



entrées **libres**

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N° 23 / novembre 2007

DOSSIER

**L'espace
éducatif
européen de
l'enseignement
catholique**

RENCONTRE

**Jérôme
EFONG N'ZOLO**

**La presse
à (bonne)
distance**

entrées libres n°23 - novembre 2007
Mensuel - ne paraît pas en juillet-août
Bureau de dépôt: 1099 Bruxelles X
N° d'agrégation: P302221

édito

3 Si tu savais...

des soucis et des hommes

4 Partenariat Public-Privé: où en est-on?

5 Hautes Écoles: quel avenir?

entrez, c'est ouvert!

6 Plan "Marchal" pour le Sénégal

7 Accroche-toi!
Journée pédagogique des internats

ils en parlent encore...

8 Jérôme EFONG N'ZOLO
Carton rouge au manque de respect

point de vue

10 Croissance économique
et enseignement

dossier

L'espace éducatif européen
de l'enseignement catholique

écoles du monde

11 Sri Lanka:
survivre au climat guerrier...

zoom

12 Il y a un pilote dans l'avion

et vous, que feriez-vous?

14 La presse à (bonne) distance

avis de recherche

16 L'alchimie de la fabrication des notes

service compris

18 Concours expo *C'est notre histoire!*
Soif d'apprendre!

entrées livres

18 Un libraire, un livre

19 Mauvaise langue

hume(o)ur

20 La pédagogie de la virgule



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées livres

Novembre 2007 ■ N° 23 ■ 3^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et août)
ISSN 1782-4346

entrées livres est la revue de
l'Enseignement catholique en
Communautés francophone et
germanophone de Belgique.
www.entrees-libres.be
redaction@entrees-libres.be

Rédacteur en chef et
éditeur responsable

François TEFNIN (02/256.70.30)
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles

Secrétaire

Nadine VAN DAMME (02/256.70.77)

Création graphique

Anne HOOGSTOEL

Membres du comité de rédaction

Anne COLLET
Jean-Pierre DEGIVES
Brigitte GERARD
Thierry HULHOVEN
Anne LEBLANC
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Marthe MAHIEU
Bruno MATHELART
Paule PINPURNIAUX
Guy SELDERSLAGH
Jacques VANDENSCHRICK

Publicité

Marie-Noëlle LOVENFOSSE (02/256.70.31)

Abonnements

Laurence GRANFATTI (02/256.70.72)

Impression

IPM PRINTING Ganshoren

Tarifs abonnements

1 an: Belgique: 16€ ■ Europe: 26€
Hors-Europe: 30€

2 ans: Belgique: 30€ ■ Europe: 50€
Hors-Europe: 58€

À verser au compte n° 191-0513171-07
du SeGEC
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles
avec la mention "entrées livres".

Les articles paraissent sous la respon-
sabilité de leurs auteurs.

Les titres, intertitres et chapeaux sont
de la rédaction.

Textes conformes aux recommandations
orthographiques de 1990.

entrées livres est imprimé sur
papier PEFC par l'imprimerie
IPM PRINTING - certification
SGS - PEFC - COC - 0127





Si tu savais...

L'école ne peut pas tout. Ce constat souvent posé n'en garde pas moins toute son actualité et sa pertinence. Quand les circonstances font qu'elle ne peut ou n'a pas pu jouer complètement son rôle, quand elle n'est pas parvenue, par exemple, à interrompre la spirale de la précarité ou à casser les stéréotypes socioculturels pour donner à tous une chance réelle de s'en sortir, qui prend le relais de l'école? Qui refuse la fatalité de l'illettrisme ou se mobilise pour donner aux jeunes le coup de pouce à l'apprentissage que l'entourage n'est pas toujours capable de fournir?

