire à cette époque :

Au Nord de la Communauté :

Kelmis (La Calamine) :

Lycée d'État avec sections techniques et professionnelles.

Eupen :

Ecole technique de l'État (Robert Schuman Institut) ;

Ecole technique de la ville d'Eupen ;

Athénée Royal (Königliches Athenäum) avec une section technique à finalité secrétariat-langues et une section tourisme; Collège Patronné (garçons) et Heidberg (filles) enseignement libre subventionné.

Au Sud de la Communauté :

Sankt Vith (Saint-Vith) :

Athénée Royal (Königliches Athenäum) avec sections techniques et professionnelles;

Ecole épiscopale (Bischöfliche Schule) (enseignement général) ;

Institut technique (Technisches Institut) (en-

seignement technique et professionnel) ; Institut Maria Goretti (Maria Goretti Institut) (enseignement général, technique et professionnel).

Burg Reuland :

Lycée d'État (Paul-Gerardy Lyzeum) avec sections professionnelles.

Bütgenbach :

Athénée Royal (Königliches Athenäum) avec sections techniques et professionnelles.

Büllingen (Bullange) :

Institut technique (Technisches Institut) enseignement général, technique et professionnel.

De 1990 à 2010, les **responsables de l'enseignement** furent :

- 1990 - 1994 : le libéral Bernd Gentges ;
- 1994 - 1999 : le social chrétien Wilfried Schröder ;
- 1999 - 2004 : le libéral Bernd Gentges ;
- 2004 - 2008 : P.J.U. – P.D.B Oliver Paasch (P.D.B. parti des belges de langue allemande) ;
- 2008 - : Pro D.G. Oliver Paasch.

Une rationalisation

Cette énumération me paraît importante afin de bien comprendre la rationalisation future.

Les phases importantes de cette rationalisation ont eu lieu sous le ministre Gentges :

- fermeture du Lycée de Burg Reuland (en 1991) (dénatalité – effet de la prolongation de la scolarité) ;
- cession à la commune de Büllingen (Bullange) de l'école primaire de l'État de Manderfeld ;
- fermeture de l'Athénée de Bütgenbach (en 2001) bien que la norme de rationalisation ne soit pas dépassée ;
- cession à la commune d'Amel (Amblève) de l'école primaire libre et de l'école primaire de l'État ;

- cession à la commune de Sankt Vith (Saint-Vith) de l'école primaire de Recht qui était rattachée à l'Athénée Royal de Sankt Vith.

Au niveau de l'enseignement technique et professionnel, la décision politique fut très claire : un institut technique et professionnel au Nord (enseignement de la Communauté) et un institut technique et professionnel au Sud (enseignement libre subventionné), ces deux instituts travaillant en étroite collaboration avec des centres de formation des classes moyennes (apprentissage, patronat).

De ce fait, l'école technique de la ville d'Eupen fut absorbée par l'Institut Robert Schuman.

Le Lycée de Kelmis (La Calamine) perdit ses sections techniques et professionnelles, mais fut transformé sous la pression du pouvoir communal en Athénée (enseignement général). Il en fut de même pour l'Athénée de Sankt Vith (Saint-Vith) où on supprima les sections techniques et professionnelles à l'exception d'une section technique bureau-comptabilité-informatique. L'Athénée d'Eupen conserva également l'une ou l'autre section technique de transition. L'institut technique de Büllingen (Bullange) échappa à la rationalisation grâce à la fusion du degré d'observation avec les degrés d'orientation et de détermination.

Des transferts

Lorsque la rationalisation de l'enseignement technique et professionnel fut réalisée, il fallut finaliser le projet de remise de tout l'enseignement primaire et gardien au pouvoir communal, à l'exception des sections gardiennes et primaires annexées aux écoles secondaires. L'école primaire et gardienne de l'enseignement libre subventionné de Sankt Vith (ex-enseignement primaire et gardien du Collège et de Maria Goretti) fut la seule école primaire non annexée à l'enseignement secondaire qui ne fut pas remise à l'enseignement communal.

Le ministre Paasch réussit à finaliser ces transferts en 2008 juste avant les élections régionales.

