

éduquer

tribune laïque n° 159 février 2021

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



DOSSIER

L'Éducation permanente, une démarche fondatrice de la démocratie culturelle

actualité

Généraliser la lutte contre le (cyber) harcèlement

éducation

Covid-19: l'An nouveau, meilleur que le précédent?

sciences

Physique de la voiture urbaine

Sommaire

Focus		
	Les coups de cœur de la Ligue	p 4
Coup de crayon sur l'actu		
	Covid 19: de plus en plus de décrochage scolaire	p 6
Actualité		
	Généraliser la lutte contre le (cyber)harcèlement	p 7
Dossier	L'ÉDUCATION PERMANENTE, UNE DÉMARCHE FONDATRICE DE LA DÉMOCRATIE CULTURELLE	
	Éducation populaire, Éducation permanente... toute une histoire!	p 14
	«L'éducation par le peuple et pour le peuple»	p 19
	Éducation permanente, droits culturels et démocratie culturelle	p 23
	L'Éducation permanente sur le terrain: une rencontre	p 25
	L'institutionnalisation de l'éducation permanente dans les politiques publiques	p 30
Éducation		
	Covid-19: l'An nouveau, meilleur que le précédent?	p 39
Sciences		
	Physique de la voiture urbaine	p 43

Couverture

Anne-Gaëlle Amiot a étudié aux Arts Décoratifs de Paris où elle a appris la sérigraphie et la gravure. Elle collabore régulièrement pour la presse (*Le Monde, L'Obs, Society, XXI, etc.*) et l'édition, et travaille le dessin dans un style réaliste. www.annegaelleamiot.com



éduquer

est édité par



de l'Enseignement et de l'Éducation permanente asbl

Rue de la Fontaine, 2
1000 Bruxelles

Éditeur responsable
Roland Perceval

Direction
Patrick Hullebroeck

Responsable de la revue
Juliette Bossé

Mise en page
Éric Vandenneede
assisté par Juliette Bossé

Ont également collaboré
à ce numéro:

Patrick Hullebroeck
Marie Versele
Juliette Bossé
Maud Baccichet
Abdel de Bruxelles
Audrey Marion
Luc Carton
François Chamaraux

Découvrez notre nouveau *Cahier des formations* au format numérique!

Nous sommes heureux-se de vous présenter notre nouveau *Cahier des formations* au format numérique

Comme pour chaque saison de formations, vous y trouverez nos formations destinées aux professionnel-le-s et volontaires du secteur non-marchand ainsi que nos stages en développement personnel et créatif. N'hésitez pas à vous y inscrire!

Nous vous souhaitons une belle fin d'été et espérons vous retrouver très prochainement à l'une de nos activités!

Consultez nos différentes catégories de formations:

- Formations de longue durée; Formations en ligne
- Management associatif;
- Travailler dans le non-marchand;
- Communication;
- Animation socioculturelle;
- Aide et interculture;
- Bien-être et développement personnel;
- Formations autour du livre: «Le livre, objet créatif et vecteur d'expression».

Retrouvez l'ensemble de notre programmation dans notre *Cahier des formations* au format numérique sur le site de La Ligue:

www.ligue-enseignement.be

Si la crise sanitaire actuelle ne nous permet pas d'organiser la formation à laquelle vous vous inscrivez, pas d'inquiétudes: nous mettrons tout en œuvre pour la proposer à distance ou la reporter à des dates ultérieures, et si les nouvelles dates ne vous conviennent pas, nous vous rembourserons l'intégralité du montant de votre inscription.

N'hésitez pas à contacter le secteur des formations pour toute information complémentaire au 02/511.25.87 ou par mail à formation@ligue-enseignement.be

En espérant vous rencontrer au cours de cette saison.



L'animation socioculturelle à distance

Ce 3 février dernier, les participant-e-s à la formation des animatrices et des animateurs de projets socioculturels organisée collectivement par la Ligue, la Mission locale de Bruxelles et le Centre Vidéo de Bruxelles, ont reçu le certificat de participation qui conclut leur parcours de formation lors d'une séance organisée... en vidéo-conférence!

Le projet, soutenu conjointement par le ministère de la culture de la Fédération Wallonie-Bruxelles et le Fonds social européen, a connu cette année une forme particulière, Covid-19 oblige.

Après avoir démarré en septembre et octobre dans sa forme traditionnelle, la formation a dû s'effectuer via des sessions à distance durant les mois de novembre et décembre. Les stages réalisés sur le terrain en fin de formation ont eux-mêmes dû s'adapter aux conditions de travail qui résultent de la pandémie.

Ce n'est pas le moindre des paradoxes que d'apprendre à connaître et à pratiquer un métier de la relation, où la communication interpersonnelle et de groupe occupe le centre de l'attention, dans un contexte qui freine, voire interdit, ces mêmes relations, ou tout au moins les distancie.

À contrario, cette situation, vécue comme pénible par beaucoup, facilite la prise de conscience de l'importance des vécus collectifs, qu'ils soient familiaux, amicaux, associatifs, militants ou qu'ils s'intègrent dans les activités culturelles et de loisir. Elle aide à comprendre que les relations doivent être nourries pour que la vie sociale demeure épanouie, et que l'entretien de ces relations, que nous effectuons en temps normal, naturellement et sans même y penser, n'a rien de spontané. De fait, la vie sociale résulte d'un effort répété de tout un chacun-e, en ce compris dans une société qui fait de l'individualisme une valeur.

C'est à cet effort que contribuent les métiers de l'animation socioculturelle. S'ils suscitent des activités collectives, ils aident aussi à réfléchir la société dans son fonctionnement. Celle-ci ne serait-elle pas, à tout prendre, moins individualiste que morcelée, chaque individu ou chaque petit groupe d'individus fonctionnant comme un îlot, que les flots de l'histoire et de la vie sociale irriguent ou assèchent successivement?

Patrick Hullebroeck, directeur

Internet

<https://inscription.cfwb.be>

La Fédération Wallonie-Bruxelles vous propose un nouveau site web pour les inscriptions en 1^{re} secondaire. Ayant pour ambition de mieux répondre aux besoins des parents, le site propose des informations détaillées sur les étapes de la procédure d'inscription, un outil de simulation du calcul de l'indice composite, un lien vers l'application CIRI Parents, un moteur de recherche des établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles et des documents à télécharger. Par ailleurs, dès le mois de janvier 2021, les établissements secondaires pourront y faire figurer les informations qu'ils souhaiteront partager.

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



Le saviez-vous?

Qu'est-ce que la zététique?

Derrière ce nom antique, la zététique ou «l'art du doute» (Henri Broch), se cache tout simplement une méthode scientifique, une posture sceptique envers toute information sortant de l'ordinaire. À l'origine, la zététique reposait essentiellement sur l'étude rationnelle des phénomènes présentés comme paranormaux, issus des pseudosciences ou des thérapies étranges, afin de faire la différence entre ce qui relève de la science ou de la croyance.

À l'heure des fake news, nombreux zététiciens sont à l'œuvre sur Internet pour tenter de faire la part des choses et essayer de rétablir les faits. De belles initiatives permettant de développer l'esprit critique auprès du public jeune comme âgé.

N'hésitez pas à visiter les chaînes YouTube «Hygiène Mentale» et «La Tronche en Biais», de bons exemples de ces zététiciens à l'œuvre sur le Web!



Ressource

La 15^e édition des Indicateurs de l'Enseignement 2020

Combien d'élèves sont scolarisés en FWB? Quel âge ont-ils? Quel est leur parcours? Quel est leur profil socioéconomique? Combien d'élèves quittent l'enseignement prématurément? Qui sont leurs enseignant-e-s? Les Indicateurs de l'Enseignement y répondent!

Menés et présentés par la Direction générale du Pilotage du Système éducatif, «Les Indicateurs de l'Enseignement» est une ressource précieuse pour fournir un éclairage sur le fonctionnement du système éducatif en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette 15^e édition des Indicateurs de l'Enseignement porte sur l'analyse de la situation de l'année scolaire de 2018-2019. Les 35 indicateurs analysés concernent six thématiques: les généralités de l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, les différents publics qui le fréquentent, le parcours des élèves, les résultats qu'ils ont obtenus, les personnels enseignants et l'organisation du système. Cette année, un focus est également fait sur l'enseignement qualifiant.

Plus d'infos: www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706



Série

Kalifat

Mini-série suédoise, «Kalifat» nous propose des portraits croisés de jeunes femmes endoctrinées par Daesh, au cœur du fanatisme religieux. Tout commence par l'histoire de Pervine, une jeune femme suédoise radicalisée qui vit à Raqqa, en Syrie, avec son mari Husam et leur bébé Latifah. Pleine de désillusions, Pervine n'a qu'une seule idée en tête: fuir Daesh, son totalitarisme et retrouver son pays natal et un avenir meilleur avec son bébé. Pour y parvenir, Pervine entrera en contact avec Fatima, agent du service de sécurité suédois, qui l'aidera à s'enfuir de Raqqa à condition qu'elle lui fournisse des informations pour démanteler un réseau terroriste en Suède. Parallèlement, Sulle et Kerima vont être approchées par Ibrahim, en mission en Suède pour radicaliser les jeunes filles. Quel avenir pour ces femmes?

Sans tomber dans le manichéisme ou le cliché, «Kalifat» est une série immersive qui nous permet de suivre à la fois le quotidien des «partants» d'Europe pour le Djihad, et celui des «revenants» du Djihad sur le sol européen en mettant à jour les rouages de l'endoctrinement des plus jeunes. Impressionnant!



Littérature

Quand tu es parti de Maggie O'Farrell

«Qu'est-on censé faire de tout l'amour qu'on éprouve pour quelqu'un s'il n'est plus là? Qu'advient-il de tout cet amour qui reste? Doit-on le refouler? L'ignorer? Ou le donner à quelqu'un d'autre?»

Alice est dans le coma suite à un mystérieux accident. Derrière ce corps immobile, Alice a pourtant beaucoup de choses à dire, à raconter. Débute alors son long récit de vie, explorant l'histoire de son enfance, de sa famille, de sa mère Ann et de sa grand-mère Elspeth, et sa rencontre amoureuse avec John, cet amour fou qui s'est écroulé du jour au lendemain sous le joug de la mort.

«Quand tu es parti» est un récit choral qui nous fait découvrir les destinées de trois générations de femmes, Alice, Ann et Elspeth. Ces parcours vont s'entremêler et se confronter pour rétablir la vérité, dans cette famille brisée par les non-dits et les secrets.



Cinéma

SOUL

Joe Gardner, professeur de musique passionné de jazz, vit une existence tranquille dans le collège où il enseigne. Ereinté par son travail et ses échecs, tant professionnels que personnels, Joe a enfin l'opportunité de réaliser son rêve: jouer dans un club de jazz de renom à New York! Malheureusement, un stupide accident mettra fin à ses projets: dans le coma, Joe est entre la vie et la mort, en transition vers l'Au-delà. Refusant de mourir, Joe basculera inopinément vers le «Grand avant», cet endroit incroyable où les nouvelles âmes acquièrent leur personnalité, leur caractère, avant d'être envoyées sur Terre. Dans cet univers fantastique, Joe rencontrera 22, une âme sceptique et récalcitrante à l'idée d'aller sur Terre. Refusant de quitter le monde des mortels, Joe s'associera à 22 pour tenter de retrouver son corps. Seulement, pour y parvenir, il devra convaincre 22 que la vie vaut la peine d'être vécue.

Dernière production des studios Disney Pixar, «Soul» est un film d'animation visuellement magnifique, sensible et poétique, qui permet de se poser des questions existentielles sur le sens de la vie et sur ce qui nous anime en tant qu'être humain. «Soul» est une nouvelle pépite de l'animation, une ode à la vie, à regarder et partager en famille.



Jeunesse

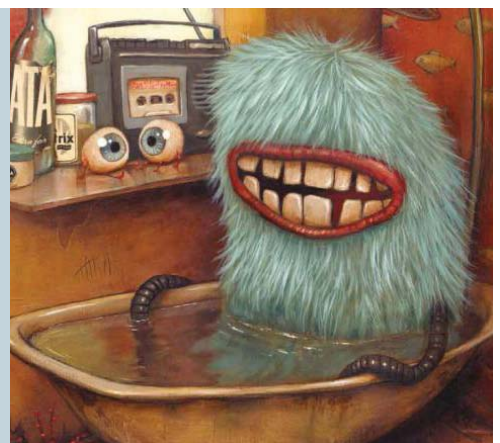


L'incroyable catalogue des monstres de Grégoire Kocjan et Matéo Dineen

«Chère petite Lorelei, comme toi, enfant, je voyais des monstres partout, mais personne ne me croyait. C'est pour cela que j'ai parcouru la Terre entière à la recherche des spécimens les plus étonnants et que je suis devenu le célèbre naturaliste que tout le monde connaît aujourd'hui.»

«L'incroyable catalogue des monstres» est l'ouvrage du mystérieux professeur E.G Saint-Hilaire qui te permettra d'identifier et de répertorier les monstres les plus courants, mais aussi les plus étranges, et de savoir comment procéder en cas de rencontre inopportune. Dès lors, quel monstre se cache dans ton placard? Sous ton lit? As-tu déjà rencontré un Tartanouille, un Jean-Claude, le Petit Groummn, une Glougloutte, un Pipirouti?

Permettant de dédramatiser la peur des monstres sous le lit, «L'incroyable catalogue des monstres» est un livre au graphisme magique et coloré, rempli de détails loufoques mais aussi d'anecdotes hilarantes présentant 25 monstres plus extraordinaires les uns que les autres.





« Covid-19 : De plus en plus de décrochage scolaire »

Généraliser la lutte contre le (cyber) harcèlement

Depuis le début de la crise sanitaire et le développement de l'enseignement hybride, les cas de cyberharcèlement entre élèves ont augmenté.

Selon un sondage réalisé par l'ONU en 2019 auprès d'adolescent-e-s de 30 pays, un jeune sur trois déclare avoir été victime de cyberharcèlement, et un sur cinq avoir manqué l'école à cause de ce phénomène. La dernière enquête menée en 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles confirmait aussi qu'un-e élève sur trois était victime de harcèlement.

Avec la pandémie, les cas de cyberharcèlement sont en augmentation. La crise sanitaire a provoqué un renforcement des relations sociales à distance. Les relations familiales et amicales se sont davantage étendues sur les réseaux sociaux et les services de messagerie. L'enseignement à distance est devenu la norme pour beaucoup d'élèves et d'étudiant-e-s.

Cyberharcèlement et pandémie

Le professeur canadien Bill Belsey définit le cyberharcèlement comme «*toutes formes de harcèlement qui font appel aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pour importuner, menacer, insulter de manière intentionnelle et répétitive les victimes avec pour objectif de les blesser*»¹. Insultes, moqueries, rumeurs, menaces, le cyberharcèlement revêt plusieurs formes d'expression. Ses origines semblent très souvent découler d'un mal-être à l'école.

Il y a quelques jours, au tout début de ce mois de février 2021, le CEF- Comité des Élèves Francophones, un syndicat des élèves du secondaire, publiait sur Facebook un sondage sur le harcèlement et le cyberharcèlement à destination des élèves du secondaire. «*Il y a un volet «harcèlement» et un volet «cyberharcèlement» puisqu'on se rend compte que les deux fonctionnent un peu comme des vases communicants, explique Logan Verhoeven, coordinateur du CEF. Le cyberharcèlement augmente et le harcèlement lui, semble diminuer. On se*

rend également compte que nos outils sont devenus obsolètes, c'est pourquoi on a décidé de relancer une enquête pour coller au mieux aux réalités vécues par les jeunes dans les écoles en cette période de pandémie». Dans le questionnaire, les répondant-e-s reçoivent une liste de faits de harcèlement, qui vont du surnom ridicule à la violence physique, afin de bien percevoir où commence le harcèlement. Ils/elles sont interrogé-e-s sur leurs impressions quant à l'ambiance qui règne dans leur école: ont-ils/elles observé ou été victimes de faits, qu'en est-il de leur relation aux équipes éducatives? Un volet «prévention» les informe sur les outils qui existent et sur l'importance d'informer les adultes sur les faits de (cyber)harcèlement. Enfin, le Comité des Élèves Francophones propose un accompagnement et des formations pour les enseignant-e-s, directions, personnels des CPMS et personnes extérieures.

Impacts psychologiques de la crise sanitaire

Le contexte actuel favorise le cyberharcèlement, comme l'explique la psychologue clinique Angélique Gozlan², «*le cyberharcèlement peut être un moyen de renverser le sentiment de passivité en devenant acteur. Ce renversement fait qu'on va pouvoir se sentir exister, avoir l'impression d'être regardé aussi. Et c'est un des enjeux vraiment importants des réseaux sociaux. Quand on va harceler quelqu'un, on va terrifier une personne mais il va y avoir aussi cette communauté qui s'allie à soi. Il y a donc un sentiment de toute puissance qui va émerger via l'écran, ce qui est très jouissif pour le sujet*».