C'est à cette question que *Vivre Ensemble Éducation*¹ apporte des éléments de réponse à l'occasion de sa Campagne d'Avent, qui a pour thème l'**accès aux savoirs**. Deux années de campagne sur ce thème ont renforcé deux convictions chez les promoteurs de cette action. La première, c'est qu'en matière d'accès aux savoirs, les inégalités sont énormes et les écarts inacceptables, et qu'il faut y apporter des réponses fortes et novatrices. La seconde, c'est que ces réponses doivent être élaborées en associant les personnes défavorisées à la conception et à la mise en œuvre des politiques et des projets qui les concernent. Ainsi, on respecte leur dignité et on a plus de chances d'obtenir des résultats durables.

Durant la campagne 2006, de nombreuses associations se sont rencontrées à l'initiative de *Vivre Ensemble Éducation*. Elles travaillent dans différents domaines (alphabétisation, écoles de devoirs, entreprises de formation par le travail, maisons d'accueil ou de quartier, groupes de défense des droits humains, etc.) et avec différents publics (enfants, mamans, jeunes, personnes âgées, Belges ou étrangers...). En 2007, *Vivre Ensemble Éducation* nous invite à les (re)découvrir.

À proximité de Noël, nous avons demandé à deux de ces associations ce que représentait cette fête pour elles:

"À l'occasion des fêtes de fin d'année, nous organisons une journée avec les personnes apprenantes. À Noël, je souhaiterais qu'on se penche sur le droit que devrait être l'éducation pour tous, et l'alphabétisation plus particulièrement. L'écriture, la lecture devraient pouvoir être accessibles gratuitement; or, ce n'est toujours pas le cas. À Noël, je pense donc plus particulièrement à ce droit à l'éducation pour tous et à l'objectif d'émancipation sociale qui est le nôtre... Via ce travail d'alphabétisation, les milieux défavorisés peuvent prendre leur place".

Gwenaëlle VERJANS (Alpha 5000, alphabétisation, citoyenneté, Namur)

"À Noël, des mots et des expressions comme «solidarité», «fraternité», «partager un repas ensemble» prennent un sens encore plus important pour les personnes qui vivent dans l'exclusion. Ce soir-là, nous avons le souci, avec toute l'équipe, d'organiser un repas auquel elles peuvent participer en toute convivialité. Si je pouvais faire un souhait à plus long terme à l'occasion de cette fête de Noël, ce serait d'arriver à mettre en place avec d'autres personnes et associations un véritable réseau de solidarité. Je voudrais pouvoir sensibiliser les gens au fait qu'il est important de regrouper les énergies pour être plus efficaces. Quand on ouvre ses portes à Noël face aux urgences, on se rend compte qu'il est vraiment nécessaire de créer des partenariats".

Francine JACQUET (Couleur Café, alphabétisation, échanges interculturels, échanges intergénérationnels, Malmedy)

LE COMITÉ DES SECRÉTAIRES GÉNÉRAUX ET LE PERSONNEL DU SEGEC AINSI QUE LES MEMBRES DU COMITÉ DE RÉDACTION D'**entrées libres** SOUHAITENT À TOUS LES LECTEURS ET À LEUR FAMILLE UN JOYEUX NOËL ET QU'À CETTE OCCASION, LES VŒUX ÉMIS CI-DESSUS TROUVENT UN DÉBUT DE CONCRÉTISATION. ■

1. www.vivre-ensemble.be



Le 25 octobre 2007, le Conseil d'administration du SeGEC a pris connaissance du rapport intermédiaire rédigé par les consultants désignés par le Gouvernement de la Communauté française pour appuyer l'élaboration du Partenariat Public-Privé "bâtiments scolaires" (PPP).

Partenariat Public-Privé:

où en est-on?

À l'examen de ce premier rapport, il apparaît que le modèle financier et organisationnel proposé par les consultants ne répond pas de manière satisfaisante aux remarques et observations exprimées par le SeGEC durant les nombreuses rencontres des derniers mois avec les fédérations de Pouvoirs organisateurs.