L'école primaire et gardienne Paul-Gerardy de la Communauté germanophone à Reuland ainsi que l'école d'application de l'école normale d'Eupen furent les dernières écoles communautaires autonomes cédées au pouvoir communal.

Le ministre Paasch réussit également à créer un enseignement supérieur unique reprenant les deux écoles normales (enseignement libre et enseignement de la

Communauté) et l'école des infirmières et infirmiers.

La suite de la restructuration de l'enseignement spécial est encore à l'étude, une première phase est déjà réalisée.

Le lecteur attentif pourra se faire une opinion sur le sort réservé à l'ex-enseignement de l'Etat et cela surtout au Sud de la Communauté germanophone où l'enseignement de l'Etat fut réduit à la seule existence de l'Athénée Royal de Saint-Vith (K.A. St.Vith).

Ce travail est une première approche de l'évolution des structures de l'enseignement dans les Cantons de l'Est. Un travail nettement plus fouillé demande évidemment des recherches plus approfondies surtout en ce qui concerne l'histoire. ■

bref

Les lois Gilson et l'origine des frontières linguistiques

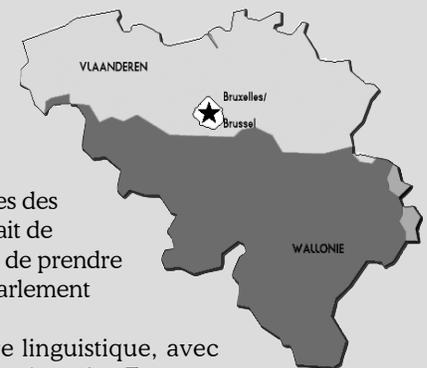
La coexistence de trois groupes linguistiques distincts - les Flamands, les Wallons, les Bruxellois (francophones + néerlandophones) - explique les problèmes dits communautaires en Belgique, chacun de ces groupes ayant légitimement des intérêts qui peuvent diverger.

Suite aux tensions communautaires et querelles des langues de la Belgique, l'ambition générale était de permettre à chaque communauté linguistique de prendre son propre destin en main. Ainsi en 1962, le Parlement vota trois lois linguistiques dites lois Gilson :

- la première fixa définitivement la frontière linguistique, avec Mouscron et Comines-Warneton en Wallonie et les Fourons en Flandre ;
- la seconde instaurait le bilinguisme dans les dix-neuf communes de Bruxelles et des « facilités » pour les francophones habitant six communes flamandes de sa périphérie (existent également des communes à facilités autour de la frontière linguistique entre les francophones et les germanophones) ;
- la troisième réglait l'emploi des langues dans l'enseignement.

A l'origine, la fixation de la frontière linguistique et la fin des recensements émanaient surtout des revendications flamandes. En effet, chaque recensement indiquait un recul de l'usage du néerlandais, en particulier dans la périphérie bruxelloise (en 1954, suite à un recensement linguistique, trois communes furent absorbées dans la zone bilingue de Bruxelles en 1954 : Berchem-Sainte-Agathe, Evere et Ganshoren). La frontière linguistique était aussi voulue par les Wallons mais pour d'autres raisons : inquiets de la prépondérance flamande, l'idée était de contrebalancer cette « domination » par l'établissement du fédéralisme. La frontière linguistique, faisant apparaître deux des éléments de l'État (territoire et population), préparait le monde politique à leur souhait d'autonomie. Avec les lois Gilson, une première étape en direction du fédéralisme était donc franchie.

Source : Wikipedia



Cyril Bibas, producteur au CVB

Cinéma documentaire : pluralité des regards et des représentations

« Vous êtes servis »

Une main d'œuvre corvéable à merci. Un passeport pour l'enfer... C'est précisément sur l'image d'un passeport fermé que débute le troisième film du réalisateur bruxellois Jorge León¹. Ce passeport appartient à l'une des 35.000 servantes indonésiennes qui partent chaque mois par avions entiers dans le reste de l'Asie et du Moyen-Orient. Principalement tourné dans le « centre d'apprentissage » d'une ville indonésienne de province, « Vous êtes servis » est un documentaire maîtrisé et poignant, un film qui recueille les paroles de femmes prises au piège d'un système économique implacable.