La présence des élèves du secondaire sur les réseaux sociaux est plus importante que jamais et elle est sans limite. «*L'école ne fait plus office de barrière. La mise en image de l'adolescent est beaucoup plus importante. Il se montre en vidéo, poste*



Coup de crayon sur l'actu

Uhorakeye - Audrey Marion, est une illustratrice basée à Bruxelles, elle crée des images numériques et artisanales inspirées d'idées déconstruites et pleines de symboles répétitifs. www.uhorakeye.com





des publications... Et plus on dépose un bout de soi sur la toile, moins il nous appartient. Cette intimité devient collective et génère des critiques et des rapports haineux. Certains adolescents n'ont plus de relation à l'autre. La crise sanitaire réactive des angoisses de dépendance. L'adolescent est par définition celui qui doit aller vers l'extérieur, se délivrer de la famille pour aller vers la vie sociale. Mais le contexte les en empêche. La frustration, la haine, l'agressivité n'ont pas d'espaces extérieurs pour s'exprimer et ce sont les réseaux sociaux qui font office de surface de projection. L'isolement est très néfaste pour les adolescents qui chercheront le contact quoiqu'il en soit, même s'il se crée dans l'agressivité».

Sensibiliser les jeunes aux conséquences judiciaires

Le 20 janvier 2021, une résolution portée par Ecolo avec ses partenaires de la majorité (PS et MR) a été votée au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Celle-ci définit l'éducation aux médias comme outil pour lutter contre

le cyberharcèlement et les discours de haine en ligne. Son objectif? Sensibiliser les jeunes aux conséquences des discours haineux sur les réseaux sociaux. Comme l'explique la députée Margaux De Ré, également cosignataire de la résolution, «énormément d'internautes n'ont pas conscience de ce qui est légal ou non, en ligne, et c'est pourquoi il faut éduquer les jeunes le plus tôt possible pour que, demain, ils soient plus responsables sur les réseaux sociaux et le web en général³». Le groupe Ecolo pointe deux autres éléments encourageant le cyberharcèlement: l'impunité des discours haineux en ligne et le manque de suivi de la police, ainsi que le manque de responsabilité des plateformes elles-mêmes. Une attention particulière doit être portée sur les jeunes filles et les femmes, qui sont exposées à une forme aggravée de discours de haine parce qu'elles se trouvent à la charnière entre plusieurs discriminations.

Maximiser le présentiel

Si en théorie l'hybridation appliquée dès la 3^e secondaire prévoit la présence

physique de 50% des élèves à l'école, dans la pratique, certains élèves ne se rendent dans leur établissement qu'un seul jour par semaine, ce qui augmente encore le temps passé sur internet depuis leur domicile. Une pétition a été lancée par les élèves de 5^e et 6^e secondaire de l'athénée de Waha à Liège au début du mois de janvier pour dénoncer cette injustice et demander de maximiser le présentiel à l'école. La Ministre de l'éducation Caroline Désir semble entendre les craintes et difficultés des élèves et demande aux Pouvoirs Organismes de «maximiser la présence des élèves dans les limites de temps prévues. Le contact entre élèves et enseignants reste en effet plus important que jamais».

Contacté par nos soins, le psychopédagogue et docteur en sciences de l'éducation Bruno Humbeeck⁴, spécialiste de la question du harcèlement, insiste lui aussi, sur le rôle essentiel des adultes qui gravitent autour des jeunes. «Depuis la rentrée scolaire, les apprentissages ont repris et les cours ont lieu de manière hybride, mais les élèves ont peu de temps et peu l'occasion

de se rencontrer et d'échanger. Ils sont relativement isolés les uns des autres même dans leur temps scolaire. Or apprendre ensemble, c'est le principe d'une classe. Cet enseignement mutuel où des élèves apprennent aux autres, où l'entraide, le tutorat, la réflexion commune peuvent émerger, ces pratiques sont fortement mises à mal ces derniers mois. Mais c'est aux adultes à mettre en place ces espaces d'échanges entre pair-e-s. L'urgence politique se trouve là et c'est toute la communauté éducative qui doit lutter ensemble pour plus de bien-être à l'école, sans quoi, des élèves continueront de sortir du circuit scolaire».

Plan de lutte coordonné

Le 29 janvier dernier, 59 structures en lien avec la jeunesse, dont le CEF – Comité des Élèves Francophones, ont rédigé une carte blanche qui demande la tenue d'une conférence interministérielle permettant la création d'une Stratégie Jeunesse dès 2021 comprenant notamment un Plan de relance spécifique co-construit avec les jeunes et l'associatif jeunes.

«Le souci avec cette lutte contre le harcèlement, c'est justement qu'il y a énormément d'opérateurs extérieurs mais pas de plan coordonné et clair déplore le coordinateur du CEF, Logan Verhoeven. Il est urgent que les écoles, toutes les écoles, admettent que le harcèlement existe et qu'elles doivent se mobiliser. On sent que le gouvernement bouge et qu'il réfléchit enfin à un Plan plus généraliste et transversal à mettre en place dans les écoles sur le long terme. C'est une nécessité car sans vision politique, sans volonté d'enfin écouter et donner la parole aux élèves, on ne viendra pas au bout du harcèlement. Cette lutte doit aussi se faire en-dehors de l'école, dans les mouvements de jeunesse, les clubs sportifs, les milieux culturels. Il faut élargir au maximum le champ d'action et les publics touchés, ne pas avoir peur de répéter les informations et les bonnes pratiques pour espérer enrayer le phénomène».

1. Qu'est-ce que le cyberharcèlement? in: www.enseignement.be/
2. Cyberharcèlement: devenir acteur de violence pour se sentir exister, pour être en lien. Vidéo de Yapaka, 22/01/21.
3. Sensibiliser les jeunes aux conséquences judiciaires du cyberharcèlement: la résolution portée par Ecolo votée mercredi au Parlement, Jacob Hemptinne, Newsmonkey, 19/01/21.
4. Auteur de Prévention du Cyberharcèlement et des violences périscolaires, 2017, et Prévention du harcèlement et des violences scolaires, 2016.

Label et budget

Chaque année, la Fédération Wallonie-Bruxelles consacre un budget d'un peu plus de 400.000 euros à des projets de lutte contre le harcèlement scolaire.

Au-delà de certaines aides publiques, les écoles font aussi appel à des financements privés.

La Ministre de l'Éducation Caroline Désir travaille actuellement à un plan qu'elle va soumettre rapidement au gouvernement avec des actions concrètes dès l'année prochaine. Un label sera notamment proposé aux écoles afin de les inciter à lutter efficacement contre le harcèlement. Il sera octroyé à condition que les établissements remplissent un certain nombre de critères comme la création d'espaces de parole, une cour de récré régulée, la mise en place d'un conseil de discipline, etc.



Besoin d'aide?

Le Service Écoute-Enfants est joignable par téléphone au numéro 103, tous les jours de 10h à 24h.



Le centre de prévention du suicide offre lui aussi une ligne d'écoute gratuite, 24h/24 et 7 jours/7 au 0800 32 123.



Brèves

Enfants placés et sans-abrisme



On ignore combien de jeunes vivent dans la rue en Belgique aujourd'hui. Dans une interview publiée dans *Le Soir*, Madeleine Guyot, collaboratrice du Délégué général aux droits de l'enfant explique en quoi leur dénombrement est difficile: «c'est un public très mobile qui peut aller de Bruxelles à Charleroi puis à Liège et qui va choisir un squat ou une chambre d'hôtel plutôt qu'être en rue.» Ce que l'on sait, c'est qu'il y a parmi ces jeunes des enfants placés. En France, un chiffre existe: un SDF sur quatre est un ancien enfant placé. Ils représentent 30% des mineur·e-s délinquant·e-s.

Au printemps prochain à Bruxelles, le centre de jour Macadam réservé aux jeunes sans-abris doit ouvrir ses portes. Les secteurs de l'aide à la jeunesse, de la santé mentale, du sans-abrisme, de la lutte contre la pauvreté et les inégalités sociales s'associent pour considérer «le jeune dans sa globalité et répondre à ses besoins de santé mentale, de restauration de confiance en soi, de formation», explique Madeleine Guyot. La crise sanitaire fragilise encore davantage les enfants et jeunes adultes en difficulté.

Covid: étudiant·e-s au CPAS

Dans un article datant du 18 janvier, le Guide Social donne la parole à Marc Chambeau, enseignant en Haute-École et travailleur social dans un CPAS. Dans sa carte blanche, il dénonce la situation très inquiétante des étudiant·e-s qui dépendent du revenu de l'intégration sociale du CPAS pour financer leurs études, surtout depuis la crise du Covid: «Dans trop de décisions prises par (les conseils de l'action sociale) des CPAS, les travailleurs sociaux remarquent un manque flagrant de compréhension des situations (...) Des bénéficiaires et des professionnels constatent cette déconnexion de la réalité de conseillers, une déconnec-

tion vécue en période habituelle, mais accentuée aujourd'hui par la crise Covid. Or, l'impact de cette crise est important, parfois fondamental et indépensable pour une série de bénéficiaires. Particulièrement, mais pas seulement, pour les étudiants (...) Il ne s'agit donc pas ici de nier l'importance des CPAS, de contester la qualité de travail dont ils sont capables avec leurs travailleurs de terrain, de reconnaître la difficulté d'une gestion budgétaire liée à une population aux besoins de plus en plus criants, mais de pointer des agissements parfois tellement normatifs qu'ils éloignent ces institutions de leurs missions premières. Il s'agit aussi de pointer l'aberration comptable de certaines suppressions d'aide aux bénéficiaires», conclut Marc Chambeau.

Explosion de la pauvreté dans le monde



Adam Dicko est une activiste malienne. Elle se bat pour la justice sociale en période de COVID-19. © Xavier Thiera/Oxfam

LE VIRUS DES INÉGALITÉS

Réunifier un monde déchiré par le coronavirus grâce à une économie équitable, durable et juste

SOUS EMBARGO JUSQU'AU 25 JANVIER 2021 09H01 GMT

www.oxfam.org

À l'occasion du Forum de Davos, l'ONG Oxfam a publié son nouveau rapport annuel «Le virus des inégalités». Son constat est sans appel: les riches deviennent encore plus riches et les pauvres encore plus pauvres. Selon Oxfam, en 2020, la crise aurait précipité entre 200 et 500 millions de personnes dans la pauvreté partout dans le monde. Par ailleurs, les femmes sont les plus impactées par la crise à travers le monde car elles représentent 70% du personnel de soins qui travaille dans le système de santé ou de l'aide sociale.

L'ONG Oxfam avance des propositions politiques afin d'éviter les conséquences à long terme du Covid-19:

- une protection sociale universelle accessible dès maintenant, à toutes et tous dans les pays où elle n'existe pas;
- une taxation des plus riches, soit un monde où les plus riches paient leur juste part d'impôts;
- une sécurité des revenus pour tou-te-s;
- une distribution équitable des vaccins;
- donner une priorité à la lutte contre le dérèglement climatique.

#Metooinceste



Le samedi 16 janvier, un nouveau hashtag #Metooinceste inspiré du mouvement #Metoo a déclenché la libération de la parole autour du tabou de l'inceste. Le premier tweet avec le hashtag #metooinceste est lancé par la militante Marie Chevenance: «J'avais 5 ans. En une soirée, ce frère de ma mère a bouleversé ma candeur et assombri le cours du reste de ma vie. En une seconde, j'avais 100 ans. #metooinceste.» Il apparaît dans la foulée de la publication du livre «La Familia Grande» de Camille Kouchner, une avocate française, fille d'un couple connu dans le milieu intellectuel et politique français. Dans son ouvrage, Camille Kouchner accuse son beau-père, Olivier Duhamel, d'avoir commis des actes sexuels sur son frère jumeau, des faits perpétrés il y a 30 ans et gardés secrets jusqu'à aujourd'hui.

Très rapidement le 16 janvier dernier, les témoignages explosent et le hashtag est largement partagé sur la toile. Selon une enquête Ipsos publiée en novembre 2020, un Français sur dix serait victime d'inceste, 77% des victimes sont des jeunes filles et trois quarts des enfants abusé·e-s sont âgé·e-s de moins de 10 ans. Les auteurs sont dans 95% des cas, des hommes.

Éducation populaire, Éducation permanente... toute une histoire!

Éducation populaire, éducation permanente... De Condorcet à la genèse de l'éducation populaire en passant par les luttes ouvrières, petit retour historique sur ces concepts-clés en Belgique.

Même si l'émergence du concept d'éducation permanente peut ressembler à un casse-tête d'historiens tant son champ d'action est vaste, il est possible d'en dessiner les contours par un passage historique.

Condorcet, les origines de l'éducation permanente

L'idée d'éducation permanente s'est construite progressivement depuis le siècle des Lumières, et est indissociable de l'émergence du concept d'éducation populaire en France. Depuis le 18^e siècle, de nombreux courants de pensée ont milité pour un développement individuel et social communautaire dans le but d'offrir à chaque individu la possibilité de s'épanouir socialement.

En pleine révolution française, afin de lutter contre l'obscurantisme et la mainmise de l'Église catholique sur l'État, Condorcet développe l'idée d'éducation pour tou-te-s en avril 1792 dans son rapport sur l'Instruction publique à l'Assemblée nationale, intitulé «L'Organisation générale de l'Instruction publique». Condorcet y écrit: «*Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commandés seraient d'utiles vérités; le genre humain n'en resterait pas moins partagé entre deux classes: celle des*

hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient. Celle des maîtres et celle des esclaves»¹

Pour Condorcet, l'apport d'une instruction publique de qualité et de masse à l'école n'est pas suffisant tant que le travail s'élabore dans des conditions inhumaines. Pire, ce qu'on y gagnerait en capacité d'intelligence sociale, en capacité de compréhension du monde, pourrait même s'y perdre: à voir l'évolution du travail dans les manufactures, les usines, avec un travail de plus en plus divisé, de plus en plus stupide, dépourvu de sens, tout ce qui se construirait au sein de l'école se ferait en pure perte.

Ainsi, selon lui, au regard des conditions et de la nature du travail des hommes, il est désormais urgent de se centrer sur une instruction continue des citoyens. Naît alors l'idée d'une éducation permanente à finalité civique, une éducation qui irait au-delà de l'éducation initiale, dans laquelle le citoyen serait constamment en renouvellement de son instruction et de sa vision du monde.

La pensée de Condorcet était particulièrement audacieuse pour l'époque, extraordinairement visionnaire tant elle est toujours d'actualité.

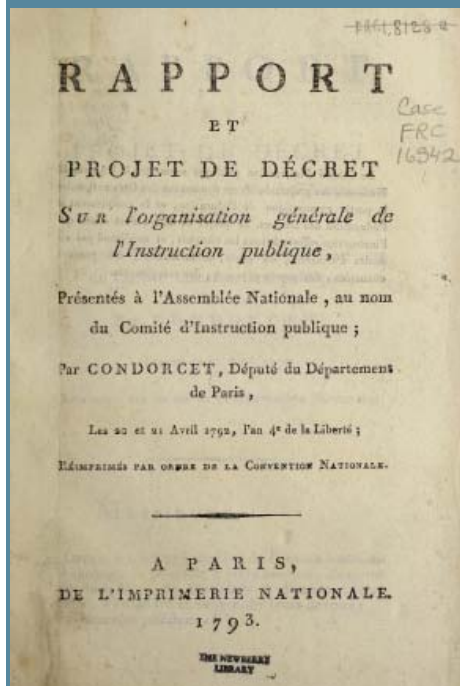
Éduquer ou s'éduquer?

La pensée de Condorcet influencera fortement les penseurs de l'époque et participera à la construction de la démocratie: il ne peut y

Consultez la capsule vidéo n°1 sur la chaîne YouTube de la Ligue de l'Enseignement: <http://bit.ly/3rthV3p>

Capsule n°1 :
Historique et concept
de l'éducation permanente
populaire

Ressources:



- Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792 par Condorcet.

Le rapport par lequel Condorcet développe son opinion sur l'organisation générale de l'Instruction publique. Il se caractérise notamment par le développement de diverses valeurs telles que l'égalité des âges et des sexes devant l'instruction, l'universalité et la gratuité de l'enseignement élémentaire et la liberté d'ouverture des écoles.

- «L'éducation permanente en Communauté française», Dossier n° 43, par E. Arcq et P. Blaise, 27 p., 1996 Étude permettant de faire le bilan de l'action de l'éducation permanente 20 ans après le décret de 1976 ainsi qu'un exposé des enjeux et perspectives du secteur face à la crise économique et à l'évolution des institutions politiques de la Belgique fédérale.

www.crisp.be/librairie/catalogue/1253-education-permanente-communaute-francaise.html

Nicolas de Condorcet, 1743 - 1794



avoir de démocratie sans citoyens éclairés. Pourtant, certains mouvements de pensées se querelleront autour du concept d'éducation: s'agit-il d'éduquer le citoyen, c'est-à-dire de lui offrir une éducation continue, ou le citoyen doit-il s'éduquer lui-même? S'émanciper par ses propres moyens? Cette tension entre «l'éducation du citoyen» et «le citoyen s'éduquant par lui-même» sera à la base de la deuxième définition historique de l'éducation permanente. L'éducation permanente deviendra alors «populaire», lors de la naissance du mouvement ouvrier.