Dans le processus de négociation en cours, il revenait au CA du SeGEC de rendre au gouvernement un avis sur l'état actuel de ce projet¹. Les attentes y sont déclinées en trois points: des clarifications, des garanties pour les PO et le respect de la sécurité juridique tout au long du parcours pour l'établissement d'une base décrétale.

CLARIFICATIONS DES INTENTIONS DU GOUVERNEMENT

L'intention initiale du gouvernement était de mettre en place une structure de financement accessible pour tous les bâtiments scolaires et permettant de répondre à l'ensemble des besoins: rénovation, modernisation, extension voire reconstruction. Force est de constater que loin d'atteindre cet objectif, le rapport intermédiaire ne retient que les projets de grande taille (>750.000€), couvrant l'entièreté d'un site, ne pouvant présenter aucun intérêt architectural et ne concernant que la rénovation lourde

(déshabillage complet du bâtiment et réaménagement subséquent) voire, de préférence, une construction neuve. Ces critères limitent la portée du PPP à quelques configurations-types de bâtiments, non représentatives des besoins existants et très éloignées des besoins majoritairement rencontrés dans l'enseignement libre. L'application de ces critères par les consultants a eu pour effet de réduire le nombre des projets éligibles dans l'enseignement libre d'environ 70%. À terme, seuls quelques projets du réseau libre (+/- 7 sur 44) resteraient éligibles au PPP. Par ailleurs, les critères de sélection proposés présentent un caractère discriminatoire, les projets les plus importants risquant de se voir appliquer un traitement privilégié par rapport à toutes les autres catégories de projets (hors PPP).

DES GARANTIES POUR LES PO

Parmi les garanties attendues, on retiendra notamment:

■ des *garanties* concrètes quant à la manière de formaliser les droits et engagements réciproques des PO et des sociétés de projet. Ceci n'est pas compatible avec l'option actuellement retenue de situer la Communauté française comme "unique payeur et donneur d'ordre" à l'égard des sociétés de projet, y compris pour le compte d'asbl de droit privé.

Le SeGEC a proposé d'organiser la contractualisation entre les PO et les sociétés de projet via une coordination par province et par catégorie de PO. Cette proposition permettrait l'établissement de liens contractuels avec les PO durant toutes les étapes du cycle de vie des projets (préparation, exécution, maintenance et adaptations contractuelles rendues nécessaires par l'évolution des besoins et du contexte scolaire);

■ la volonté de voir l'*approche architecturale* de chaque projet prendre en compte les choix des communautés éducatives locales. Les PO qui sont déjà liés par contrat avec un architecte doivent pouvoir être informés de la possibilité de voir leur projet tel qu'il existe aujourd'hui réalisé dans le cadre du PPP selon les plans établis;

■ des garanties concrètes quant au *cout de financement* des projets dans le cadre du PPP. L'application uniforme de normes physiques et financières à l'ensemble des réseaux pourrait en effet, *in fine*, se solder par un surcout considérable à charge de l'enseignement libre;

■ le respect des critères d'*équilibre entre réseaux* selon la "clé élève", durant toutes les étapes du processus (y compris dans le cadre de l'expérience pilote).

Comme on le voit, les questions importantes ne manquent pas. Les réponses obtenues indiqueront dans quelle mesure le projet PPP peut constituer une réponse crédible à la problématique des bâtiments scolaires. ■

ÉTIENNE DESCAMPS ET BRIGITTE GERARD

1. Pour lire les questions et l'avis complet: www.segec.be > actualités

Hautes Écoles: quel avenir?

Un avant-projet de décret intégrant l'École d'interprètes de la Haute École de la Communauté française en Hainaut à l'Université de Mons est actuellement au Conseil d'État. Rencontre avec **Michel TORDOIR**¹ pour situer les enjeux liés à ce transfert.

En quoi cet avant-projet de décret est-il particulièrement interpellant pour l'avenir de l'enseignement supérieur?