Dans l'alternance de lettres lues, de témoignages directs et de scènes filmées dans le centre, le film nous dévoile les méthodes de recrutement, de formation et d'exploitation, cautionnées par le très officiel « Département de la main d'œuvre indonésienne », créé par le gouvernement de Jakarta.

Jorge León, chef opérateur de formation, a la particularité de cadrer lui-même ses films. Le présent entretien évoque donc les aspects de réalisation en même temps qu'il aborde l'une des questions centrales du documentaire, à savoir le positionnement face à la personne filmée.

« Vous êtes servis » sera projeté à Bruxelles en ouverture du Kunsten Festival des Arts, le 7 mai prochain.

Cyril Bibas : Il y a, à ma connaissance, deux éléments à l'origine de ton film : « Les Bonnes », la pièce de Jean Genet, et l'épisode de l'hôtel Conrad². J'aimerais savoir comment cela s'est articulé, comment naît l'idée d'un documentaire tel que « Vous êtes servis ».

Jorge León : Oui, il y a « Les Bonnes » de Jean Genet, et il y a eu cette fracture bien réelle. Il y a quatre ans ma mère s'est brisé le col du fémur. Ma mère qui a été domestique toute sa vie. Elle a commencé à travailler à ma naissance et cette fracture a mis fin à son travail. Elle avait 76 ans. Elle a cessé d'aller travailler chez Madame et Monsieur.

CB : A 76 ans...

JL : Oui. Et ce qui m'a beaucoup bouleversé, ce n'est pas tant la fracture, mais le fait qu'après cet accident, sa vie a non seulement totalement changé – elle a cessé de se réveiller à cinq heures du matin pour prendre les deux bus qui l'amenaient jusqu'à son lieu de travail -, mais elle a cessé de parler de sa vie en général comme de sa vie passée. Ce silence m'a fort troublé et cette émotion m'a poussé à vouloir en savoir plus.

Cette fracture a aussi généré beaucoup de souvenirs personnels, des souvenirs d'enfance : Jorge, pendant les vacances scolaires, qui accompagne sa mère sur son lieu de travail, Jorge qui est invité à la table des patrons alors que sa mère mange dans la cuisine... toute une série d'éléments qui – à l'âge que j'avais – me posaient question, mais que je ne pouvais interpréter.

Et puis, en effet, la pièce de Jean Genet m'intéressait, tout comme le commentaire qu'en fait Genet dans son texte intitulé « Comment jouer Les Bonnes ». Il y écrit ceci : « il ne s'agit pas d'un plaidoyer sur le sort des domestiques, je suppose qu'il existe un syndicat des gens de maison, cela ne nous regarde pas. » Ce « je suppose » provocateur a suscité chez moi un questionnement : *mais au fait, existe-t-il un syndicat pour bonnes ? Ces femmes se mobilisent-elles ? Existe-t-il un lieu où elles peuvent partager leurs expériences ?* Sachant que ce travail

a la grande particularité d'avoir lieu dans la sphère privée.

De là sont parties mes recherches, mes explorations, beaucoup de tentatives d'entretiens avec ma mère et, par la suite, avec d'autres femmes. Ma tante elle-même était domestique. Elle organisait des petits salons le mercredi après-midi, auxquels elle invitait ses copines, toutes domestiques. Elles se servaient du thé et, ce faisant, elles mettaient en place les dispositifs bourgeois pour elles-mêmes, et leurs sujets de conversation étaient leurs patrons et leurs patronnes.

Je suis également entré en contact avec le Centre pour l'Égalité des Chances où j'ai lu des auditions judiciaires de femmes témoignant de leur expérience au sein de certaines ambassades en Belgique. Jusqu'au moment où cet article est paru dans « Le Soir ». On y annonçait l'arrestation de princesses issues des Émirats Arabes dans un hôtel cinq étoiles de Bruxelles. Elles séjournèrent à Bruxelles accompagnées de dix-sept femmes d'origines diverses qui travaillaient à leur service. J'ai rencontré une de ces jeunes filles, une Indonésienne. Cette rencontre a été immédiatement très forte. En l'écoutant, et bien qu'elle n'ait pas évoqué l'existence de réseaux ou la manière dont ça se passait en Indonésie, j'ai eu l'intuition que cette histoire était celle de beaucoup d'autres filles.