Des années de combats: révolution sociale et déploiement du mouvement ouvrier

Les révolutions de 1830 et de 1848, rassemblant tant des étudiants que des ouvriers, vont entraîner la création d'un mouvement social fort dont le but était de faire face à la domination du capitalisme et à l'exploitation des travailleurs. Naissent ainsi les fondations du mouvement ouvrier. Afin de s'organiser et d'augmenter leur pouvoir d'action, ces individus vont se coaliser et inventer des nouvelles structures durables d'entraide et de lutte: les coopératives et les mutuelles comportant leurs propres caisses

syndicales de résistance entre travailleurs, concrétisation d'une nouvelle économie sociale qui inclut les associations, les coopératives, les mutuelles et les syndicats. On peut alors parler d'une première œuvre d'éducation populaire.

L'ambition était de créer une alternative au capitalisme en créant une nouvelle économie indépendante. Ces mouvements n'étaient pas tous de la même obédience: anarcho-révolutionnaire, socialo-communiste, chrétien-social, chaque mouvement avait ses propres convictions.

Naît alors, dans ces mouvements ouvriers, diverses initiatives basées sur l'idée que l'individu peut s'émanciper à travers un savoir académique. L'école officielle y est alors perçue comme un lieu de propagation de savoirs de classe. Il s'agit de construire des savoirs d'émancipation et de les construire en situation, de les mettre en corrélation avec la réalité des individus.

Grâce à leur vision du travailleur et du citoyen, les combats ouvriers ont permis d'élargir les droits civiques grâce à l'obtention du suffrage universel de 1919. Corolairement, la reconnaissance de l'éducation populaire comme principe d'utilité publique entérinera la démarche de ces

mouvements ouvriers: reconnue comme nécessaire à l'évolution et à l'épanouissement de l'individu, l'éducation à tout âge de la vie devient l'assurance d'un exercice des droits humains égalitaire et responsable.²

Un compromis social belge

En réponse aux luttes ouvrières du dernier quart du 19^e siècle, un compromis social-démocrate commence à s'esquisser entre les forces organisées du travail (les mouvements ouvriers) et les forces du capital (le patronat). Ces négociations entre ouvriers et patronat vont de plus en plus impliquer la puissance publique, l'État. Ce compromis social-démocrate sera néanmoins retardé par la première guerre mondiale et ne prendra toute son ampleur qu'au lendemain de la 2^e guerre mondiale autour de la naissance et de la consolidation de la sécurité sociale.

Naissance officielle de l'éducation populaire

La loi de 1921 offrit la possibilité aux organisations ouvrières de s'organiser légalement en tant qu'ASBL afin de soutenir et de pérenniser leurs activités d'éducation populaire avec le soutien de l'État.

L'éducation populaire est donc née, dès les années 1920, dans une volonté d'émancipation culturelle et sociale des travailleurs en dehors des structures traditionnelles d'enseignement et des systèmes éducatifs institutionnels. *«Il n'est donc pas question de reproduire les méthodes scolaires. La définition des objectifs et l'élaboration des savoirs sont le résultat d'une dynamique d'échanges intégrant les attentes et les apports de chacun. Il s'y développe une culture du débat et de l'esprit critique.»*³

L'ambition de ce courant de pensée visait l'amélioration du système social via l'émancipation des travailleurs afin qu'ils deviennent des acteurs capables de participer activement à la vie sociale. De fait, l'éducation populaire part du principe que chaque individu possède la capacité et la volonté de progresser et de se développer socialement et ce, à tout âge de la vie. Cette éducation ne se limite pas aux savoirs académiques, elle englobe aussi la culture dite «populaire». Son champ d'action est donc très vaste. L'éducation populaire y est vue comme l'opportunité, la possibilité de développer les capacités de tout individu à confronter ses idées, partager une vie de groupe, s'exprimer en public, écouter...⁴

L'Éducation permanente, une spécificité belge

En Belgique, les associations, le politique, l'administration ne parlent plus aujourd'hui d'éducation populaire mais bien d'éducation permanente. D'où vient ce changement de terminologie?

En 1955, le Français Pierre Arents, alors inspecteur général de l'éducation populaire et membre de la Ligue française de l'enseignement, fut le premier à utiliser le terme d'éducation permanente dans le cadre d'un groupe de travail sur la réforme de l'enseignement. Son ambition était de souligner le devoir de l'Éducation nationale de s'engager au-delà de l'obligation scolaire; la population interrompant alors souvent sa scolarité à 14 ans. Dès lors, selon lui, *«l'éducation permanente n'est pas synonyme d'éducation des adultes. C'est plutôt l'idée de la promotion d'un système éducatif global. C'est une utopie créatrice et ambitieuse qui réunit la formation initiale et continue tout au long de la vie, tant dans le domaine professionnel que dans celui de la formation générale et culturelle...»*.⁵

Promu par un certain nombre d'associations françaises (dont la Ligue française de l'enseignement), le concept est rapidement récupéré en Belgique par des groupes idéologiques et des intellectuels. De plus, les associations d'éducation populaire belges s'approprient alors une vision de l'éducation permanente permettant l'expression et la transmission de leurs valeurs respectives. Pour ces dernières, mais également pour quelques intellectuels, les principaux objectifs de l'éducation permanente sont désormais le développement culturel et la formation critique à la citoyenneté.⁶

1. Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique présenté à l'Assemblée nationale législative au nom du Comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792 par Condorcet.
2. CEMEA, L'éducation permanente: une approche incontournable pour la formation des animateurs et des animatrices, http://www.cemea.be/IMG/pdf/PDF_Education_Permanente_-_Approche.pdf
3. Idem.
4. https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_populaire
5. «Une histoire de l'éducation populaire» de Jean-Marie Mignon, 2007, page 92
6. «L'éducation permanente en Belgique: origine d'une idée», <https://150ans.ligue-enseignement.be/leducation-pergine-dune-idee/>

Internet:

- Site internet du service de l'Éducation permanente de la Fédération Wallonie-Bruxelles:
Site internet du service de l'Éducation permanente de la FWB permettant un lien avec l'administration du secteur mais également de regrouper les textes législatifs, des outils pédagogiques, des ressources documentaires...
www.educationpermanente.cfwb.be
- «L'éducation permanente en Belgique: un bref historique», CAL
Bref retour historique sur la genèse et l'évolution de l'éducation permanente en Belgique.
www.laicite.be/laction-laique/education-permanente/leducation-permanente-en-belgique-un-bref-historique/
- «L'éducation permanente en Belgique: origine d'une idée (décembre 1955)», site internet pour les 150 ans de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente:
Site dédié à l'anniversaire des 150 ans de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente permettant, notamment, de revenir sur la naissance de l'éducation populaire en France et en Belgique.
<https://150ans.ligue-enseignement.be/leducation-pergine-dune-idee/>

«L'éducation par le peuple et pour le peuple»

Définir l'éducation permanente n'est pas une sinécure tant son champ d'action est vaste. Au-delà des conceptions historiques de l'éducation populaire, l'éducation permanente est un concept vivant, qui se réinvente constamment en lien avec l'expérience de terrain et l'évolution des sociétés... Tentative d'explication et de définition.

L'Éducation permanente, un terme polysémique

Éducation des adultes, éducation tout au long de la vie, formation continue, démocratie culturelle, développement de l'esprit critique... Autant de termes qui renvoient à une sphère d'activité: l'éducation permanente.

Héritière de l'éducation populaire, l'éducation permanente a longtemps été perçue comme son prolongement même si elle s'en démarque. En effet, alors que l'éducation populaire se concrétisait essentiellement de manière volontaire par les individus, se pratiquant soit sur le temps de loisirs soit sur des temps dédiés à la formation (tels que les congés culturels) et durant la vie active, l'éducation permanente se veut «active» tout au long de la vie et dans toutes les sphères d'activité des citoyen-ne-s.

Éduquer?

Le mot «éducation» désigne «un processus d'apprentissage dans lequel l'individu, ou un groupe, conquiert des connaissances et dans lequel on élabore des savoirs qui libèrent. Dans le mot éducation il y a, sous-jacent la notion d'émancipation, se défaire des liens qui nous enserment, se défaire d'une condition qui nous est assignée, se défaire d'une position de l'histoire comme objet de l'histoire»¹. Dès lors l'éducation permanente populaire part du principe que l'homme, l'humain, découvre que de sa conscience peut naître une action éclairée pour contribuer à infléchir le cours de l'histoire. L'éducation permanente populaire serait alors l'éducation dont le peuple est sujet et non pas objet. Une éducation dans laquelle des individus ou groupes d'individus tentent de construire un point de vue critique sur le monde et de mettre en œuvre ce savoir critique pour changer le monde².

Selon Luc Carton, la notion d'éducation est un processus d'apprentissage permettant à une personne (ou à un groupe) de sortir de sa condition, de développer ses facultés et sa personnalité,

d'accéder au langage commun, de se forger librement une vision du monde, de se référer à des valeurs (égalité, liberté, fraternité...).

Une particularité de l'éducation permanente est que son action se déroule en dehors de l'éducation initiale (enseignement scolaire, de base) pour se disséminer tout au long de la vie des individus. On remarque donc facilement la double facette de l'éducation permanente: d'un côté elle vise l'émancipation des individus et d'un autre côté, sa participation active à la société.

L'éducation permanente en Belgique englobe donc une série d'activités qui ont toutes pour but de donner aux individus des moyens et des outils qui visent ces objectifs, d'un point de vue social, culturel, politique et économique. Elle considère l'individu comme acteur de son changement et capable d'agir sur l'environnement «mouvant» qui l'entoure.

Son action permet alors de lutter contre les déséquilibres culturels en conférant à chaque individu un potentiel lui permettant d'agir sur le monde. L'action de l'éducation permanente est politique et promeut une égalité de participation des individus dans le processus éducatif, culturel et social en reconnaissant à chaque individu, ou groupe, des capacités et des ressources propres.

Une triple perspective

L'action de l'éducation permanente peut se définir sous une triple perspective: elle est omnitemporelle (dans le sens où elle touche tous les instants de la vie); omnidimensionnelle (car elle touche toutes les facettes de la vie) et elle est organisée en système (c'est-à-dire que ses composantes s'interpénètrent).³

De fait, on considère que l'éducation permanente recouvre plusieurs dimensions⁴:

- l'éducation tout au long de la vie (qui participe à l'intégration de l'individu dans la société et qui lui permet de s'adapter aux changements qu'on lui impose);
- la formation permanente (qui s'attache à adapter le travailleur ou la travailleuse aux

Consultez la capsule vidéo n°1 sur la chaîne YouTube de la Ligue de l'Enseignement: <http://bit.ly/3rthV3p>

Capsule n°1 :
Historique et concept
de l'éducation permanente
populaire

évolutions du marché du travail et des technologies);

- l'éducation non formelle ou non institutionnalisée (qui, en dehors du cadre scolaire, considère l'individu comme le premier acteur de son émancipation culturelle et de son éducation);
- la promotion socioculturelle des travailleurs et travailleuses (qui permet de surmonter dans une certaine mesure le cloisonnement social par la formation).

Pour qui?

L'éducation permanente concerne, par principe, tous les individus sans distinction. Cependant, le public principalement visé dans le décret est issu des «milieux populaires», défini comme avec ou sans emploi, porteur au maximum d'un diplôme de l'enseignement secondaire ou de personnes en situation de précarité sociale ou de grande pauvreté.⁵

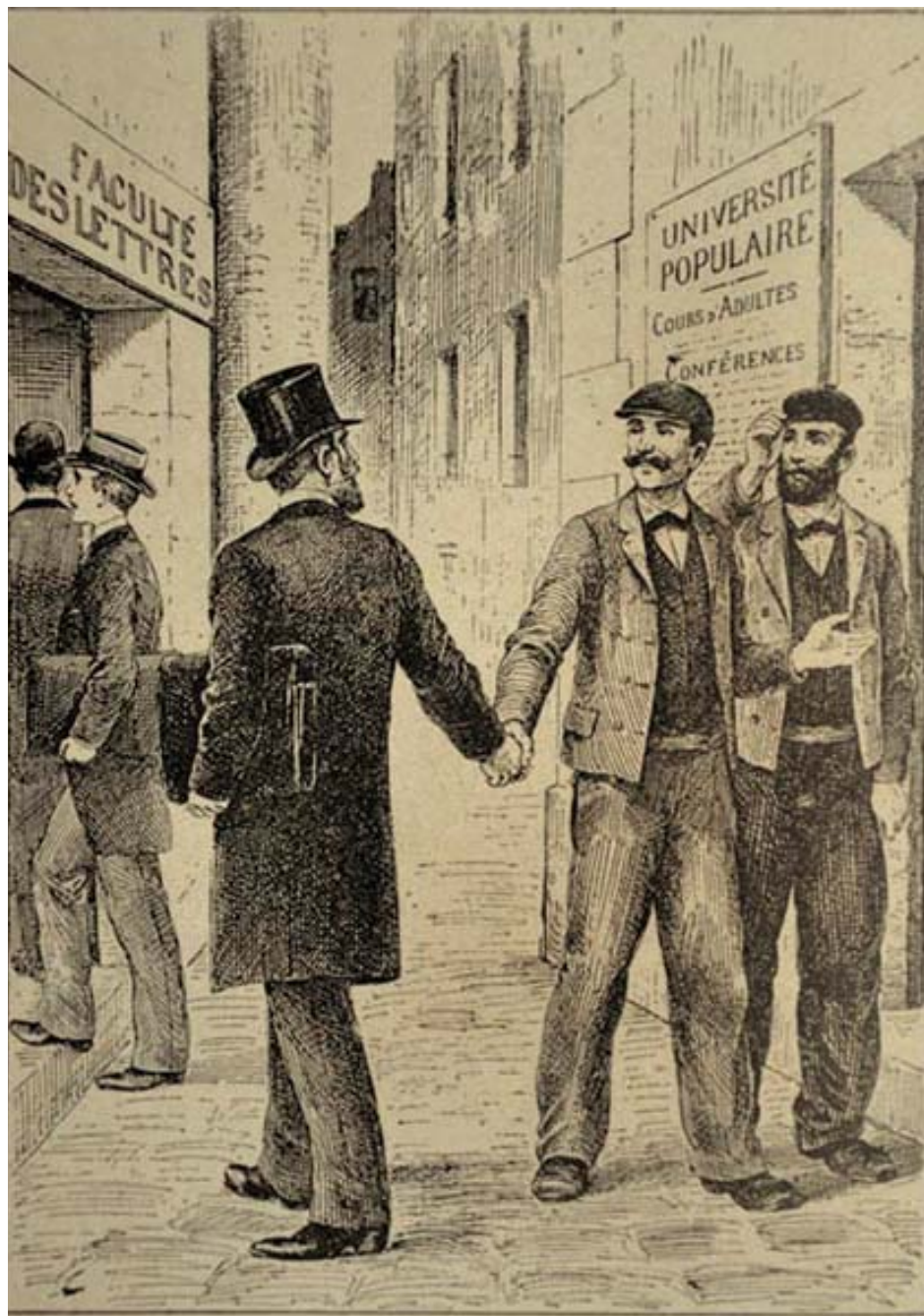
Comment?

De nombreuses associations mènent des actions d'éducation permanente en communauté française. Pas moins de 283 associations sont actuellement reconnues comme relevant de l'éducation permanente, qu'elles s'orientent vers la défense des droits humains, l'égalité femmes/hommes, la solidarité internationale, l'alphabétisation, la justice sociale, la formation, l'interculture, l'intergénérationnel, la lutte contre le racisme, la participation citoyenne, la défense de l'environnement, le handicap, l'accès à la création et à la diffusion culturelle, l'enseignement... Chacune de ces organisations s'inscrit dans une démarche d'émancipation, d'information, d'accès et de développement de l'esprit critique de son public.

Une organisation d'éducation permanente aura pour objectif de favoriser et de développer, principalement chez les adultes⁶:

- une prise de conscience et une connaissance critique des réalités de la société;
- des capacités d'analyse, de choix, d'action et d'évaluation;
- des attitudes de responsabilité et de participation active à la vie sociale, économique, culturelle et politique.

Ainsi, les associations d'éducation permanente travaillent au développement des capacités de citoyenneté active et critique et de la pratique de la vie associative des individus. Cette démarche s'inscrit dans une perspective d'égalité et de progrès so-



cial en vue de construire une société plus juste, plus démocratique et plus solidaire favorisant la rencontre entre les cultures.⁷

Pour être effectif, le travail des associations d'éducation permanente doit continuellement se confronter à une exigence de changement, d'adaptation à son public et à une société en mutation, ce qui rend leur travail mouvant et en constante évolution.

Un outil démocratique essentiel

À travers sa démarche émancipatrice et critique, l'éducation permanente représente un réel outil de démocratie culturelle. En effet, en permettant à tou-te-s les citoyen-ne-s de toutes conditions et de toutes origines de se rencontrer et de véritablement prendre leur place dans le débat démocratique, l'éducation permanente est un outil précieux de respect des droits humains.