Michel TORDOIR: Ce texte conditionne l'évolution des structures de l'enseignement supérieur, et donc son avenir. En effet, il met en place, au profit des universités, la base légale permettant - voire encourageant - l'intégration de toute formation de type long à l'université et, par conséquent, assurant le probable démantèlement de toute une série de Hautes Écoles. Par ailleurs, l'intégration de l'École d'interprètes à l'Université de Mons crée de fait une situation inégale pour les autres HE organisant cette même formation et qui ne souhaitent pas une semblable intégration à une institution universitaire.

Selon vous, il existe d'autres solutions que l'intégration de formations du type long à l'université?

MT: Nous plaidons plutôt pour des codiplômations, essentiellement au niveau du 2^e cycle, voire pour quelques filières bien délimitées. Avant ce projet de décret, toutes les HE n'étaient pas particulièrement demandeuses de codiplômation

puisque par leur spécificité, leurs formations bénéficient d'une réputation souvent internationale et jouissent d'une reconnaissance sociale en répondant aux besoins de la société. Il est cependant souhaitable que des dispositions législatives mettent en place un *cadre général* précisant les conditions et modalités de la codiplômation entre différents types d'institutions d'enseignement supérieur au sein de la Communauté française. Les membres du Conseil interrégionaux de concertation ne veulent pas se voir imposer une labellisation par l'université, ni subir une intégration qui leur ferait perdre leur autonomie et leur spécificité pédagogique. Mais si on envisage des possibilités de codiplômation, il est bien clair que celle-ci doit rester *volontaire* et ne se justifier que par la plus-value pédagogique qu'elle représenterait pour les étudiants.

L'avant-projet de décret évoqué plus haut vous semble-t-il annonciateur d'un transfert pur et simple de l'enseignement supérieur de type long vers l'université?

MT: J'en ai peur, en effet. Dans ce type de scénario, on peut craindre pour la crédibilité de l'enseignement de type court, qui risquerait d'être dévalorisé, dans le paysage de l'enseignement supérieur, parce que relégué à des formations considérées comme étant "de seconde zone". Devant l'importance des enjeux évoqués ici, il me semble de toute façon indispensable qu'un débat public et explicite ait lieu sur



Photo: François TEFNIN

cette question, avec l'ensemble des acteurs concernés: responsables politiques, mais surtout représentants des secteurs concernés, universités, Hautes Écoles, Écoles supérieures des Arts, Instituts d'architecture. Ce débat sur l'avenir de l'enseignement supérieur et de ses institutions devra au moins aborder les questions fondamentales suivantes: quels apports pédagogiques sont poursuivis ou attendus par les mesures envisagées? Quels effets, en termes de viabilité, cela aura-t-il pour les institutions concernées? Dans l'immédiat, nous attendons les avis du Conseil d'État pour la fin novembre.

Affaire à suivre, donc... ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Secrétaire général de la Fédération de l'enseignement supérieur catholique.

INSCRIPTIONS EN 1^{RE} SECONDAIRE: UNE OU PLUSIEURS CONVENTIONS?

Pour 2 ans, le décret prévoit d'accorder une priorité d'inscription aux élèves fréquentant une école fondamentale qui a conclu une convention avec l'école secondaire souhaitée par ces élèves. Dans l'esprit et la lettre du décret, le SeGEC recommande aux écoles fondamentales et secondaires qui collaboraient déjà de formaliser en convention(s) leurs pratiques antérieures, de manière à éviter toute discrimination; en temps opportun, il a adressé un courrier aux Pouvoirs organisateurs et directions concernés (à lire sur www.segec.be > *actualités*).

Il s'en passe des choses dans et autour des écoles: coup de projecteur sur quelques projets, réalisations ou propositions à mettre en œuvre. Poussez la porte!