CB: Entre les témoignages (soit lus en voix off, soit recueillis face caméra) et le quotidien de ce centre de formation, ton film se construit dans une alternance où nous pouvons suivre le parcours de quelques Indonésiennes tout juste recrutées...

JL: Dès le début du montage du film, l'idée a été de créer une forme de continuité qui permette au spectateur de suivre l'arrivée au centre, le séjour, puis le départ du centre. Sachant que, durant le tournage, la contrainte était qu'à tout moment l'une ou l'autre de ces candidates pouvait être appelée pour partir à l'étranger. Je ne pouvais donc m'attacher à qui que ce soit et, lorsque je filmais, la notion même de rupture était omniprésente. Cela a évidemment influencé mon travail de mise en scène, de dramaturgie

CB: Le film nous donne à voir un système bien huilé. Le plus visible étant les différents aspects de leur apprentissage: elles reçoivent un manuel, suivent des cours de maintien, de langue, elles apprennent à utiliser les appareils ménagers, on les prend en photo, elles font de la gym... un système total de formation de l'être hu-

main. On pressent là derrière d'énormes enjeux économiques, une véritable industrie, cautionnée par le gouvernement. A la fin du film, l'une de celles que tu as interrogées confie « c'est amer, c'est mon destin », comme si quelque chose d'irréversible s'était joué et continuera de se jouer. Quand on réalise un tel documentaire, où se situe la frontière entre le fait de montrer et le fait de dénoncer ?

JL: C'est le désir de comprendre et non celui de dénoncer qui a motivé mon désir de partir. A l'équipe qui m'a accompagné, j'ai formulé très clairement que je voulais que toutes les personnes rencontrées soient abordées de la même manière et sans jugement. Que ce soit le directeur du centre, les recruteurs qui sillonnent les villages, les filles elles-mêmes ou les membres de leur famille, nous avons à l'esprit qu'ils avaient chacun une vérité à nous exposer et qu'il fallait la recevoir telle quelle.

Il s'avère tout de même que pénétrer dans un centre comme celui-là crée un sentiment de violence inouïe. Bien que le lieu ne soit pas sordide, la violence est présente dans le mode d'apprentissage et, progressivement, dans ce qu'elles m'ont

confié. La première chose que j'ai entendue, c'est « le cœur du maître, c'est-à-dire de l'employeur, est le cœur de la bonne », sous-entendu si le cœur de la bonne est mauvais, le cœur de l'employeur sera mauvais. Il ne s'agissait à aucun moment de critiquer l'employeur, la remise en question devant toujours venir de l'employée. Ce système a à voir avec la violence du système capitaliste. Ces filles sont finalement à l'image des micro-ondes ou des GSM dont on annonce une durée de vie de trois ans.

Tout l'enjeu du montage a été de structurer le film pour que ce système apparaisse le plus clairement possible. A mesure qu'on fait la lumière sur cette organisation, cela devient assez limpide, sans avoir recours à une construction manichéenne qui tenterait de faire dire quelque chose qui n'est pas là. Le film parle de la souffrance, de ce qui n'est pas dit. Pour moi, c'est l'enjeu de ce film, donner sa place à une parole qui normalement ne s'entend pas.

CB: J'aimerais que tu me parles de ton travail de mise en scène, et notamment de mise en scène de la parole. Pour le documentariste et cameraman Denis Gheerbrant,

«apprendre à regarder c'est apprendre à écouter». Dans ton film, nombreux sont les témoignages. Comment t'y es-tu pris ?

JL: Comme dans mes films précédents, je considère la forme de l'interview comme étant un portrait potentiel de l'autre. Quand je dis portrait, c'est à la fois au niveau pictural mais aussi au niveau de la compréhension qu'on peut avoir de l'autre à travers ce qu'il nous dit. En ce qui me concerne, il ne s'agit plus d'interview, je préfère parler de monologue. Il était donc très clair pour moi qu'il n'y aurait pas de question/réponse. L'enjeu était d'enregistrer une parole de l'ordre du monologue, avec les risques que cela comporte. Il m'arrivait alors de refaire plusieurs fois la prise, de demander à l'une ou l'autre de répéter son récit; avec l'interprète, on précisait les choses, il y avait un réel travail pour les guider.