Dans une société de plus en plus mondialisée, dans des rapports humains davantage matérialisés, dans une globalisation qui exacerbe les inégalités, la démarche et l'action de l'éducation permanente prennent tout leur sens et leur nécessité en tant qu'outil d'émancipation et de protection des droits humains.

1. Luc Carton, Définition et histoire de l'éducation permanente.
2. Idem.
3. «L'éducation permanente en Belgique: origine d'une idée», <https://150ans.ligue-enseignement.be/leducation-pergine-dune-idee/>
4. Idem «L'éducation permanente en Belgique: origine d'une idée», <https://150ans.ligue-enseignement.be/leducation-pergine-dune-idee/>
5. Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente du 17 juillet 2003, page 2, www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=4bdf3abb2bb119e3e836c1e2bc741a291c6c2914&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Actualites/decret_EP_modifie_le_14112018.pdf
6. Décret relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente du 17 juillet 2003, article 1^{er} §2, page 1, www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?eID=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=4bdf3abb2bb119e3e836c1e2bc741a291c6c2914&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Actualites/decret_EP_modifie_le_14112018.pdf
7. Idem, article 1^{er} §3.

Internet:

- «À la découverte de la culture», exposition mise en ligne à l'initiative du C.A.R.H.O.P. (Centre d'Animation et de Recherche en Histoire Ouvrière et Populaire).
Le C.A.R.H.O.P. (Centre d'Animation et de Recherche en Histoire Ouvrière et Populaire) est une association qui a pour vocation de recueillir la mémoire ouvrière (sous forme écrite, sonore, filmée, iconographique...) afin de la sauvegarder et de la faire connaître. Outre ses archives riches, le site propose un sous-site sous la forme d'une galerie présentant l'histoire des luttes ouvrières, l'acquisition des droits culturels et les prémices de l'éducation permanente en Belgique.
<https://sites.google.com/site/educationpermanentecarhop/home>
- «Éducation permanente, Chemins croisés et croisée des chemins», Lire et écrire. Publication de l'asbl d'alphabétisation et de FLE Lire et écrire, cette analyse offre une réflexion globale sur l'action et les enjeux de l'éducation permanente en FBW.
https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/ja192_p113_degee.pdf
- «L'éducation permanente: une définition qui se cherche?», une analyse de Jean-Pierre Nossent, président de l'IHOES.
Publication de l'asbl IHOES (Institut d'histoire ouvrière économique et sociale) qui tente de donner une définition de l'éducation permanente et expose les visions croisées autour de son concept à travers ses décrets.
www.ihoes.be/PDF/Nossent_education_permanente_definition.pdf
- «L'éducation permanente: une approche incontournable pour la formation des animateurs et des animatrices», CEMEA
Riche analyse des CEMEA (Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active ASBL) qui permet de faire un panorama de l'histoire de l'éducation permanente et de ses enjeux dans le milieu de la formation et de l'animation.
www.cemea.be/IMG/pdf/PDF_Education_Permanente_-_Approche.pdf

Ressources:

- «Une histoire de l'Éducation populaire» par MIGNON Jean-Marie, Paris: La Découverte, 2007.
Le mouvement de l'éducation populaire a connu une histoire faite d'enthousiasmes et de réussites, mais aussi d'incompréhensions et de critiques, voire de rejets. C'est cette riche histoire que propose de découvrir cet ouvrage. Son auteur montre le rôle essentiel joué par l'éducation populaire au sein de la société au lendemain de la Seconde Guerre mondiale jusqu'aux enjeux des années 2000.
- «L'idée d'éducation permanente et son expression internationale depuis les années 1960», Jean-Claude Forquin, dans la revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes «Savoirs» 2004/3 (n°6), pages 9 à 44.
Article présentant l'évolution de l'éducation populaire en France depuis les années 1960. Disponible sur Internet via l'adresse suivante: <https://www.cairn.info/journal-savoirs-2004-3-page-9.htm>

Répertoire Kaléidoscope

Pour découvrir les associations reconnues d'Éducation permanente, leurs objectifs, leurs activités, les thématiques sur lesquelles elles travaillent et leurs coordonnées, vous pouvez consulter le répertoire ci-dessous qui reprend les associations reconnues en vertu du décret d'Éducation permanente de 2003, ainsi que les organisations qui restent reconnues en vertu de l'arrêté royal de 1971, dit «de Loisirs culturels».

Plus d'infos: www.webopac.cfwb.be/eduperm/search/advanced



Éducation permanente, droits culturels et démocratie culturelle

Quel horizon pour l'éducation permanente?



Un texte a été rédigé suite à notre entretien avec Luc Carton, philosophe, vice-président de l'Observatoire de la diversité et des droits culturels de Fribourg (Suisse), chercheur associé auprès de l'Association Marcel Hicter pour la démocratie culturelle (Bruxelles).

Consultez la capsule vidéo n°3 sur la chaîne YouTube de la Ligue de l'Enseignement: <http://bit.ly/3rthV3p>

Capsule n° 3:
Dans quel monde vit-on ?

L'éducation permanente, à travers ses valeurs profondément humanistes, sa nécessité d'implication sociale et son ancrage multiculturel, est un formidable outil de démocratie culturelle. Pour peu qu'elle soit élaborée, réfléchie et respectueuse, l'action de l'éducation permanente peut apporter des ressources quasiment inépuisables d'épanouissement culturel aux individus. Dès lors, comment mettre en place cet outil de la démocratie culturelle dans notre société contemporaine, en constante évolution et aux individus parfois pétris de doutes? Comment comprendre le monde d'aujourd'hui pour permettre aux citoyen·ne·s de réinvestir la vie sociale, culturelle et politique?

1. Dans quel monde vit-on?

Pour comprendre l'implication et la nécessité d'une action d'éducation permanente efficiente dans une société démocratique, il est important de comprendre le monde dans lequel nous évoluons. En effet, depuis l'époque de Condorcet jusqu'aux combats ouvriers et les prémisses de l'éducation permanente populaire, notre monde a changé. Le paradigme de notre société actuelle n'est plus le même, les contraintes et les réalités des individus ne sont plus comparables. Dès lors, dans quel monde vit-on?

Dans son ouvrage «Un nouveau paradigme: Pour comprendre le monde aujourd'hui», Alain Touraine (nous) explique qu'un paradigme¹ est le conflit central qu'une société reconnaît comme

étant le moteur de son histoire, le centre, le nœud de ses débats. Le paradigme désigne donc comment une société identifie un changement au cœur d'un conflit. Notre société contemporaine est le fruit de divers paradigmes fondateurs.

Touraine identifie trois paradigmes essentiels dans l'histoire des démocraties libérales.

Paradigme 1: Vive la liberté! Le conflit central est politique (18^e siècle)

Dès la deuxième moitié du 18^e siècle et le début du XIX^e, un conflit central oppose le libéralisme naissant et les conservatismes, ancien et nouveau régime.

Dans ce premier paradigme, le conflit central est de nature politique: il s'agit de sortir de l'Ancien



Régime et de donner naissance à un nouveau régime qu'on appellera, par la suite, l'État de droit. Dans ce conflit politique, s'opposent d'un côté les forces conservatrices tenantes de l'Ancien Régime et alliées à l'Église, et d'autre part, les libéraux qui défendent des libertés nouvelles dans lesquelles les citoyens doivent être protégés et sont reconnus comme égaux en dignité et en droits (une définition des droits humains qui se concrétisera en 1948 dans la Déclaration universelle des droits de l'homme).

Cette nouvelle démocratie politique va se déployer de manière continue même si certains événements de l'histoire la freineront (comme ce fut le cas, par exemple, avec des contre-révolutions, le régime de Vichy...). Cette transition est donc un processus long et qui n'est toujours pas achevé. En effet, les droits humains sont des droits inachevés, fragiles et régulièrement mis à mal.

Paradigme 2: Vive le bien-être! À quoi bon le droit de vote si l'on n'a pas de pain? (1848)

Dans ce nouveau paradigme, le conflit central est de nature socio-économique: durant la période 1850-1970, un vaste conflit oppose capital et travail, mouvement ouvrier et patronat. Le champ socio-économique, la répartition de la richesse, est au cœur du conflit. Dès lors, comme s'exclamera Lamartine «À quoi cela sert d'avoir le droit de vote si on n'a pas de pain?», le conflit central glisse du champ

politique vers le champ socio-économique.

Le conflit va se concrétiser à travers la révolution industrielle et le déploiement du capitalisme industriel dans nos villes et campagnes. Cette extension de l'industrialisation va avoir pour effets une extension du salariat, l'apparition du mouvement ouvrier et donc le développement du conflit social et socio-économique sur la répartition des richesses. La scène politique verra alors naître les partis socialiste, communiste, le parti ouvrier belge. Progressivement, un troisième acteur viendra s'ajouter au débat: l'État. Les négociations et compromis se feront alors sur la scène de l'État. De cette lutte naîtra le long déploiement du compromis social-démocrate et la mise en place d'un système de protection sociale.

On parle alors d'une révolution sociale. Les droits sociaux et une esquisse de droits économiques deviendront les conquêtes qui font de l'entreprise non plus un lieu de non-droit mais un lieu dans lequel il y a du droit. La conquête de la sécurité sociale, après la seconde guerre mondiale, entérinera la reconnaissance de ces nouveaux droits humains.

Paradigme 3: À quoi bon perdre sa vie à la gagner? (1968)

Dans ce troisième paradigme, le conflit central est d'ordre culturel. Suite à la période prospère des Trente Glorieuses dans l'après-guerre, les individus sont en quête de sens. «À quoi bon perdre sa vie à la gagner?» (Slogan

de mai 68).

Prenant conscience des «externalités» négatives engendrées par le système capitaliste, la question du sens du travail et de la vie en commun se développe. De fait, ces externalités négatives, ces inégalités structurelles, telles que les inégalités entre le nord et le sud, les rapports de force mondiaux, la découverte de la destruction de l'environnement, de l'anthropocène², permettent de comprendre que l'activité humaine devient un facteur déterminant de l'évolution de la planète Terre.

Dans ce troisième paradigme, on assiste à une fracture nette de la définition du conflit central avec les paradigmes précédents: Il ne s'agit donc plus du pouvoir (comme c'était le cas dans le premier paradigme), ni de la richesse (dans le deuxième paradigme) mais du sens. Il ne s'agit donc plus d'une critique politique ou sociale, mais bien d'une critique culturelle car la question du sens ou du non-sens relève de la culture, dans l'acception anthropologique du concept de culture (voir encart).

Dans cette troisième époque, le conflit central deviendra progressivement de nature culturelle. Même si les paradigmes politique et économique sont toujours présents dans notre société, leurs enjeux ne sont plus aussi centraux qu'auparavant. Il est alors probable que le cœur des conflits sociétaux actuels soit ou devienne de nature culturelle car le sens des compromis antérieurs est profondément remis en cause.

2. Comprendre le monde aujourd'hui?

Inscrit dans le troisième paradigme d'ordre culturel et pour comprendre notre société actuelle, il est important d'interroger de manière culturelle tant les conflits socio-économiques que les conflits politiques pour faire émerger les conflits culturels qui nous entourent actuellement (à savoir des conflits sur le sens de la vie en commun). Nous évoluons donc dans des débats à la fois culturels, sociaux, politiques et économiques. Ce nouveau paradigme culturel n'efface donc pas les deux autres paradigmes mais il peut leur permettre de (leur) donner une nouvelle clé de lecture, une nouvelle interprétation en déplaçant le centre de gravité autour de la dimension culturelle de ces conflits.

Des contradictions génératrices de non-sens

En prenant le pas sur les États, la puissance des entreprises marchandes domine les échanges mondiaux et submerge les individus

jusque dans leur intimité en s'insinuant dans tous les registres de la vie commune. Les effets conjugués de la mondialisation, de la révolution numérique, de la tertiarisation³ et de la marchandisation multiplient les contradictions à tous les étages et dans toutes les dimensions de nos sociétés:

- les systèmes économiques destructeurs de la biodiversité, des écosystèmes, des équilibres climatiques qui génèrent, in fine, une destruction des fondements de l'économie (sans écosystème vivant, pas d'économie possible);
- un système financier dangereux qui menace l'économie réelle (comme la crise financière de 2008). Ce système financier dangereux définit l'épargne comme un risque;
- un système social inégal dont l'injustice est incompréhensible: nous évoluons dans une société riche qui, à force d'inégalités, produit entre 15 et 25 % de personnes précaires ou pauvres, en termes monétaires. Un tel système est dépourvu de sens commun: nous évoluons dans un système global qui fonctionne à l'envers, qui valorise plus les transactions économiques et financières stériles ou nuisibles que le bien-être des humains;
- une répartition du travail injuste et inefficace: les inégalités dans le secteur de l'emploi et le stress induit par le management libéral (pression de travail trop importante, non-sens, fatigue) engendrent une souffrance au travail, un travail insuffisamment libre et créateur pour la plupart. Le burn-out devient un phénomène social majeur et tend à coloniser toutes les sphères d'activité des individus (burn-out parental, par exemple);
- une consommation absurde: nous évoluons dans un régime de consommation de masse, tendanciellement dépourvu de sens et de limites du point de vue de la santé publique, de l'épuisement des ressources naturelles, de la destruction des écosystèmes et des inégalités structurelles entre Nord et Sud;
- une culture marchande ou la production 'industrielle' du non-sens: la question du sens ou du non-sens peut désormais faire l'objet d'une production quasi industrielle sous le contrôle exclusif de pouvoirs privés de firmes multinationales; la puissance «culturelle» des GAFAM en est le symbole: elle marque les vies et les villes, l'espace et le temps.

Un régime démocratique en grande difficulté (relations État/Marché/Société civile)

Au-delà des contradictions dont il est pétri, le régime démocratique des démocraties libérales est en danger. En effet, ce régime

Consultez la capsule vidéo n°4 sur la chaîne YouTube de la Ligue de l'Enseignement:
<http://bit.ly/3rthV3p>

Capsule n°4:
Comprendre le monde
aujourd'hui



démocratique s'appuie presque exclusivement sur le principe de la représentation politique. La question du pouvoir politique s'y réalise par la délégation, via les élections. En effet, la question du droit de vote et d'éligibilité est au cœur de la démocratie libérale, la matrice essentielle de sa légitimité. Certes, la légitimité de ce pouvoir s'accommode du jeu de divers contre-pouvoirs, de la concertation des interlocuteurs sociaux, de l'expertise des administrations et des pouvoirs (de plaidoyer, d'interpellation, etc.) portés par l'action associative.

Cependant, la question du pouvoir est essentiellement ordonnée à la représentation et ses liens avec les contre-pouvoirs se sont affaiblis avec le temps. Cette «solitude» d'un pouvoir adossé aux seuls liens de la représentation est le fruit de plusieurs éléments connexes:

L'évolution du monde à travers la mondialisation, la marchandisation, la tertiarisation, la numérisation a multiplié les contradictions et les interdépendances. Si le compromis démocratique libéral avait été construit à l'origine à l'échelle des États, désormais, en regard des processus économiques liés à la mondialisation, les multinationales deviennent plus puissantes que les États qu'elles traversent. Il n'y a plus désormais de frontières pour les marchandises et les capitaux. On se retrouve donc face à des États affaiblis et presque impuissants, confrontés à des multinationales puissantes. S'installe alors une mise en concurrence des États par les multinationales.

Face à la mainmise des multinationales et pour contrer les effets de la mondialisation, les États tentent de s'agréger pour construire un rapport de forces de puissances publiques face aux pouvoirs privés et aux autres grandes puissances étatiques (la création de l'Union européenne en est un bon exemple).

Cependant, face à la complexité du monde, l'échelle d'une représentation aussi distante et agrégée que l'Union européenne ne fait qu'aggraver le problème de légitimité du lien de représentation.

Ces contradictions sont si graves et si nombreuses que nous devons faire face à la difficulté spécifiquement culturelle de se représenter (intellectuellement, sensiblement) le monde de manière suffisamment stable et durable pour fonder une représentation politique efficiente.

La complexité, au cœur de la difficulté de vivre aujourd'hui

Face à ces démocraties fragilisées, dans ce contexte de risque de non-sens politique, social et culturel, que se passe-t-il pour l'individu? Investi-e-s de contradictions multiples, doutant de la légitimité de nos représentations, comment composer et exprimer nos identités plurielles d'individus, de travailleur-euse-s, de consommateur-trice-s, de citoyen-ne-s, d'hommes et de femmes? Nous nous retrouvons confronté.e.s à un excès de contradictions: nous vivons un burn-out démocratique!