PLAN "MARCHAL" POUR LE SÉNÉGAL

Désireux de mettre sur pied dans son école un projet d'aide au tiers-monde, **Pierre-Jacques MARCHAL**, professeur de sciences sociales dans le cycle supérieur à l'Institut Saint-Berthuin de Malonne¹, s'est intéressé aux actions proposées par *Écoles de Brousse au Sénégal* (EBS)².

Cette asbl, présente sur le terrain humanitaire depuis une dizaine d'années, a pour objectif de permettre l'accès à la scolarité maternelle et primaire aux enfants des villages ruraux ne disposant pas d'école.

"Ce qui m'a plu, explique P.-J. MARCHAL, c'est l'idée que nous n'allons pas apporter quelque chose dans un pays en difficulté, mais que nous donnons un coup de main aux villageois locaux pour développer leur projet. Et il me semblait tout aussi important de ne pas imposer un projet tout fait à l'école, mais de voir si l'idée pouvait intéresser des collègues et des élèves, et

quel type d'actions nous pouvions mettre sur pied ensemble, sans forcer personne à participer. Après accord du Conseil de direction, nous avons opté pour un projet à développer sur deux ans".

Plusieurs étapes vont se succéder: organisation d'un atelier pour informer les enseignants lors de la journée pédagogique, rencontre avec les responsables d'EBS, communication dans les classes par les enseignants intéressés, proposition d'un partenariat avec le *Magasin du Monde Oxfam* présent dans l'école (achat de matière première pour les artisans sénégalais du village et vente des articles réalisés par eux), rencontre d'enseignants, d'élèves et, si possible, d'un Sénégalais partie prenante d'un projet déjà mené à terme, mise en place de diverses initiatives de récolte de fonds... pour en arriver, en juin 2009, à la construction de la classe proprement dite. "Le projet peut prendre différentes formes en fonction des écoles impliquées, précise l'enseignant. On peut récolter de l'argent et le faire parvenir aux villageois, qui construiront eux-mêmes la classe. Certaines écoles ont choisi d'organiser le voyage de rhéto au Sénégal et les jeunes prévoient des activités de type culturel, ainsi que des animations pour les enfants du village qui les accueille. EBS insiste beaucoup sur l'importance d'un véritable échange, humain et culturel. Pour les élèves, il s'agit de découvrir l'autre, différent de soi. Beaucoup d'approches sont possibles, au travers de plusieurs cours: sciences sociales, géographie, histoire, religion, etc. C'est aussi l'occasion de souligner la chance que nous avons, en Europe, d'avoir accès à l'instruction. L'approche sera très concrète et pourra déboucher sur l'envie d'aller plus loin et de s'engager!". ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.isbm.be

2. www.ebs-asbl.org



un projet
à faire
connaître?

redaction@entrees-libres.be

ACCROCHE-TOI!

En matière de lutte contre le décrochage scolaire, **Alain GHILISSEN**, assistant social au centre PMS d'Uccle, n'est pas un bleu... loin de là! Cela fait même une vingtaine d'années qu'il travaille sur la question. À force de suivre des jeunes en difficulté, il s'est forgé la conviction que c'est plutôt à l'accrochage scolaire qu'il conviendrait d'œuvrer, en intervenant au moment où les premiers signes se manifestent. *"Je parlerai à ce stade d'élèves qui ont des «troubles du projet», explique A. GHILISSEN. Les symptômes: absentéisme, manque de travail, problèmes liés à l'identité, intériorisation de problèmes familiaux, etc. On peut observer un risque de décrochage dès les premiers bulletins. C'est le bon moment pour intervenir, et il m'a semblé que c'était surtout en 4^e secondaire qu'il était opportun de proposer aux élèves un projet qui rende du sens à leur parcours".* Ces "jeunes de l'immédiat" ou du "tout, tout de suite" ont pris

l'habitude de zapper d'une option à l'autre, et leur orientation s'est souvent faite en souffrance plutôt que positivement. Ils sont généralement en grande mésestime d'eux-mêmes. C'est pourquoi, la démarche initiée par l'assistant social vise à leur donner accès à une réflexion collective sur eux-mêmes, sur le sens de leur présence à l'école, sur le sens du travail et à permettre, si besoin est, de trouver un "itinéraire bis" dans lequel ils puissent s'épanouir.