CB: As-tu choisi un lieu particulier où les interroger ?

JL: Le dortoir est devenu le lieu central. C'est vrai qu'il est difficile de ne pas penser à des barreaux de prison devant la multitude des lits superposés. Il y a quelque chose qui est là, présent, l'espace en lui-même est porteur de sens. Bien que provisoire, ce centre était devenu leur nouveau lieu de vie et c'est donc là que je les ai filmées. Ensuite, c'est en fonction de leurs vécus, de ce que j'ap-

prenais d'elles, que mon désir était guidé.

CB: On s'attache aussi aux gestes. Ce sont des «femmes d'ouvrage», elles sont destinées à un travail manuel, elles vont être payées pour ça, on ne leur demande pas de réfléchir, ou alors très peu. J'ai senti dans ta manière de filmer une grande attention aux gestes. Un travail quasi chorégraphique...

JL: Oui, il s'agit de trouver la manière la plus juste de nous mettre en contact avec ce que représentent ces tâches. Durant leur apprentissage, leurs actions sont comme désincarnées, elles ont affaire soit à des objets, soit à des poupées, ou alors elles doivent jouer le rôle de personnes âgées dont il faut s'occuper. Il y a, dans ces enchaînements, quelque chose de totalement théâtral. Lors de mon premier repérage, j'ai essayé plusieurs optiques et j'ai fait le choix d'être avec elles, de les suivre dans leurs actions.

CB: Qu'elles étaient les autres possibilités ?

JL: C'était soit ça, soit rester en permanence observateur de la chose à distance, montrer des saynètes d'ordre purement théâtral, en plans fixes. Quand j'observais leurs visages, je me disais *c'est incroyable, si on ne montre pas le hors champ, si on ne montre pas ce qu'elles sont en train de faire, on pourrait croire qu'elles manipulent un corps*

sur un lit d'hôpital, des étudiantes qui apprennent la dissection, alors qu'elles étaient en train de confectionner un sandwich à deux étages. Cette concentration autour d'une même tâche m'a beaucoup touché. D'où la création de cette séquence où finalement on reste un temps sur le regard de deux femmes, avant d'accéder à l'objet de leur fascination, un sandwich à deux étages. Filmer de manière distancée aurait eu un tout autre effet.

CB: Le fait d'avoir travaillé comme cameraman sur des films de danse t'aide-t-il dans ce genre de situation ?

JL: C'est évident, pour moi c'est du même ordre et ça a à voir avec la présence. Un danseur qui danse vraiment est un danseur qui est extrêmement présent à chaque instant de ce qu'il fait. Cet acte de présence me semble essentiel en tant que cinéaste, et particulièrement en tant que chef opérateur. Quand on est dans l'instant présent, on n'est pas ailleurs, ni dans le jugement, ni dans la peur, ni dans la spéculation ou dans le désir de bien faire. On est juste dans le présent de ce qui se déploie face à soi. Je pense que quand on est dans le présent, on est dans la danse, dans le mouvement. Mais ça, pour moi, c'est de l'ordre du travail, de l'apprentissage, et j'ai envie de dire que ça va au-delà du cinéma même. Pour moi, c'est apprendre à regarder vraiment.

CB: Avant d'appuyer sur le déclencheur de ta caméra, à quoi fais-tu attention ? Qu'est-ce qui est pour toi prioritaire dans l'acte de filmer ?

JL: Il faut que l'acte de filmer soit porteur d'un lien. Et quand ce lien existe, alors moi je n'existe plus. Je ne suis plus dans la réflexion, je suis dans la danse. Quand ce lien n'est pas là, alors ça devient laborieux, fastidieux,

irritant. Je déteste ce métier quand je me retrouve dans cette situation-là. Parce que j'ai juste l'impression d'être incapable de vivre ce qui arrive devant moi, l'impression d'être juste là pour enregistrer... c'est une situation très dérangeante.