Pour faire face à ce burn-out démocra-

tique, plusieurs scénarios peuvent être envisagés et sont mis en œuvre, souvent à tâtons, par l'individu contemporain:

- la vie est trop complexe et donc l'individu contemporain est porté à internaliser les contradictions, à s'investir dans d'innombrables et insondables recherches de «soin», de conseils de tous ordres et de toutes natures, de quête infinie de «coaching» de vie. Au-delà du développement du marché du «soin de soi», il nous semble évident que ce scénario est une imposture au plan collectif;
- il y a un excès de contradictions, l'individu cherche quelqu'un qui pourra les résoudre à sa place. On parle alors du scénario de l'autorité perdue, le scénario ultra-conservateur: la recherche d'une autorité perdue, d'un principe unificateur qui puisse nous épargner les souffrances d'un excès de contradictions. La tentation y est de chercher un chef, un maître. Cela explique en partie le retour au religieux, aux autorités imaginaires, de la droite-extrême ou de l'extrême droite. Le patriarcat, le racisme, le nationalisme, le retour du religieux en politique sont les référentiels-impasses de ce scénario;
- face à la complexité des contradictions, les pouvoirs publics peuvent opter pour la privatisation de certains services publics ou fonctions collectives. On est alors dans le scénario de la marchandisation généralisée: ce qui se vend et s'achète ne se discute plus. Le marché prend alors la relève du politique en assumant la conception et la gestion d'un ensemble de responsabilités politiques, économiques, sociales et culturelles. Cette privatisation, cette marchandisation est une manière de résoudre les tensions mais elle est illusoire et provisoire: elle aggrave les tensions préexistantes, compte tenu des conflits de valeurs entre société marchande et société civile-politique;
- enfin, pour faire face à cette série de contradictions, l'individu peut renouveler sa relation à la démocratie et se saisir des carences du lien de représentation. Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en place un nouveau système de large partage du travail politique et recréer ainsi les conditions d'un lien de représentation légitime, en peuplant la distance entre représenté-e-s et représentant-e-s de multiples et riches médiations.

Renouveler ce lien démocratique, enrichir le lien de représentation, est essentiel car la conduite des pouvoirs ne peut pas se

passer de représentant-e-s. Ce scénario offre l'opportunité aux citoyen-ne-s de conquérir un rôle contributif dans la société, d'habiter une fonction collective, de jouir de leurs droits culturels.

3. Retrouver un horizon: la généralisation de l'exercice des droits culturels

Dans ce contexte sociétal, dans cette société de masse paralysée par la mondialisation des pouvoirs privés et la localisation des pouvoirs publics, une représentation du monde stable, durable, communicable, bref «commune» n'est plus disponible et n'est plus près de l'être. Dès lors, l'horizon de moyen et long terme pour toute la société sera de travailler la représentation «culturelle» (intellectuelle, sensible, sociale et politique) pour rendre habitable une démocratie approfondie. Pour ce faire, il faudra généraliser l'usage effectif des droits culturels, par toutes et tous, et travailler conjointement la «vision du monde».

Vers une démocratie contributive

Pour ce faire, nous devons revenir aux principes fondateurs de la démocratie et l'investir dans toutes ses variantes pour alors envisager des droits nouveaux aux citoyen-ne-s:

Nous pouvons imaginer et investir une démocratie continue: c'est-à-dire qui n'accepte pas la discontinuité de la démocratie à travers le geste électoral.

Mettre en place une démocratie approfondie: selon Paul Ricoeur, «est démocratique, une société qui se reconnaît divisée, c'est-à-dire traversée par des contradictions d'intérêts, et qui se fixe comme modalité d'associer à parts égales chaque citoyen dans l'expression, l'analyse, la délibération et l'arbitrage de ces contradictions.»⁴ Une société démocratique n'est donc pas une communauté, ne s'ordonne pas à une unité qui la réconcilierait imaginativement, elle est divisée en sous-groupes qui sont liés et interdépendants.

De plus, est démocratique une société qui se donne pour finalité de traiter ses contradictions par les mots, par un travail de langage, instruit par l'usage de la raison et non par la violence. Cette société démocratique s'efforcera que les contradictions s'expriment, ensuite s'analysent de manière instruite pour enfin faire place à un travail de délibération en confrontant un jugement positif sur des faits, d'une part, et un jugement référé à des valeurs (ex: égalité,

Ressources:

- «L'idéologie et l'utopie», Paul Ricoeur, Éditions du Seuil, 1997
«À travers une relecture de penseurs comme Saint-Simon, Fourier, Marx, Mannheim, Weber, Althusser, Habermas ou Geertz, Ricoeur s'empare de du couple conceptuel classique qu'est l'idéologie et l'utopie pour développer une authentique œuvre de philosophie politique.»
- «Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation», Joëlle Zask, Paris, Le Bord de l'eau, 2011.
«En art, en politique, à l'école, dans l'entreprise, dans la presse ou sur le web, une même injonction est aujourd'hui adressée à chacun d'entre nous: participez! Oui, mais à quoi, comment et dans quel but? Dans son ouvrage, Joëlle Zask explore l'idée que participer implique bien davantage qu'intervenir dans une situation dont les règles sont préétablies. À partir d'exemples empruntés à toutes sortes d'activités, elle montre que la participation bien comprise est identique à la subtile articulation entre prendre part, apporter une part (contribuer) et recevoir une part (bénéficier). Bref, à l'idéal démocratique lui-même.»
- «Accélération. Une critique sociale du temps», Hartmut Rosa, La Découverte, coll. «Théorie critique», 2013
Dans son ouvrage Hartmut Rosa offre une véritable «critique sociale du temps» en développant l'idée que l'expérience majeure de la modernité est celle de l'accélération: dans la société moderne, «tout devient toujours plus rapide». Ce serait alors le temps et son accélération qui permettraient de comprendre la dynamique de la modernité.

Consultez la capsule vidéo n°5 sur la chaîne YouTube de la Ligue de l'Enseignement:
<http://bit.ly/3rthV3p>

Capsule n°5:
Retrouver un horizon : la
généralisation de l'exercice
des droits culturels

Internet:

- «Un immense désir de démocratie», tribune collective sur les droits culturels parue dans *La Libre Belgique*. Dans cette tribune collective sur les droits culturels, l'ambition est de développer l'idée de déployer les droits culturels et les dimensions culturelles des droits humains comme matrice d'une société démocratique approfondie et continue. Dès lors, comment s'y prendre dans une société où la fatigue démocratique est cuisante?
www.bernardfocroulle.com/2019/11/01/tribune-libre-un-immense-desir-de-democratie/
- «Les dimensions de démocratie», Marc Jacquemain, membre UniverSud-Liège, chargé de cours à la faculté des sciences sociales de l'Ulg. Quelle est la situation de la démocratie dans le monde? Il est difficile d'y répondre tant les pratiques démocratiques sont variables et parfois opposées. Marc Jacquemain propose de clarifier les choses en décomposant les différentes dimensions du concept de la démocratie.
www.universud.ulg.ac.be/les-dimensions-de-democratie/
- «La démocratie économique: une notion redevenue d'actualité?», Richard Hyman. Dans cette analyse, Richard Hyman développe le concept de la démocratie économique dans nos sociétés modernes capitalistes.
www.global-labour-university.org/fileadmin/GLU_Column/FR_papers/no_56_Hyman_FR.pdf
- «Frédéric Landy, Pierre Dardot et Christian Laval. Commun. 'Essai sur la révolution au XXI e siècle.'» Commun, 2014. Inégalités et vulnérabilités croissantes dans le monde, drames écologiques, crises de la démocratie... Le bilan du capitalisme en ce début de siècle est fort sombre, ce que les auteurs de cet énorme et passionnant livre, en détournant le titre du trop fameux article de G. Hardin, qualifient de «tragédie du non-commun».
<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02073010/document>

liberté), d'autre part. La délibération c'est donc la confrontation entre les jugements factuels et les jugements de valeurs. Ce travail démocratique d'expression, d'analyse et de délibération fera alors place à l'arbitrage, au vote.

Approfondir la démocratie c'est donner plus d'ampleur au travail d'expression, d'analyse et de mise en débat. On parlera alors d'une démocratie continue et approfondie.

Enfin, favoriser une démocratie contributive (au sens que lui donne Joëlle Zask)⁵ c'est-à-dire une démocratie dans laquelle les citoyen-ne-s contribuent massivement à instruire les délibérations démocratiques. Pour être efficiente, cette démocratie contributive devra être continue, réflexive, approfondie et généralisée, c'est-à-dire qu'elle fasse appel à toutes et tous les citoyen-ne-s, qu'on y invente les formes, les procédures pour débattre ensemble de ce qui fait la vie en commun.

Le temps de la participation

L'ambition de ces droits nouveaux à inventer et à mettre en œuvre est de valoriser l'expérience, les savoirs d'expérience, la connaissance des individus dans les circonstances de l'usage, dans les circonstances du travail comme dans les circonstances de la politique ou de la citoyenneté.

Pour ce faire, il y a une variable essentielle qui est le temps. L'accélération généralisée des rythmes de vie ne permet guère aux citoyen-ne-s de contribuer, de participer à la démocratie⁶. C'est pour cette raison que la participation est très souvent sélective: elle s'adresse essentiellement aux gens qui ont du temps (en général, les personnes âgées) et/ou des gens qui ont des capitaux importants (culturels, économiques et sociaux).

Cette participation-là n'est pas crédible car elle reste profondément inégalitaire, voire ségrégationniste. Pour être efficace, la participation doit être générale et favoriser une égale contribution de toutes et tous; elle doit permettre de récolter l'intelligence de l'expérience, la richesse des humains, ce qui suppose du temps et des moyens, des moyens d'utiliser du temps c'est-à-dire des revenus et des droits.

Une solution: le crédit-temps citoyenneté

Comme nous l'avons souligné, pour pouvoir jouir de ses droits culturels, il faut du temps et des moyens. La création d'un crédit-temps «citoyenneté» offrant à toutes les citoyennes et tous les citoyens, du plus jeune

âge jusqu'à l'âge le plus avancé, l'opportunité de disposer d'un jour par semaine pour investir les fonctions collectives, assuré par un revenu et des droits sociaux garantis, pourrait être largement débattue, définie et mise en œuvre comme une condition essentielle d'une refondation démocratique.

Ce temps citoyen (dont les ancêtres sont le crédit d'heures devenu congé-éducation, le congé politique, le congé syndical et le crédit-temps lui-même) serait dédié à l'investissement dans les associations, les services publics, dans les fonctions collectives (qui englobent la fonction associative et la fonction publique et même une partie de l'action marchande d'utilité générale).

Vers une nouvelle démocratie culturelle

Nous entrevoyons la possibilité de désirer et de mettre en œuvre une démocratie approfondie et continue, sollicitant la contribution de toutes les citoyennes et tous les citoyens, quels que soient leurs situations, âges, conditions et origines, à condition, d'une part, qu'on en institue les moyens à travers un crédit-temps citoyenneté et que, d'autre part, on crée les formes organisationnelles et institutionnelles qui permettent d'investir les contributions des citoyen-ne-s dans toutes les fonctions collectives de la vie en commun.

Ce scénario de démocratie approfondie est un scénario qui mobilise des droits. Ces droits sont avant tout les droits culturels, c'est-à-dire les droits relatifs à l'expression, à l'analyse et à la délibération mais aussi à l'imagination. Les droits culturels sont les droits à instruire, à mobiliser notre liberté de penser, notre créativité, le sens de notre expérience et de nos désirs de contribuer à dessiner le monde. Ils mobilisent les dimensions culturelles de l'ensemble des droits humains: la dimension culturelle des droits civils et politiques, des droits économiques, sociaux, culturels et environnementaux.

Voilà pourquoi cette démocratie peut être définie comme un régime de démocratie culturelle, de démocratie par la culture, au sens le plus large du terme.

1. Un paradigme est – en épistémologie et dans les sciences humaines et sociales – une représentation du monde, une manière de voir les choses, un modèle cohérent du monde qui repose sur un fondement défini (matrice disciplinaire, modèle théorique, courant de pensée).
2. L'Anthropocène est une époque de l'histoire de la Terre qui a été proposée pour caractériser

l'ensemble des événements géologiques qui se sont produits depuis que les activités humaines ont une incidence globale significative sur l'écosystème terrestre. Cette nouvelle époque géologique se caractérise donc par l'avènement des hommes comme principale force de changement sur Terre, surpassant les forces géophysiques naturelles.

3. La transformation du système productif, de la production de biens matériels vers la production de services, d'informations, de connaissances et de formations, croyances et de représentations, en un mot de «culture».
4. Paul Ricoeur, «L'idéologie et l'utopie», Éditions du Seuil, 1997.
5. À ce sujet, n'hésitez pas à consulter l'essai de Joëlle Zask, «Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation», Paris, Le Bord de l'eau, 2011.
6. À ce sujet, n'hésitez pas à consulter l'ouvrage de Hartmut Rosa, «Accélération. Une critique sociale du temps», La Découverte, coll. «Théorie critique», 2013.

Internet:

- «**Cultiver et démultiplier la démocratie**», **Luc Carton**, Dans cette analyse, Luc Carton aborde les différents concepts de la démocratie et leur nécessaire application dans nos sociétés modernes afin de redéployer les droits culturels et les dimensions culturelles de droits humains. www.cultureetdemocratie.be/documents/Droits-culturels/Cultiver%20et%20de%20c%81multiplier%20la%20de%20c%81mocratie%20LC.pdf
- «**Un immense besoin d'éducation populaire**», **Christian Maurel in Le Monde**, 2 février 2011 Dans son article, Christian Maurel, sociologue, cofondateur du collectif national Éducation populaire et transformation sociale, tente de répondre à la question: où va le monde et que peuvent les hommes? Dès lors, comment faire pour que les hommes qui sont le produit de l'Histoire puissent individuellement et collectivement faire l'Histoire et construire leur devenir commun? L'apport et le besoin d'une démocratie approfondie semble être la voie à emprunter. www.lemonde.fr/idees/article/2011/02/02/un-immense-besoin-d-education-populaire_1473891_3232.html

Culture, éducation permanente, droits culturels et démocratie culturelle

CULTURE: La culture n'est pas un secteur. La culture est une dimension du réel. La culture est l'ensemble des éléments qui permettent à une personne, seule et (ou) en commun, d'élaborer une vision du monde, d'exprimer son humanité et d'attribuer un sens à son existence et à son développement... (Définition anthropologique de la culture¹).

ÉDUCATION PERMANENTE: L'éducation permanente est l'action culturelle, portée par un groupe, une association ou une organisation, permettant aux personnes contribuant activement à son action, seule-s et en commun, d'élaborer un savoir social stratégique sur une situation vécue en termes d'aliénation, d'exploitation ou de domination, à des fins d'émancipation, de critique, de transformation ou d'alternative. En bref: L'Éducation populaire, c'est la dimension culturelle de l'action collective (Luc Carton).

DROITS CULTURELS: Les droits culturels font partie intégrante de l'ensemble des droits humains, indivisibles dans leur principe, interdépendants dans leur mise en œuvre. Ces droits ont trait aux différents éléments constitutifs de la culture (au sens anthropologique du terme), soit par l'exercice de droits spécifiquement culturels, soit par l'exercice des dimensions culturelles des autres droits.

DÉMOCRATIE CULTURELLE: La démocratie culturelle désigne classiquement une orientation des politiques culturelles visant, par l'action culturelle, à rendre la société plus consciente d'elle-même (Marcel Hicter); plus généralement, désignerait un régime général de démocratie (politique, sociale, économique) mobilisant les dimensions culturelles des droits humains. L'ensemble des 4 concepts s'ordonnerait comme suit, dans une structure dynamique: la culture est le domaine général que nous étudions ici; il concerne toutes les dimensions de la société. L'Éducation permanente est l'action culturelle collective qui s'emploie à changer le monde. Cette action mobilise directement et/ou indirectement les droits culturels et les dimensions culturelles des droits humains, pour faire naître une nouvelle époque de la démocratie, un nouveau régime, que nous appelons démocratie culturelle (Luc Carton).

1. La déclaration de Fribourg sur la diversité et les droits culturels. Rédigée en 2007 par un groupe d'experts internationaux, la Déclaration de Fribourg permet de rassembler et de définir les droits culturels et propose une définition de la culture considéré comme essentielle à toute vie humaine et qui met la personne au centre et replace l'enjeu de la diversité culturelle dans nos sociétés. <https://droitsculturels.org/observatoire/>

Voir également:

- Comité des droits économiques, sociaux et culturels - Observation générale No.21: Droit de chacun de participer à la vie culturelle (Article 15, paragraphe 1.a):** Document des Nations Unies qui précise le droit de chacun de participer à la vie culturelle comme droit fondamental. www.right-to-education.org/fr/resource/comite-des-droits-conomiques-sociaux-et-culturels-observation-g-n-rale-no21-droit-de-chacun
- Rapports consacrés aux droits culturels:** Rapports consacrés aux droits culturels mandaté par le Haut-Commissariat des Nations unies aux droits de l'homme (HCDH) afin de promouvoir et de soutenir le respect de la dignité humaine et des droits fondamentaux. www.culturesolidarites.org/actualiteacutes---articles/ouvrages-restitutions-et-publications-consacrees-aux-droits-culturels

L'Éducation permanente sur le terrain: une rencontre

L'éducation permanente n'est pas concevable sans public. Définissant la nature même de son action, le public, très varié, est son principal moteur. Allons faire un tour sur le terrain du FLE (Français Langue Étrangère) à Bruxelles...

Nous avons rencontré Pamela Cecchi, formatrice en FLE à la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, depuis janvier 2015.

Éduquer: Peux-tu nous décrire ton travail en tant que formatrice en FLE au sein de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente?