"S'orienter, c'est se mettre en action, poursuit A. GHILISSEN. Pourquoi ces jeunes ne se mettent-ils plus en action? Nous travaillons en ateliers pendant 6 demi-journées, réparties de janvier à mai, avec une dizaine d'élèves que nous aidons à acquérir une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Nous abordons aussi, notamment sous forme de débats, des questions comme: quel est le sens du travail citoyen? Comment avoir un travail honnête qui nous

mette en lien avec les autres? Comment occuper utilement ses journées? Travailler bénévolement, est-ce travailler? Etc."

S'appuyant sur l'expérience d'une association proche de la Mission locale pour l'emploi à l'œuvre dans des quartiers difficiles de Marseille, le projet se situe dans l'optique d'une école orientante où chacun a sa place et s'ouvrant sur l'extérieur (en faisant, par exemple, découvrir aux élèves les "métiers invisibles" de leur quartier). Pour que cela fonctionne, il est indispensable que directions, enseignants, éducateurs, PMS, parents et élèves prennent part au projet, qui peut revêtir différentes formes en fonction de l'école et du public concernés. Le Centre scolaire Ma Campagne s'y est engagé il y a 4 ans, et l'Institut Saint-Vincent de Paul de Forest depuis 2 ans.

"C'est un travail passionnant et interpellant pour l'institution scolaire. Il porte ses fruits, conclut A. GHILISSEN, même si les résultats concrets sont parfois difficilement mesurables (l'objectif principal de l'atelier étant de susciter le questionnement sur ce que l'on fait) et que les moyens sont loin d'être suffisants". ■ MNL

JOURNÉE PÉDAGOGIQUE DES INTERNATS

Une fois de plus, la journée pédagogique des internats, qui se tenait cette année à l'Institut de la Sainte-Famille à Virton, a largement tenu ses promesses. Au menu, une matinée chargée, alternant échanges en ateliers et moments de convivialité. *"C'est vraiment important, pour les éducateurs et responsables d'internats, d'avoir un moment bien à eux où ils peuvent échanger des idées et partager des expériences, explique Cécile CARTON, économe de l'internat de Flône et partie prenante de l'organisation de cette journée. Même si les infrastructures sont loin d'être semblables (les plus petites comptent une trentaine d'internes, les plus importantes plus de 250), on y rencontre des situations de vie analogues. Souvent isolés au jour le jour (et la nuit) dans la pratique de leur métier, les éducateurs expriment le besoin de pouvoir expliquer ce qu'ils vivent et de faire part de leurs interrogations dans un climat de réelle confiance. Et c'est précisément ce que la journée pédagogique permet. Ils sont d'ailleurs nombreux à souhaiter que de telles rencontres puissent avoir lieu deux à trois fois par an".*

Cette année, quatre thèmes de réflexion étaient proposés aux participants: discipline (règlements d'ordre intérieur, sanctions), droits et devoirs des éducateurs face à des problématiques telles que la violence, le racisme, la drogue (envisagées de manière très concrète), guidance scolaire (suivi des études, participation éventuelle aux conseils de classe) et gestion des loisirs (récréés, ateliers). *"Les éducateurs travaillent parfois dans des conditions difficiles, poursuit C. CARTON. Ils accompagnent des jeunes et les aident à se «mettre debout», quels que soient leur histoire et leur vécu. C'est une tâche prenante, qui implique totalement la personne. Ils manifestent le désir d'être reconnus dans une fonction bien spécifique, qui reste un peu méconnue dans l'école".* Et cela, dans un contexte où les demandes adressées aux internats sont nombreuses et de tout ordre. Leur succès ne se dément pas, bien au contraire. Certains établissements affichent complet pour le primaire et le secondaire, et il n'est pas rare que des parents fassent connaître leur souhait de mettre en internat des enfants en âge d'école maternelle! Ce qui n'est pas encore possible, à l'heure actuelle, et nécessiterait un encadrement tout particulier. Mais cela est une autre question! ■ MNL

Photo: Guy LAMBRECHTS





JÉRÔME EFONG Carton au manque de respect

Pouvez-vous évoquer votre scolarité?