CB: A aucun moment avant de filmer tu ne te dis *je veux mettre mon personnage au milieu de mon image, je veux telle profondeur de champ, ce genre de choix techniques préalables à la prise de vue ?*

JL: Dans tel endroit ou telle situation, il y a souvent un axe majeur qui se dessine. Par exemple, suivre le personnage central. Maintenir ce cap tout en restant ouvert à tout ce qui va se présenter autour et à l'enjeu de la séquence. C'est bien sûr le résultat d'un questionnement préalable. Par contre, dès qu'on pénètre dans cette bulle de réalité, on est cette bulle, j'appartiens à cette bulle et rien ne peut m'en extraire. Et si quelque chose m'en extrait, c'est fini.

CB: Je te lis ceci: «Quand je filme seul, ce qui m'intéresse, c'est de casser le flux du vécu. On est dans une relation, on interrompt la relation et on entre dans le film. Et je filme les deux yeux fermés, mon regard ne soutient plus la relation. C'est le fait de filmer qui est la relation. C'est violent, c'est beau et c'est fort. Et l'on fait un film pour les autres, qui n'est jamais l'enregistrement d'une relation. Cézanne dit à peu près *ce que je peins c'est ce qu'il y a entre l'arbre et moi*»³.

JL: Oui, c'est exactement ça. Il y a un tout, il n'y a plus de frontières, plus de barrières entre l'autre et moi. Cela ne signifie pas ne pas voir l'autre, ça signifie que je ne vois plus la différence, et donc je ne juge pas, je reçois ce qui se présente. C'est une notion très active.





CB: Tu ne te contentes pas de capturer...

JL: Non, on n'est pas du tout dans la passivité. Au contraire, c'est même parfois très violent, mais c'est une violence sans jugement. Et je pense que la personne qui est filmée le ressent également. Elle fait partie de la danse. Je ne filme pas à son insu. Il y a un contrat tacite entre la personne qui filme et la personne qui est filmée, quelque chose qui n'a rien à voir avec la parole. L'autre a perçu qu'il va être entendu, il se sent reconnu. C'est un moment de vérité. S'il y a une responsabilité de la part du cinéaste, c'est d'être à la hauteur de ça, de ne pas abuser de l'autre.

En Indonésie, celles que je filmais pouvaient partir à tout moment. Cette nécessité d'être avec était donc essentielle. D'autant plus qu'il y a une infime possibilité pour que ces femmes voient un jour ce film. Elles n'ont pas d'adresse mail, on leur interdit d'emporter un téléphone portable avec elle.

CB: PPar rapport aux images, il y a dans ton film cette récurrence des photos d'identité, puis des portraits sur fond rouge qu'ils font de chacune d'elle. Vêtues d'un tablier, les mains croisées devant elles, toujours dans la même position, et priées de sourire.

JL: Cette séquence – autant au moment du tournage qu'au montage – a été une séquence clé qui a, littéralement, coloré tout le film. Il s'agit d'une situation à laquelle je ne m'attendais pas du tout. Nous étions en train de filmer un cours, une personne est venue parler à la prof en disant *telle et telle personne, veuillez aller au bureau*, et on les a suivis. Nous avons quitté le centre en voiture pour

atterrir chez le coiffeur, puis chez le photographe. Rien de tout cela n'était prévu, et quand je suis arrivé dans ce studio photo, j'ai immédiatement pensé à la séquence d'un film de Johan van der Keuken⁴.

Je crois qu'il s'agit de son film «Amsterdam Global Village». Il y filme une séquence entre un photographe et son sujet. Je me retrouvais ici exactement dans la même situation, mais avec des sujets qui n'avaient plus aucune possibilité de contrôle sur leur image. Comment me positionner alors que je vois quelqu'un en train d'être utilisé, manipulé, quand son image devient l'instrument d'un enjeu qui le dépasse? Comment montrer cet état de fait sans être partie prenante du système? Je n'avais pas beaucoup le temps de réfléchir, et cette séquence m'est revenue à l'esprit. Il me fallait à la fois rester «en dehors» et être suffisamment proche pour saisir le manque de considération et d'échange, l'instrumentalisation à l'œuvre.

CB: Un sujet qui sous tes yeux devenait objet...