Pamela Cecchi: Je travaille à la Ligue depuis janvier 2015 au sein du secteur interculturel où je dispense des cours de FLE à un public multiculturel à Bruxelles. Le secteur interculturel c'est avant tout une équipe qui se compose de formatrices, réalisant des projets de didactique, rassemblant de multiples compétences et issues d'horizons divers. Même si le projet est officiellement reconnu dans le secteur de la cohésion sociale, le travail effectué s'apparente à une approche d'éducation permanente.

Éduquer: Qu'est-ce que l'éducation permanente pour toi?

P.C.: Pour moi, l'éducation permanente ce serait l'idée d'une action qui va au-delà de l'éducation obligatoire. Les personnes y chercheraient une éducation supplémentaire à un moment donné de leur vie, il ne serait plus question d'offrir un large panel de savoirs et de matières comme c'est le cas à l'école, mais des savoirs et des outils sur un sujet donné.

Éduquer: Quel est ton public?

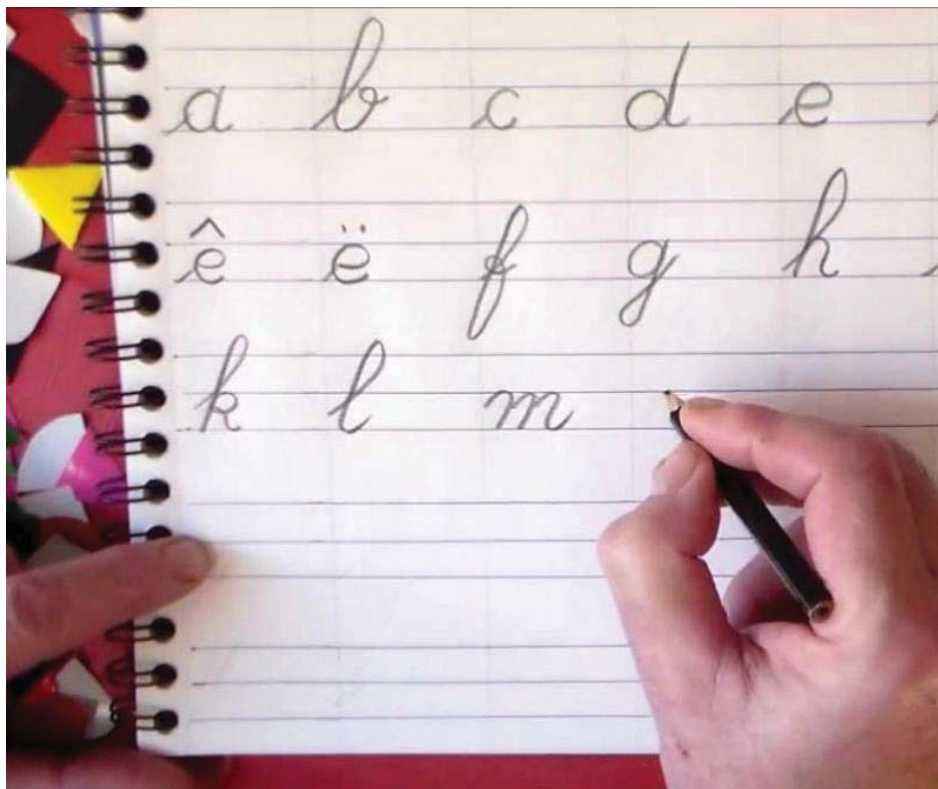
P.C.: La plupart des apprenants qui arrivent à mon cours font en général partie de deux catégories: il y a ceux qui sont là parce qu'ils sentent qu'ils ont besoin de s'insérer dans la société, les cours de FLE constituent alors une belle manière de créer des liens sociaux. Et puis, il y a toutes celles et ceux qui sont soumis à l'obligation de prendre des cours de français par le CPAS, ou parce qu'ils demandent la nationalité belge, par exemple. Ceux-là sont obligés de suivre une forme d'enseignement du français.

Mon groupe d'apprenants (aussi bien composé de femmes que d'hommes) est donc assez varié. Certains ont très vite été déscolarisés dans leur pays d'origine et souhaitent juste avoir un certain niveau de français pour pouvoir suivre leurs enfants à l'école. Ce qui est déjà honorable. À côté de cela, d'autres ont fait des études supérieures et viennent avec l'idée de trouver du travail grâce aux cours de français. Tous n'ont donc pas nécessairement comme objectif de retourner sur le marché de l'emploi.

Ils sont aussi en recherche d'un encadrement ou d'un bagage. Et puis, au-delà de cela, ils trouvent dans les cours, un espace pour échanger, ils peuvent venir avec des questions qu'ils n'oseraient peut-être pas poser dans un milieu plus institutionnalisé... Il y a donc peu de personne qui viennent chercher des cours de français, à proprement parler. Nos apprenants et apprenantes sont davantage dans une recherche de lien social. Ils souhaitent avoir des informations sur notre système, notre culture. Ils souhaitent pouvoir se retrouver, à un moment donné, dans un «cadre belgo-belge», rencontrer des gens qui sont dans la même situation qu'eux, socialiser et parfois aussi retrouver cette contrainte scolaire qui peut les rassurer.

Éduquer: Au-delà de l'apprentissage du français, quels débats ou activités mets-tu en place pour encourager tes apprenant-e-s à devenir des citoyennes actif-ve-s?

P.C.: Ce que j'essaie de faire dans mon projet c'est, d'une part, de faciliter leur quotidien, leur permettre d'avoir tous les outils nécessaires pour pouvoir vivre le mieux possible en Belgique, et d'autre part, le plus souvent c'est de leur permettre de continuer à développer leur autonomie intellectuelle. De cette manière, au moment où ils seront confrontés à un problème qui nécessite de la réflexion, ils pourront se débrouiller du mieux possible. L'ambition est qu'ils aient les ressources,



qu'ils puissent solliciter les outils ou les personnes qui pourraient les aider. Cela leur permet aussi de ne pas perdre ou ne pas accéder à des droits parce qu'ils n'auraient pas compris certaines choses.

Éduquer: Justement, ont-ils une bonne connaissance de leurs droits?

P.C: Non! Pas du tout! Surtout que certains viennent de pays où leurs droits sont bafoués. Il faut les familiariser à l'environnement dans lequel ils sont aujourd'hui, leur expliquer comment cela se passe en Belgique et quels sont leurs possibilités. Nous devenons donc des référents.

Éduquer: Tu deviens donc pour eux, une interlocutrice privilégiée. Cela dépasse donc ta fonction de base qui est de penser la didactique et de dispenser du FLE?

P.C: Totalement! C'est toute la différence entre notre lettre de mission et le terrain. Il y a un monde entre le cadre dans lequel on exerce et la réalité. Avec le confinement, la réalité est devenue encore plus dure: en plus, il n'est plus possible de donner cours en collectivité. Est-ce que pour autant qu'on ne sert à rien? Non, car, comme je le disais, l'essentiel de notre travail ce n'est pas de simplement donner cours. Le français est toujours un prétexte pour faire autre

chose, aborder d'autres thématiques! Le français en lui-même n'est pas l'objectif de notre travail. Nous sommes des sortes de «tutrices» sur lesquelles ils et elles peuvent se reposer. On est parfois confrontées à des situations extrêmes. Il y a, par exemple, des cas de maltraitance où les apprenants ont besoin d'aide concrète, que ce soit au niveau humain ou au niveau juridique. Ils se retrouvent alors dans des procédures qui sont extrêmement compliquées pour eux. Il y a, en plus, tout un racisme administratif, quand on ne parle pas bien le français, on peut très facilement être malmené dans nos sociétés.

Éduquer: Par rapport au racisme justement, j'imagine qu'il faut faire un gros travail sur soi en tant que formatrice pour mettre à mal les stéréotypes qui nous traversent?

P.C: Complètement! Nous sommes tous socialement normés. Nous devons nous méfier de nous-mêmes quand on travaille dans le milieu interculturel car on transmet des valeurs, des raisonnements. C'est pourquoi il est fondamental de se remettre constamment en question quand on travaille avec des cultures différentes.

Au sein d'une même nationalité, il y a des histoires, des parcours, même des croyances très différentes. C'est donc très important

de s'adapter, comme on le ferait avec toute personne, peu importe sa nationalité.

Par exemple, je pense que la plupart de mes apprenants se sentent émancipés! Ce qui se passe c'est que notre vision de l'émancipation est très différente de la leur. Pour nous, l'émancipation d'une femme, c'est de travailler, ne pas toucher de chômage, de ne pas dépendre de son mari... Pour certains, l'émancipation c'est tout autre chose! Il faut donc constamment déconstruire ces clichés dont nous sommes, nous-mêmes, pétris.

Éduquer: Vous sentez-vous assez soutenues, en tant qu'animatrices, dans votre travail?

P.C: Globalement, la force que l'on a, c'est la liberté de fonctionner comme on le souhaite. Mais c'est une situation à double tranchant car cette liberté implique également le fait que l'on doive se débrouiller seules pour gérer les choses. Et puis, on doit parfois fonctionner avec des bouts de chandelles, nos locaux, par exemple, sont peu adaptés pédagogiquement à l'apprentissage d'une langue ou peu propices au débat. Donc non, les moyens ne sont pas toujours mis en place, mais la liberté que nous avons au sein même de nos activités pallie cette situation.

Éduquer: Une dernière question... Aimes-tu ton métier?

P.C: J'aime beaucoup mon métier! J'aime le fait d'être en contact avec des gens qui ont toujours une histoire individuelle très forte et qui ont des profils singuliers. Ce qui est super dans nos projets c'est que l'on part d'un projet personnel où il est possible de faire et de tester des tas de choses, d'en tirer des expériences pédagogiques et didactiques fortes. J'ai donc une grande liberté pour étayer ma réflexion pédagogique, avec en plus des gens qui ont des profils suffisamment différents, pour pouvoir en tirer des conclusions.

Par contre, c'est un emploi qui est très - trop - prenant, c'est difficile de m'imaginer faire cela pendant 20 ans! On est quotidiennement confrontées à des histoires personnelles très difficiles, on est en contact avec des réfugiés de guerre, des gens qui fuient des situations catastrophiques dans leurs pays d'origine. On ne peut pas faire ce travail à la légère, on s'adresse à des gens qui ont besoin d'aide. Il est donc difficile parfois de poser des limites au niveau de l'investissement.

L'institutionnalisation de l'éducation permanente dans les politiques publiques

Héritière de différentes luttes, l'éducation permanente a une longue histoire institutionnelle en Belgique.¹ Plusieurs décrets ont défini ses missions depuis 1921.

Les œuvres complémentaires à l'école

L'un des premiers signes de l'institutionnalisation de l'éducation permanente est l'arrêté de 1921 sur les œuvres complémentaires à l'école². Signé par Jules Destrée, cet arrêté déterminera les conditions d'octroi de subventions aux associations d'éducation populaire: il s'agit de s'occuper du loisir ouvrier, faire en sorte que cette première conquête du temps libre ne parte pas en oisiveté. Cette action associative devra s'accompagner d'une autre contrainte: aucune propagande politique, religieuse ou antireligieuse ne pourra y apparaître.

Un cheminement progressif

Suite au constat de la diversité des actions du monde associatif sur le terrain de l'éducation populaire, un nouvel **arrêté royal en 1971** sera adopté afin d'offrir un renforcement structurel aux organisations. Ce nouveau décret mènera à une réelle institutionnalisation de l'éducation populaire dans les politiques publiques: on parle à présent d'«éducation permanente» en Belgique francophone.

Le décret du 8 avril 1976

Inspiré par le mouvement ouvrier chrétien (avec la présence de Georges Liénard) et le mouvement ouvrier socialiste (Jean-Paul Baras³), **le décret du 8 avril 1976**⁴ pérennisera le soutien aux associations, en reconnaissant «d'utilité publique» les actions d'éducation permanente. Plusieurs centaines d'organismes d'éducation permanente seront ainsi reconnus et auront pour mission «l'éducation permanente du public» et pour finalité la «démocratie culturelle»⁵. L'action déployée en milieux populaires y sera également privilégiée.

Le décret de 1976 est fondamental car il reconnaît l'utilité publique d'une libre critique associative de l'ordre établi, porteuse d'émancipation, et le financement des associations qui mettront en œuvre des programmes participatifs d'éducation permanente des adultes. Cette impulsion éman-



cipatrice sera cependant mise entre parenthèses avec la crise économique du début des années 80, au profit d'une politique libérale conservatrice. En effet, une contradiction verra le jour entre une législation émancipatrice d'une part et un contexte libéral conservateur d'autre part, qui conduira la dynamique de l'éducation permanente à se trouver contrariée par ce mouvement de l'histoire. Le décret de 1976 connaîtra alors une application qui ira à contre-emploi des intentions originales, ce qui conduira à la nécessité de le réformer à travers un nouveau décret en 2003.

Consultez la capsule vidéo n°2 sur la chaîne YouTube de la Ligue de l'Enseignement: <http://bit.ly/3rthV3p>

Capsule n°2:
l'institutionnalisation de
l'éducation permanente
en Belgique



Le décret de 2003

Même s'il est basé sur les mêmes motifs que le décret de 1976, le décret de 2003 insufflera une approche critériologique au secteur de l'éducation permanente. En effet, dans ce nouveau décret, la reconnaissance des associations se réalisera de manière plus technique, plus professionnelle, moins politique, et se centrera sur la qualité de l'action des associations d'éducation permanente. Désormais, cette action doit être structurée professionnellement et organisée suivant différents axes: un axe d'animation, un axe de formation, un axe d'études et d'analyses et enfin un axe de campagne.

Cette classification et la rigidité imposée par le décret de 2003 furent largement controversées. Menant à des impasses et parfois à une perte du référentiel initial (article 1^{er} du décret), voire, pour certains, à trop de «subsidiologie» (quête continue de financements via des subsides au détriment de l'action de terrain), le décret ne correspondait plus aux besoins du secteur. Afin de redonner plus de vigueur à l'essence même de l'éducation permanente et à son article 1^{er}, le décret fut alors renouvelé en 2018.

2018, un nouveau décret

Le 14 novembre 2018, la réforme du décret éducation permanente, menée par Alda Greoli⁶ met essentiellement l'accent sur la participation des publics. L'ambition y est donc de recentrer l'action de l'éducation permanente sur son article 1^{er}, à savoir le développement de l'action associative, 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 civils et politiques, sociaux, économiques, culturels et environnementaux dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation active des publics visés et l'expression culturelle.⁷

Pour mener à bien sa démarche d'éducation permanente, l'association devra mener une réflexion globale qui repose sur 4 questions fondatrices:

- Quel est le rôle de l'association dans le développement de l'action d'éducation permanente dans le champ de la vie associative?
- De quelle manière l'association entend-elle défendre et promouvoir un ou plusieurs droits, parmi les droits fondamentaux?
- De quel point de vue critique l'association est-elle porteuse sur la société?
- Quel est/quels sont l'effet/les effets et impacts que l'association cherche éventuellement à produire et/ou à susciter à partir de ses actions et vers quels destinataires?

Le nouveau décret repose alors davantage sur des dimensions qualitatives de l'action de l'éducation permanente et met l'accent sur le sens et la valeur des actions menées et la nécessité publique d'une action associative porteuse des droits humains, émancipatrice et critique. L'ambition de ce décret est donc bien de revenir aux fondements de l'éducation permanente en plaçant l'individu au centre des préoccupations et en favorisant sa participation active dans la société. Par ailleurs, il se doit de répondre aux mutations profondes et aux crises durables que connaît notre société en prônant une plus

grande réflexion des associations d'éducation permanente face à leur environnement, leur public et les enjeux culturels et sociaux contemporains.

1. L'organisation de l'action de l'éducation permanente en Belgique est institutionnalisée et est une compétence régie au niveau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, dans le cadre de la politique culturelle.
2. Arrêté royal déterminant les conditions générales d'octroi de subsides aux œuvres complémentaires de l'école du 05-09-1921. Texte consultable via le lien suivant: www.galilex.cfwb.be/document/pdf/24691_000.pdf
3. Jean-Paul Baras a été secrétaire général du parti socialiste belge de 1995 à 2008, puis Délégué des gouvernements de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de Wallonie à Paris de 2008 à 2013
4. Décret fixant les conditions de reconnaissance et d'octroi de subventions aux organisations d'éducation permanente des adultes en général et aux organisations de promotion socio-culturelle des travailleurs, www.galilex.cfwb.be/document/pdf/00439_000.pdf
5. On entend par démocratie culturelle «les processus qui favorisent la prise en main par les citoyens de leur propre vie: la prise de parole, l'expression et la production de savoirs, de langages, d'œuvres et de créations, d'imaginaires sociaux, d'initiatives novatrices» in Collectif, Centres culturels et territoires d'actions, Direction générale de la culture, Fédération Wallonie-Bruxelles
6. Alors Vice-présidente de la Fédération Wallonie-Bruxelles Culture - Enfance - Éducation permanente.
7. 14 NOVEMBRE 2018.—Décret portant modification du décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente, page 290, www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2018/12/11_1.pdf#Page290

Ressources:

- Circulaire ministérielle relative au décret du 17 juillet 2003 relatif au soutien de l'action associative dans le champ de l'Éducation permanente: www.educationpermanente.cfwb.be/index.php?elD=tx_nawsecuredl&u=0&g=0&hash=07fea3fb4f2bf276d7ef35f36b0e4f6d344875c7&file=fileadmin/sites/edup/upload/edup_super_editor/edup_editor/documents/Judith/Circulaire_ministerielle_relative_au_decret_du_17_juillet_2003_relatif_au_soutien_de_l_action_associative_dans_le_champ_de_l_education_permanente.pdf

Covid-19: l'An nouveau, meilleur que le précédent?