Je suis allé à l'école au Gabon. En primaire, les classes peuvent compter 50 élèves; au secondaire, 30 à 35. J'ai fait un bac électronique. Il fallait étudier et réussir à l'école pour avoir un bon boulot, devenir quelqu'un de bien et aider la famille. La philosophie qu'on avait là-bas, c'était: les études, les études, les études!

Certaines matières vous plaisaient-elles davantage?

Je ne dirais pas que quelque chose me plaisait ou me déplaisait. Je voulais être électromécanicien, donc il fallait étudier. Je ne sais pas si on peut employer le terme de "plaisir". L'important, c'était l'école, réussir, avoir le moins de lacunes possible. Le gouvernement gabonais récompense ses meilleurs étudiants en les envoyant à l'étranger. Si vous n'êtes pas dans les meilleurs, vous ne venez pas par ici! C'était une motivation de plus pour étudier. C'est donc à cause de mes études que je suis en Belgique.

En 1995, vous arrivez en Belgique. Quelle différence y a-t-il entre l'école au Gabon et en Belgique?

À l'époque, au Gabon, on pratiquait le système français: pour passer en classe supérieure, il fallait une moyenne de 10/20, même si on avait un échec. Ici, une moyenne de 12 était nécessaire, et quasi pas d'échec. Il fallait vraiment travailler pour ne pas échouer parce que, quand on a une bourse, on ne peut doubler qu'une seule fois. Si on rate deux fois, la bourse est supprimée et on rentre au pays! Plus tard, j'ai repris des études d'éducateur, en faisant trois années au CESA de Roux.

Comment êtes-vous passé de l'électromécanique à des études d'éducateur?

Ce sont les circonstances de la vie. J'étais arbitre de football et j'ai travaillé un peu comme électromécanicien. Mais je devais faire les "pauses" dans les entreprises, et cela allait me poser problème pour ma carrière d'arbitrage. Si on m'avait demandé de choisir entre le football et le



boulot, j'aurais choisi le boulot! Mais le football fait partie de ma vie. En travaillant dans le social, j'avais plus de temps pour pratiquer l'arbitrage.

Un arbitre est-il aussi un éducateur?

Oui, c'est comme cela que je vois les choses. Les gens ont souvent l'impression qu'on applique la loi mais en fait, on travaille en collaboration avec les clubs, les joueurs... Sans arbitre,

Carte d'identité**Nom:** EFONG N'ZOLO**Prénom:** Jérôme**Âge:** 33 ans**Signe particulier:**

premier arbitre noir à avoir accédé à la division 1 du football belge

N'ZOLO
rouge

il n'y a pas de joueurs et sans joueurs, il n'y a pas d'arbitre. Donc, c'est une collaboration. Un match de football dure 1h30: ce n'est rien du tout, il faut savoir relativiser! La relation humaine est plus importante que cela.

Comme éducateur, vous travaillez avec des jeunes en difficulté.**Cette expérience vous aide-t-elle pour diriger les matchs de football?**

Sans le savoir, j'ai fait d'une pierre deux coups, parce que l'expérience acquise avec ces jeunes - plus difficiles que les joueurs de football - m'aide quand il y a des conflits sur le terrain.

Quelles sont les qualités d'un bon arbitre?