JL: Un objet oui. C'est à partir de là qu'est née l'idée de filmer également des objets et autres appareils électriques sur fond rouge. Quand je dis que ça a coloré le film, littéralement, ça l'a enduit de rouge, cette couleur étant présente tout au long du film. ■

1. Avant «Vous êtes servis» (produit par Dérives -Luc et Jean-Pierre Dardenne-, en coproduction avec la RTBF et le CBA), Jorge León a réalisé deux documentaires «De sable et de ciment. Lettre à Elias» en 2003, et «Vous êtes ici» en 2006.
2. C'est sous le nom d'«affaire Conrad» que les médias belges ont relayé, en juillet 2008, le départ, sous escorte policière, de 14 servantes au service de princesses originaires des Emirats Arabes. Celles-ci occupaient le quatrième étage du luxueux hôtel bruxellois. La plainte émanant de deux de leurs anciennes servantes faisait état d'exploitation économique, de traite des êtres humains et de pratiques comparables à l'esclavagisme. La justice belge doit décider, cette année, de leur accorder ou non le statut de victimes de la traite des humains.
3. Denis Gheerbrant dans «Cinéma documentaire. Manières de faire, formes de pensée», Édition Addoc -Yellow Now, p.170.
4. Décédé en 2001, ce cinéaste et photographe néerlandais laisse derrière lui une œuvre considérable. Passionné par l'image et le réel, son cinéma se situe à la frontière entre le documentaire et l'expérimental.
www.johanvanderkeuken.com/

Les dernières nouvelles du Centre Vidéo de Bruxelles et de Vidéo Education Permanente

Ce mois d'avril sera surtout marqué par une soirée consacrée aux rapports des jeunes à la rue...

Comment ils la voient, comment ils la vivent

UNE ÉMISSION TÉLÉ, UNE ÉMISSION RADIO, DEUX ATELIERS VIDÉO

LE JEUDI 29 AVRIL 2010
A 19H30 À L'IHECS
58 rue de l'Etuve – 1000 Bruxelles

Trois associations travaillant avec des jeunes se sont rencontrées autour d'un projet commun.



Une émission télé hebdomadaire réalisée par des jeunes (15-25 ans) diffusée sur Télé Bruxelles. Elle continue, génération après génération, à mobiliser intelligence et impertinence. Venus des quatre coins de Bruxelles, curieux et critiques, ces jeunes expriment leur regard singulier sur le monde.

Coup2Pouce : www.coup2pouce.magusine.net



Un espace pour les jeunes, un lieu d'écoute où on cherche ensemble des activités, des solutions, des projets. Un lieu où on permet aux jeunes de s'exprimer, où on croit en leur capacité, leur intelligence. S'amarc'ondes: une émission radio gérée par les jeunes et réalisée en direct sur les ondes de Radio Campus, la radio de l'ULB.

Samarcande – Samarc'ondes : www.samarcande.be



Donner aux jeunes l'occasion de prendre part à un projet citoyen orienté autour de quatre points forts : leur redonner le goût et la possibilité d'exercer leur citoyenneté de façon active ; leur offrir un « plus » pour leur avenir en améliorant leur profil d'insertion et leur statut personnel ; permettre le brassage des publics et favoriser la rencontre ; contribuer à une meilleure égalité des chances, en offrant aux jeunes un capital d'expériences, d'atouts et de relations pour poursuivre leur propre itinéraire.

Solidarité : www.solidarcite.be

Les jeunes de ces trois associations se sont mélangés, certains ont fait l'émission télé, d'autres l'émission radio, d'autres encore les ateliers vidéo. La réalisation dans laquelle ils se sont lancés les oblige à réfléchir, se positionner, partager leurs expériences, se confronter aux différents points de vue pour qu'émerge un choix collectif de ce qui fera l'émission télé ou radio, les films. Il faut aussi manier les outils (caméras, micros, bancs de montage), préparer l'interview, se mettre en scène. La préparation est un temps d'arrêt, de prise de recul qui permet de se poser pour prendre conscience de qui on est.

Les résultats nous permettent de mesurer les prises de risque de certains qui parlent d'eux avec sincérité, d'entendre et voir des messages forts, des positions qui ouvrent le débat... Les supports (dvd, cd, Internet) peuvent circuler et alimenter la réflexion ailleurs...

Soyez curieux, rejoignez-nous, passez la porte, vous ne serez pas déçus...