Au retour des congés de Noël, c'est la crainte d'un rebond épidémique qui domine. L'arrivée des variants anglais, sud-africain et brésilien inquiète. Le débat sur la nécessité ou non de fermer les écoles se trouve relancé. Les étudiant·e·s du supérieur sont quant à eux/elles tenu·e·s loin des auditoriums. Une génération sacrifiée qui devrait avoir la priorité dans la campagne de vaccination?

Le point de la situation

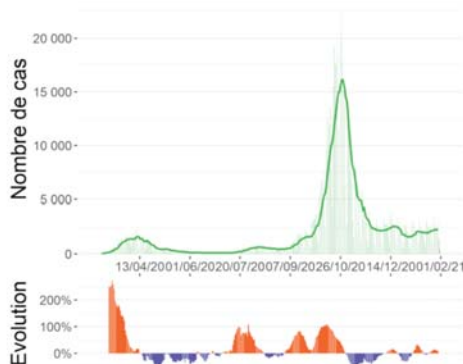
Au 2 février, on avait enregistré en Belgique un total de 711.417 cas Covid 19 confirmés: 314.097 cas (44%) en Flandre, 296.344 cas (42%) en Wallonie, dont 4.660 cas pour la communauté germanophone, et 88.335 cas (12%) à Bruxelles (tous les chiffres cités dans cet article sont extraits du bulletin épidémiologique de Sciensano du 2 février 2021; remarque: les données sur le lieu de résidence n'étaient pas disponibles pour 12.641 cas - soit 2%).

À la même date, Sciensano constate un total de 21.124 décès: 10.704 (51%) en Flandre, 7.727 (37%) en Wallonie, et 2.693 (13%) à Bruxelles.

L'évolution des chiffres est, certes, relativement encourageante après l'explosion de cas des mois d'octobre et novembre, mais la moyenne hebdomadaire des contaminations, des hospitalisations et des décès stagne, voire remonte légèrement, à un niveau trop élevé pour envisager, selon les expert·e·s, un relâchement des mesures de confinement.

La moyenne journalière des cas Covid enregistrés fin janvier s'élevait à 2.324 cas (contre 2.128 la semaine précédente, soit + 9%):

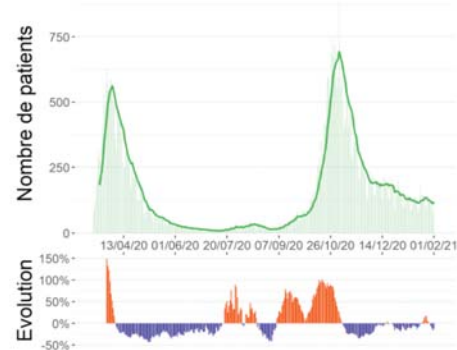
Evolution des nouveaux cas confirmés



Source : Réseau des laboratoires cliniques et plateforme nationale

La moyenne journalière des hospitalisations (qui enregistre toujours un effet retard par rapport au nombre de contaminations) restait encore à la baisse durant la même période (119,1 hospitalisations contre 135,4 la semaine précédente, soit - 12%).

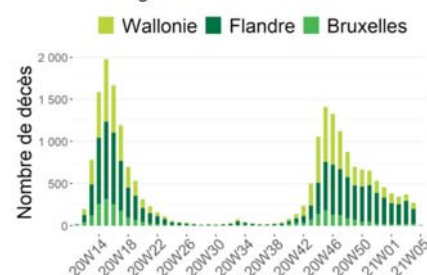
Evolution des nouvelles admissions de cas COVID-19 confirmés en laboratoire à l'hôpital



Source : Surveillance des hôpitaux (Sciensano)

De même, la moyenne journalière des décès continuait encore à cette date à diminuer (48 décès pour 50,9 décès la semaine précédente, soit - 6%) comme le montre le graphique des moyennes hebdomadaires de mars 2020 (semaine 14) à la fin du mois de janvier 2021 (semaine 5).

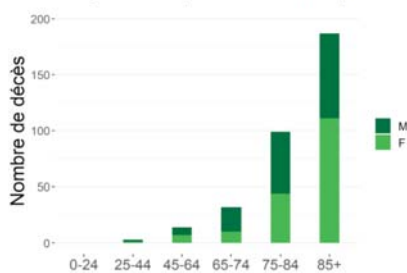
Evolution du nombre de décès COVID-19 par région et date de décès



La situation par tranches d'âge et en milieu scolaire

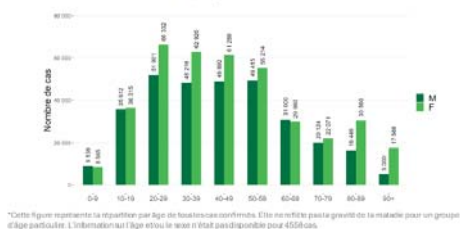
On le sait, le tribut payé à l'épidémie est très variable selon la tranche d'âge, et plus celui-ci est élevé, plus le nombre de décès enregistrés est importants. C'était vrai au printemps, et cela reste vrai en automne, malgré l'amélioration de la prise en charge hospitalière:

Distribution du nombre de décès COVID-19 par âge et sexe (23/01/21-29/01/21)



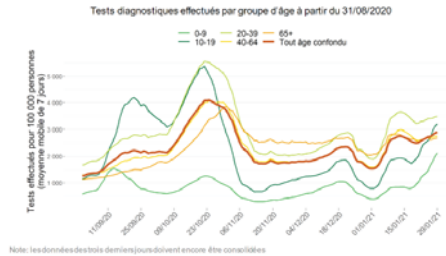
On pourrait conclure de ce graphique que la situation dans les écoles, en ce compris l'enseignement supérieur, ne doit pas inquiéter, vu le très faible nombre de décès dans la catégorie d'âge de 0 à 24 ans. Mais ce serait sans compter le nombre de jeunes touchés par l'épidémie et qui, entre pairs, ou vis-à-vis des adultes qui les entourent à l'école, ou au sein du tissu familial, peuvent devenir eux-mêmes la source de la contamination. Or, on s'aperçoit rapidement que le nombre de cas enregistrés chez les moins de 19 ans, est loin d'être négligeable. On observe de même que le nombre de cas dans les tranches d'âge correspondant à la vie active sont également significatifs.

Distribution par âge et sexe des cas confirmés*



* Cette figure représente la répartition par âge de toutes les cas confirmés. Elle ne reflète pas la gravité de la maladie pour un groupe d'âge particulier. L'information sur l'âge et le sexe n'est pas disponible pour 4558 cas.

D'autres évolutions inquiètent. Ainsi, alors que les chiffres relatifs au nombre hebdomadaire de diagnostics avaient diminué pendant les vacances de Noël, ils repartent à la hausse dans les semaines qui suivent, singulièrement dans les tranches d'âge correspondant à l'obligation scolaire de 0 à 9 ans et de 10 à 19 ans.



Note: les données des trois derniers jours doivent encore être consolidées

Certes, si, comme le considère la majorité des spécialistes qui s'expriment sur le sujet, l'épidémie chez les jeunes accompagne l'évolution générale plus qu'elle ne la précède ou la cause, la présence dans les tests réalisés en milieu scolaire du variant britannique et sud-africain, précipite en janvier la fermeture de nombreuses écoles, en particulier en Flandres, mais aussi du côté francophone. Les chiffres fournis par l'ONE sont, de ce dernier point de vue, significatifs:

Nombre de cas Covid signalés du 18 au 24/01/21	
Enseignement maternel	28
Enseignement primaire	194
Enseignement secondaire	247
Total	469

Source: ONE – Communiqué de presse du 28 janvier 2021

Durant la même semaine, ce sont 33 membres du personnel qui sont déclarés positifs.

L'ONE observe que les chiffres du maternel et du primaire sont à prendre avec prudence: les enfants de moins de 6 ans ne sont normalement pas testés, et les élèves du primaire ne sont testés que s'ils sont symptomatiques ou s'il y a un cas avéré dans le foyer ou dans la classe avec risque de contamination. Les chiffres sont donc certainement sous-évalués.

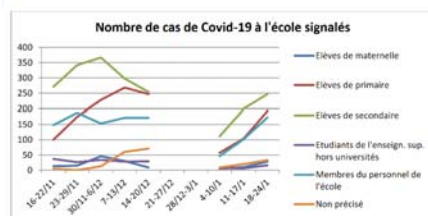
Quoi qu'il en soit, les cas Covid déclarés à l'école entraînent ipso facto des mesures de quarantaine dont l'impact n'est pas négligeable, dans la mesure où une cinquantaine d'écoles sont concernées par des clusters:

Nombre de personnes mise en quarantaine dans l'enseignement francophone durant la semaine du 18 au 24 janvier	
Élèves	2300
Enseignants	372
Total	2672

Source: ONE – Communiqué du 28 janvier 2021

L'ONE a beau considérer, avec raison, que le taux d'incidence auprès de la population des écoles primaires et secondaires était respectivement de 91 et 125 pour 100.000, alors qu'à la même époque, il était de 252/100.000 habitant·e·s dans l'ensemble de la population, l'évolution des chiffres de nombre à fin janvier ne trompe pas. Le nombre de contaminations à l'école est reparti à la hausse et la présence de variants plus contagieux n'est pas faite pour rassurer. D'où la question: faut-il prolonger la durée des vacances de Carnaval pour ralentir le développement de l'épidémie?

Graphique 1 : Evolution du nombre de cas signalés aux équipes PSE depuis le 16 novembre



Source: ONE – Communiqué de presse du 28 janvier 2021

L'action des autorités politiques

On le sait, les réactions ne seront pas les mêmes, au nord et au sud du pays, en ce qui concerne l'enseignement. Des différences de sensibilité, des réalités locales différentes expliquent sans doute ces différences. Mais, s'agissant de matières communautarisées, on peut aussi supposer, sans crainte de se tromper totalement, que le Ministre de l'enseignement flamand Ben Weyts (N-VA), souhaite aussi cultiver sa différence, son parti ne se trouvant pas représenté au niveau du gouvernement national.

Le 22 janvier, le gouvernement fédéral et les gouvernements des entités fédérées tombent d'accord sur des mesures temporaires de restriction des voyages récréatifs (du 27 janvier au 1^{er} mars 2021) «afin de lutter contre l'importation et la poursuite

de la propagation de nouveaux variants» du coronavirus. Il s'agit surtout de couper court au danger, de répéter le retour catastrophique des vacances de Carnaval de 2020 qui eut pour conséquence la dissémination du Covid dans l'ensemble du pays et le lockdown du printemps. Seuls sont autorisés désormais les voyages dits essentiels pour des raisons familiales (regroupement familial, visite à un·e conjoint·e, déplacements liés à la coparentalité, à des mariages, des funérailles ou des crémations), humanitaires (raisons médicales, assistance, visite à un·e proche en soins palliatifs), scolaires (voyages d'études, recherches), ou pour des raisons liées à la vie quotidienne ou aux activités professionnelles des frontaliers/ères.

Concernant l'enseignement, le Ministre fédéral de la Santé, Frank Vandenbroucke, sonne l'alarme à la fin du mois de janvier: «Nous devons bien réfléchir à la façon dont nous appréhendons les contaminations chez les enfants car, à un certain moment de l'épidémie, la vie à l'école peut elle-même devenir une source de contamination» (Le Soir, 26 janvier 2021). Le lendemain, un rapport «secret» adressé par le commissariat royal Corona au gouvernement fédéral fuite dans la presse. Les auteurs sont alarmistes: les variants anglais et sud-africain se répandraient à toute allure et annonceraient une troisième vague. Un point de vue aussitôt contesté par les épidémiologues de l'ULB, Yves Coppieters et Marius Gilbert: «Ce n'est pas parce que le variant représente 100 % des transmissions que forcément on va déclencher une troisième vague», rassure l'expert, mais «les efforts qu'on fait maintenant seront un peu moins efficaces. Il va donc falloir compenser en resserrant les nœuds partout où on peut le faire», (Le Soir, 28 janvier 2021).

Des deux côtés de la frontière linguistique, un relatif consensus existe, pour, autant que possible: maintenir les écoles ouvertes dans l'enseignement obligatoire et limiter au maximum les cours à distance. Mais les conséquences pratiques peuvent diverger.

Du côté flamand, le Ministre de l'enseignement avait réuni, le 2 janvier, les responsables des réseaux, les syndicats, les experts virologues et il avait été décidé de maintenir le statu quo dans les mesures appliquées dans les écoles. La prolongation éventuelle des vacances de Carnaval fut alors déjà évoquée, mais peut-être s'agissait-il d'une rumeur, comme il avait été question précédemment, sans doute de manière infondée, de la prolongation des vacances de Noël. La position du Ministre demeurait inchan-



gée: «Je veux que les écoles restent ouvertes au maximum, même si ce n'est pas le cas dans les pays voisins (...) Les virologues ont confirmé lors de la réunion que les écoles ne sont pas le moteur de l'épidémie mais qu'elles sont plutôt la victime des contaminations dans la société en général» (De Morgen, 2 janvier 2021). Finalement, il sera décidé de ne pas prolonger les vacances de Carnaval dans l'enseignement fondamental et de faire précéder celles-ci par une semaine d'enseignement à distance dans l'enseignement secondaire pour limiter la propagation du variant anglais dans les écoles en Flandres. À la fin du mois, le 28 janvier, le Ministre de l'enseignement Ben Weyts argumente sa position au Parlement flamand: «Fermer les écoles, c'est la dernière chose que nous ferons. L'enseignement, le droit d'apprendre est un droit constitutionnel fondamental. Je trouve même que, si jamais il fallait à nouveau décider de fermer les écoles, une telle décision devrait être prise par le parlement. C'est au parlement à s'exprimer à ce propos» (De Morgen, 28 janvier 2021).

Du côté francophone, la volonté de maintenir les écoles ouvertes est également de mise, mais il est décidé de ne pas géné-

raliser les cours à distance dans le secondaire pendant la semaine qui précède les vacances de Carnaval: déjà placées en code rouge, les écoles secondaires ont généralisé l'enseignement à distance partiel. «Trop c'est trop!». Invitée à s'exprimer au parlement de la Communauté française le 2 février, la Ministre de l'enseignement Caroline Désir (PS), a réaffirmé sa conviction qu'il ne fallait pas renforcer davantage les mesures dans l'enseignement obligatoire, mais se montrer plus vigilant·e·s compte tenu de la circulation de variants considérés comme plus contagieux: «Depuis le début du code rouge [c'est-à-dire depuis fin octobre], on reste dans une situation stable. Le nombre de cas en janvier est le même que celui constaté fin septembre, ou en novembre et décembre (...) La situation actuelle ne nous permet pas de retourner dans le code orange», a cependant conclu la Ministre.

La politique de la jeunesse

Mais il n'y a pas que l'école. Il y a aussi la vie sociale, les sports, les activités parascolaires et les loisirs qui sont en veilleuse ou arrêtés pour les ados et les jeunes adultes. Nombreux·ses sont les expert·e·s ou les

structures actives dans le domaine de la jeunesse qui s'inquiètent des effets délétères de cette crise qui s'éternise pour les jeunes. C'est ce qui a conduit le Forum des jeunes, qui réunit les organisations de jeunesse, à publier une carte blanche dans le journal *Le Soir*, par laquelle il réclame un véritable plan de relance pour la jeunesse, construit à partir de la parole des jeunes que relaient les organisations de jeunesse (*Le Soir*, 2 février 2021).

Reste alors la question de la stratégie vaccinale. Faudrait-il, après les personnes âgées, le personnel médical et les personnes assurant des missions essentielles, les personnes atteintes de maladies chroniques, donner la priorité à la vaccination des jeunes? Les avis sont partagés.

Yves Van Laethem, le porte-parole interfédéral francophone de Sciensano, n'y est pas favorable, considérant que, dans les faits, «vacciner les jeunes ne leur donnera aucun droit supplémentaire», tandis que le virologue Marc Van Ranst ne s'y oppose pas: «Donner une perspective aux jeunes en les mettant en avant dans la liste des priorités de vaccination serait un choix politique responsable après avoir vacciné les plus de 65 ans, les agents de santé et les soignants, et les personnes souffrant de maladies sous-jacentes». Une option qui mériterait d'être examinée pour en mesurer la faisabilité.

Physique de la voiture urbaine

Plaidoyer pour «Bruxelles Ville 30»

Depuis le 1^{er} janvier 2021, toute la région Bruxelles-Capitale, à l'exception de certains grands axes¹, est limitée à 30 km/h. Cette mesure a suscité de nombreuses réactions, y compris une pétition s'y opposant². Je voudrais ici présenter les arguments scientifiques en faveur de «Bruxelles-30», en utilisant notamment les enseignements des lois de la physique. Nous nous concentrerons essentiellement sur les aspects suivants: sécurité, temps de parcours, pollutions.