LE JEUDI 29 AVRIL 2010
A 19H30 À L'IHECS
58 rue de l'Etuve – 1000 Bruxelles



Centre Vidéo de Bruxelles - Vidéo Éducation Permanente - 111 rue de la Poste - 1030 Bruxelles www.cvb-viddep.be
Promotion et diffusion : Claudine Van O - T. +32 (0)2 221 10 62 - claudine.vano@cvb-viddep.be



publications

Un nouvel outil pédagogique « Le carnet de Chico »
Aborder la question de l'exil et des migrations avec les 5/8 ans, c'est faisable!



Vous êtes enseignant, éducateur, travailleur social... vous vous demandez comment aborder avec vos enfants la question de l'exil, des migrations, des demandeurs d'asile... Mais aussi l'ouverture à l'Autre, le respect et l'acceptation des différences. La Croix-Rouge de Belgique met à votre disposition le film d'animation « Le carnet de Chico » et 5 fiches thématiques pour vous donner des pistes.

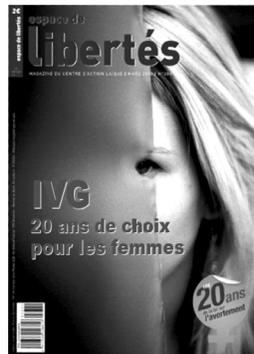
INFOS
 Département Accueil des Demandeurs d'asile, Rue de durbuy, 140
 6990 Melreux.
 Tél.: 084/36.00.82
 service.ada@redcross-fr.be

espace de
libertés
 EDITIONS DU CENTRE D'ACTION LAÏQUE

Dans le numéro de mars 2010
IVG: 20 ans de choix pour les femmes

Voici vingt ans que les femmes ont accès à une intervention volontaire de grossesse. Une victoire qui a changé la vie des femmes par le choix qui s'ouvrait à elles de disposer librement de leur corps et de leur fécondité en toute sécurité. Un droit acquis, certes... mais la vigilance continue de s'imposer contre les coups de boutoir de forces religieuses et réactionnaires.

INFOS
 Prix de l'abonnement annuel: 20 €
 02 627 68 68 - email: espace@ulb.ac.be
 En vente également en librairies (2€).



Cahiers pédagogiques
Février 2010 - N°479
Les apprentissages fondamentaux à l'école primaire - L'école au Japon

À l'école primaire, les choses sérieuses commencent. Le terme « fondamental » renvoie trop souvent à l'énumération de savoirs posés comme incontestables: lire, écrire, compter. Ce dossier interroge ces évidences et propose des pistes pour aborder efficacement le « comment faire apprendre ? ».

INFOS
 Pour commander:
www.cahiers-pedagogiques.com
 9,30 €, port compris



« J'arrête quand je veux ! »
 Un projet d'Infor-Drogues avec Nicolas Ancion



Le livre de Nicolas Ancion « J'arrête quand je veux ! » raconte l'histoire de Théo, un fan de jeux vidéo. Il jouerait bien tout le temps s'il n'y avait pas l'école et les parents. Jusqu'au jour où il découvre un jeu en ligne bien plus passionnant que tous les autres. Théo se lance alors sans retenue, au point d'en oublier ses amis, la jolie Yaëlle, l'école et tout le reste. Parviendra-t-il à quitter le jeu pour revenir dans notre monde ?

INFOS
 « J'arrête quand je veux ! » de Nicolas Ancion est édité par Jourdan Jeunesse, dans la collection Réussis Lecture.
www.jarretequandjeveux.org

évènements

Cycle de conférences
FAPEO
On n'y comprend rien !
 Les méthodes pédagogiques ou comment enseigner autrement ?

Le 29-04-2010
INFOS
secretariat@fapeo.be
www.fapeo.be/

Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel



Bourses 2010
 L'a.s.b.l. « Pensée et Action Rationalistes » (anciennement Fondation Rationaliste) octroie plusieurs bourses d'études à des étudiants de dernière année du secondaire de l'enseignement non confessionnel, qui, à cause de problèmes familiaux majeurs, éprouvent de grandes difficultés à entamer des études supérieures.

INFOS
 Demande à introduire avant le 15 juillet. Renseignements: lafondationrationaliste@skynet.be.