En ville: piétons et cyclistes premières victimes des accidents

D'après les statistiques nationales, en Belgique³, 29% des 600 tués sur les routes chaque année sont «usagers faibles» (piétons et cyclistes). Cette proportion devient encore plus élevée en ville, où les accidents voiture-voiture tuent beaucoup moins que les accidents voiture-piéton. Par conséquent, nous retenons qu'une grosse partie des accidents mortels bruxellois résultent d'un choc entre automobile et usager faible, au détriment de ce dernier. Nous allons donc, dans la suite, nous concentrer sur l'analyse d'un incident urbain typique: «un piéton ou un cycliste surgit à quelques mètres (par exemple 15) devant un véhicule». Par souci de commodité, nous appellerons un tel événement un «PS à 15m».

Passage de 50 à 30: 40% d'accidents en moins?

Après tout, diront les anti-30, «30, c'est 40% moins vite que 50. En limitant à 30, il y aura 40% d'accidents en moins, cela ne changera pas beaucoup la mortalité».

Cet argument, qui repose sur un raisonnement de proportionnalité, semble de bon sens. Hélas, il est tout à fait faux. Car d'après les lois de la physique, appuyées par l'observation⁴, la mortalité d'un accident n'est pas proportionnelle à la vitesse, mais «plus-que-proportionnelle»: doubler la vitesse fait beaucoup plus que doubler la mortalité. C'est ce que nous allons voir en analysant ce qui se produit lors d'un «PS à 15 m».

Physique de l'accident: la vitesse aggrave les choses à deux niveaux

Que se passe-t-il en cas de «PS

à 15m»? On peut diviser l'événement en deux parties: d'abord, si le piéton a été remarqué⁵, la voiture ralentit. Ensuite, s'il lui reste suffisamment de vitesse résiduelle au niveau du piéton, le choc a lieu. Des forces sont exercées par la carrosserie sur le corps de la personne, forces qui éventuellement provoquent blessures ou décès.

Or, pour ces deux phases (distance de freinage puis choc), la science nous enseigne deux mauvaises nouvelles pour les amateurs de vitesse.

D'abord, la distance de freinage n'est pas proportionnelle à la vitesse, mais plutôt au carré de la vitesse⁶. Ce qui signifie que cette distance (et donc les ennuis!) à 50 n'est pas le double de celle à 25, mais presque le quadruple. La vitesse aggrave donc le problème du freinage de manière «surproportionnelle».

Ensuite, la mécanique nous

enseigne que les forces exercées sur le corps lors du choc, et donc la violence de celui-ci, sont également proportionnelles au carré de la vitesse résiduelle lors de la collision. Ce qui signifie, là aussi, qu'un choc à 50 occasionne *quatre* fois plus de forces qu'un choc à 25. Des données expérimentales (diagramme ci-contre) nous confirment ceci: on y constate qu'aucun choc n'entraîne la mort sous les 20 km/h, alors que presque tous tuent au-delà de 60⁷.

On parvient donc à ce constat accablant pour la vitesse: augmenter celle-ci lors d'un «PS à 15m» aggrave la situation de la victime à *deux niveaux* (distance de freinage et violence du choc), et, de plus, de manière «surproportionnelle».

Conclusion: énorme gain de sécurité pour la ville 30

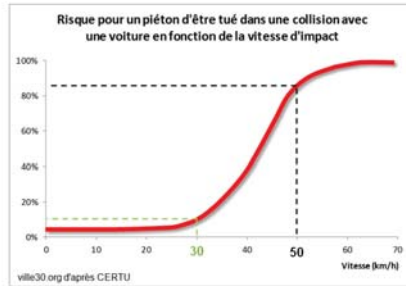
Nous avons maintenant tous les éléments pour montrer les résultats des calculs⁸ d'un «PS à 15m» dans trois cas de figure: avec auto lancée à 50, 40, et 30 km/h.

1. Si la voiture circule à 50 km/h, l'automobiliste n'a quasiment pas le temps de freiner, et le piéton sera heurté à près de 50 km/h: d'après la courbe de mortalité, la probabilité de décès s'élève à **85%**.
2. Si la voiture circule à 40 km/h, elle a le temps de freiner un peu, et le piéton sera heurté à seulement 30 km/h: la probabilité de décès s'élève à **10%**.
3. Si la voiture circule à 30, le piéton ne sera pas heurté du tout, car la l'arrêt a lieu à temps. La probabilité de décès est de... **0%** (à moins d'une crise cardiaque due à la surprise!).

En conclusion, dans le cas d'un piéton surgissant à 15m devant une auto, limiter la vitesse de 50 à 40 km/h permet de passer de 85% à 10% de mortalité, et limiter encore de 40 à 30 permet de la faire tomber à zéro. Le même type de calcul pour un «PS à 2m» (un enfant qui bondit juste devant le pare-chocs⁹) montre que rouler à 30 au lieu de 50 diminue la mortalité de 85% à 10%.

On peut reprendre ces considérations en faisant varier les paramètres: route sèche ou mouillée, freins bons ou mauvais, piéton vu ou pas vu, jeune ou vieux, etc. On doit aussi s'intéresser aux blessures et non aux seuls décès. **Dans tous les cas, on obtient une baisse conséquente des dommages causés à l'usager faible.** En conclusion, il existe un énorme gain de sécurité dans la «ville 30». On peut espérer qu'il entraînera une succession d'avantages: incitation à cir-

culer à pied et en vélo, enfants et personnes âgées osant plus facilement sortir, convivialité accrue, etc.



Source : Cerema d'après : Groupe de travail interdisciplinaire sur les accidents mécaniques (1986) ; Walz et al. (1983) et le ministère des Transports suédois (2002).

Augmentation du temps de trajet?

L'argument principal contre le passage à 30 reste, bien évidemment, l'allongement des trajets. «Si on doit faire du 30 au lieu de 50, un trajet de 30 minutes prend maintenant 50 minutes, soit une forte augmentation de temps de déplacement!». Mais il s'agit de nouveau d'un argument faux, pour deux raisons bien distinctes. D'abord, il existe encore à Bruxelles des axes à 50 km/h (Petite Ceinture, par exemple): sur un trajet moyen, une bonne moitié du déplacement reste à 50 comme autrefois. Ensuite, il ne faut pas confondre vitesse maximale autorisée et vitesse effective! En ville, on ne roule en moyenne ni à 30 ni à 50, mais à environ... 20 km/h, en raison, bien sûr, des passages piéton, feux rouges, embouteillages, etc.

Des simulations et mesures¹⁰ montrent que la vitesse moyenne d'une voiture dans une «ville 50» s'élève à 18,9 km/h, contre 17,3 km/h dans une «ville 30», ce qui fait une différence de seulement 10%. Ainsi, un trajet urbain de 5 km qui prenait 17 minutes en 2020 en prend 18 à 19 minutes maintenant, soit une à deux minutes de plus. Pour un trajet de 10 km, l'augmentation s'élève à 3 minutes, et même moins si on tient compte du fait qu'on peut généralement profiter des grands axes à 50. Des pertes de temps plutôt faibles, à mettre en regard avec les gains en sécurité.

Il existe même un phénomène surprenant qu'il faut garder à l'esprit:





dans une ville 30, beaucoup de feux rouges et de «stop» n'ont plus de raison d'être. Libérée de nombreux feux, «Bruxelles 30» pourrait donc à l'avenir être parcourue... *plus vite* que «Bruxelles 50». L'argument du temps de trajet pourrait donc paradoxalement se retourner *en faveur* de Bruxelles 30!

Et la pollution?

On entend également parfois que Bruxelles-30 connaîtra plus de pollution car «à 30, les automobiles polluent légèrement plus qu'à 50». Une fois de plus, mentionnons qu'une voiture en ville ne roule pas à 30 ni 50, mais environ à 20. Et une ville 30 au trafic moins nerveux, avec moins de feux rouges, moins de stop, et tout simplement moins de véhicules à moteur, pourrait bien au contraire devenir plus respirable¹¹. Ensuite, le problème des gaz d'échappement se joue surtout dans le type de moteur (beaucoup trop puissants pour la ville). Du point de vue du bruit, une autre forme de pollution automobile, la limitation à 30 permet des progrès, en limitant par exemple l'intensité des cycles accélération-décélération entre feux successifs. Les considérations de pollution penchent donc en faveur de Bruxelles 30.

La sensation de lenteur

Parmi les raisons pour lesquelles rouler à 30 km/h engendre de la frustration, je pense que la principale tient à la *sensation* de lenteur. En effet, en l'absence de vibration et de bruit, l'estimation de la vitesse par une

personne à bord d'un véhicule repose essentiellement sur l'observation du paysage qui défile. C'est un phénomène bien connu: de nuit, dans une voiture assez confortable sur une autoroute toute droite, si on ferme les yeux (si on est passager!), *on a vraiment l'impression* de ne pas bouger. Ceci découle directement du principe de relativité de Galilée, qui stipule que, sans repère, le mouvement rectiligne uniforme ne se distingue pas de l'immobilité.

Donc, dans une auto confortable et silencieuse, on a besoin du paysage pour savoir si on va vite. Mais, pour des raisons géométriques, le défilement du paysage *paraît* plus rapide dans une rue étroite qu'en région monotone et plane. À 70 dans une ruelle de Bruxelles, on se *sent* rapide, alors qu'à la même vitesse sur l'autoroute au large de Gembloux, on se sent terriblement lent. Ainsi, l'essentiel de la frustration d'un automobiliste condamné à rouler à 30 (le «on n'avance pas!») relève d'une *impression* de lenteur et non d'une lenteur objective.

Éthologie et psychologie

Quelles sont finalement les raisons profondes de l'opposition à Bruxelles 30?

D'abord, donc, cette sensation de lenteur. Presque personne ne mesure soigneusement sa vitesse moyenne, personne ne peut distinguer 17 de 18 minutes, donc presque personne ne se rend compte qu'on ne perd pour ainsi dire pas de temps dans une ville 30; mais presque tout le monde se base sur cette sensation désagréable de «ne

pas avancer».

Ensuite la violence routière reste très cachée. L'accident mortel demeure, pour beaucoup, une abstraction: très peu de personnes ont blessé ou tué avec leur voiture¹². Et, de nouveau, la sensation de lenteur dans un véhicule confortable donne l'impression fautive qu'on ne représente pas de danger.

Ensuite, aimer rouler vite n'a souvent rien à voir avec le temps gagné: celui (beaucoup plus souvent que celle) qui monte à 70 dans une petite rue, au prix d'une forte accélération et d'un vacarme aussi bref qu'intense, ne le fait pas pour gagner deux ou trois précieuses secondes sur un agenda serré, mais plutôt sous l'impulsion d'un réflexe ancien, à rapprocher du paon faisant la roue, ou de la buse mâle effectuant un vertigineux piqué au-dessus de la forêt. Ces intéressants comportements de parade nuptiale relèvent de l'éthologie et non de l'optimisation d'emploi du temps.

Mentionnons également le phénomène, bien connu en psychologie, des «coûts irrécupérables»: après avoir acheté une bolidé de 110 chevaux, il semble difficile de ne pas subir un terrible sentiment de frustration en l'employant à moins de 15% de ses capacités.

Ainsi, il me semble que l'opposition à Bruxelles 30 doit être expliquée par la psychologie ou l'éthologie, qui cherchent à comprendre pourquoi *Homo sapiens* s'obstine à prendre des décisions irrationnelles, plutôt que par l'étude sérieuse des faits – accidents, temps de parcours, pollution –, qui plaident clairement pour Bruxelles 30.

Welcome in «Brux Hell»

Pour les anti-30, Bruxelles deviendrait «Brux Hell», un enfer pour les voitures, un enfer où les parades nuptiales des paons et des buses deviennent impossibles. Personnellement, je trouve beaucoup plus infernale une ville où des centaines de personnes finissent à l'hôpital ou au cimetière simplement pour avoir croisé (en tort ou non, peu importe) la trajectoire de 1000 kg lancés à 50 km/h.

D'ailleurs, retournons l'argument: Bruxelles doit-elle rester un paradis pour les voitures? Rappelons que les villes, depuis 7000 ans, sont conçues pour qu'y vivent des humains, et non des autos, qui cumulent un nombre impressionnant de défauts en milieu urbain (bruit, pollution, encombrement, sécurité, laideur, maladies liées au manque d'exercice physique). Rappelons également qu'en ville, 40% des trajets en

voiture font moins de 3 km, ce qu'un humain normal parcourt à pied en moins de 40 minutes¹³ et un cycliste en... 10 ou 15 minutes.

Réfléchissons à ceci: en 2021, à l'aube d'une crise énergétique majeure que plus personne ne nie, des millions de personnes utilisent un véhicule de 100 chevaux (700 fois plus puissant qu'un humain!) pour des trajets qu'ils pourraient couvrir sans gros effort par des moyens musculaires. Que penseront les historiens de l'an 3000 de ces comportements aberrants? Sans doute que nous nions l'évidence: la voiture¹⁴ n'a rien à faire dans les villes.

Combattre la violence

Il faut appeler les choses par leur nom: la violence routière est une forme de violence, souvent mortelle, et en tant que telle, il faut la condamner et la combattre par tous les moyens possibles. C'est ce qu'a décidé la Région de Bruxelles, tout comme des dizaines de villes en Europe depuis des années¹⁵, en préférant quelques minutes de perdues au volant chaque jour à des centaines de morts et blessés chaque année.

mais il s'agit bien d'homicides.

13. On peut d'ailleurs s'amuser à calculer que la perte de temps à se déplacer à pied quelques km par jour est largement compensée par l'augmentation de l'espérance de vie en bonne santé.
14. Mis à part, bien sûr, quelques véhicules professionnels et d'urgence.
15. Voir les autres villes 30 sur <https://ville30.org/>

1. Carte disponible sur <https://ville30.brussels/>
2. Signée par près de 70 000 personnes au 14 janvier.
3. <https://statbel.fgov.be/fr/themes/mobilite/circulation/accidents-de-la-circulation>
4. Lois de Newton, éprouvées par 300 ans de mécanique, et données accidentologiques.
5. Ce qui n'est pas le cas dans 60% des cas mortels, où le piéton n'a pas été vu! voir conseilnational-securiteroutiere.fr.
6. La relation exacte est un peu plus compliquée, voir par exemple <https://ville30.org/le-concept-de-ville-30/30-kmh-et-securite/>
7. En réalité, cette courbe change en fonction de paramètres comme l'âge du piéton, voir par exemple sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01349342/document>
8. Calculs qui rentrent exactement dans le programme de 5^e secondaire
9. Ce cas de figure doit nous rappeler que la violence routière n'est pas uniquement le fait des chauffards, comme l'affirment certains "anti-30" («Il faut juste punir les chauffards, et non tous les citoyens», peut-on lire sur la pétition www.change.org/p/les-politiques-contre-la-zone-30-generalisee-a-tout-bruxelles)
10. <https://ville30.org/2012/12/23/impact-du-30-kmh-en-ville-le-test/>
11. <https://ville30.org/le-concept-de-ville-30/ville-30-et-pollution-de-lair/>
12. Bien sûr, ce sont des homicides involontaires,

activités

Les régionales de la Ligue proposent...

...des formations, des animations, des ateliers, pour adultes et enfants et diverses visites guidées.

Régionale de Charleroi

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Charleroi

Rue de France, 31 à 6000 Charleroi

Tél.: 071/53.91.71 - Fax: 071/53.91.81

Courriel: pascale.modolo@laicite.net

Régionale du Hainaut occidental

(à la Maison de la Laïcité)

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Tournai

Rue des Clairisses, 13 à 7500 Tournai

Tél.: 069/84.72.03 - Fax: 069/84.72.05

Courriel: leep.tournai@gmail.com

Régionale de Liège

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Liège

Boulevard de la Sauvenière, 33-35, 4000 Liège

Tél.: 04 / 223 20 20

Régionale du Luxembourg

Renseignements et inscriptions:

LEEP Luxembourg

Rue de Sesselich, 123 à 6700 Arlon

Tél.: 063/21.80.81 - Fax: 063/22.95.01

Courriel: ateliersartligue@gmail.com

www.ateliersartligue.be

Régionale Mons-Borinage-Centre

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Mons

Rue de la Grande Triperie, 44 à 7000 Mons

Tél/Fax: 065/31.90.14 -

Courriel: leepmonsbor@yahoo.fr

Régionale de Namur

Renseignements et inscriptions:

LEEP de Namur

Rue Lelièvre, 5 à 5000 Namur

Tél.: 081/22.87.17 -

info.leepnamur@gmail.com

ligue-enseignerent-namur.be

Régionale du Brabant wallon

Renseignements et inscriptions:

LEEP du Brabant wallon

Avenue Napoléon, 10, 1420 Braine-l'Alleud

Tél.: 010/61 41 23



éduquer

tribune laïque

périodique mensuel

Numéro 159
février 2021
2,5 €

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

Bureau de dépôt:
Bruxelles X