Je dis toujours que tous les arbitres sont bons! Tout d'abord, chacun doit rester lui-même. Quand on reste soi-même, j'estime qu'on a déjà gagné. Quand on veut faire comme quelqu'un d'autre, pas mal de choses nous glissent entre les doigts. Personnellement, je crois énormément en Dieu. Je me mets entre ses mains. Ma vie a toujours fonctionné comme cela. Il faut aussi être prêt physiquement; alors,

tout le reste suit. Quand ce n'est pas le cas, les jambes et la tête ne suivent plus. Il faut évidemment aussi connaître les règles du jeu!

Comment expliquez-vous que vous ayez été désigné arbitre de l'année en 2006?

Je ne pourrai jamais le dire, parce que je ne suis pas quelqu'un qui se lance des fleurs. J'ai pris cela comme une grande reconnaissance de la part des footballeurs professionnels, puisque ce sont eux qui ont voté.

Votre sourire est souvent cité comme une qualité...

Oui, mais cela peut aussi être un défaut pour d'autres! De toute façon, le sourire ne suffit pas. Vous devez aussi avoir des qualités arbitrales et humaines. Il y a peut-être des paramètres que je ne maîtrise pas et qui ont décidé les joueurs, mais j'aurais du mal à répondre à cette question.

Sourire et autorité ne sont pas incompatibles...

Est-ce le sourire qui fait tout? Je ne pense pas. Il faut rester soi-même. Je ne vais pas demander à quelqu'un d'autre de faire comme moi. C'est comme si on me demandait d'imiter COLINA... Quand il arbitrait, il lui suffisait d'ouvrir les yeux, et tout le monde reculait! Si on voulait que je fasse ça, je ne m'en sortira jamais. Il est important d'agir avec les qualités qu'on a. Moi je donne un carton rouge à un joueur avec le sourire, et il finit par me serrer la main et sortir du terrain. Donc, rester soi-même... à condition que cela marche!

Y a-t-il des enseignants qui vous ont marqué?

Tous m'ont marqué! Chez nous, il y a Dieu, les parents et aussi ces personnes qui prennent la peine de nous transmettre des connaissances. Ce n'est pas un boulot facile. Les élèves sont nombreux, chacun a son comportement, ses différences culturelles... On peut avoir tous les bouquins du monde, s'il n'y a personne pour vous expliquer comment ça marche, vous ne vous en sortirez pas. Les enfants passent huit heures à l'école: plus de temps qu'avec leurs parents. Si le respect n'est pas présent, l'éducation ne sera pas bien faite. Toutes ces personnes ont eu un grand impact sur moi.

Avez-vous fait des bêtises quand vous étiez jeune?

Je ne dis pas que je suis le sage des sages! Dans ma famille, on m'a souvent reproché de ne pas faire les choses comme les autres jeunes. Ainsi, je ne suis jamais allé en discothèque depuis que je suis né! Quand je dis cela aux gens, ils me regardent bizarrement. Mes frères et sœurs n'ont pas compris; pour eux, tout le monde s'amuse, mais pour moi, s'amuser ne signifie pas forcément aller en discothèque! Je peux faire autre chose: jouer au football...

En parlant de bêtises, j'aimerais qu'on me dise quand j'ai fait ceci ou cela. En fait, j'ai un défaut: je n'aime pas trop être en défaut vis-à-vis d'une tierce personne. Parce que j'estime que si cela arrive, elle aura raison de me dire des choses qu'elle ne pourra pas me dire si je ne suis pas en défaut. Donc, si j'ai énervé quelqu'un - ce qui n'est pas souvent le cas -, je réfléchis aux raisons de ce mécontentement et je me demande ce que je dois faire pour que cela n'arrive plus.

Vous étiez donc un élève docile pour les professeurs...

C'est une question de respect. Je vais vous donner un autre exemple: si, malgré l'âge que j'ai, mon père demande à me corriger, s'il doit me taper sur la main, je vais la lui tendre. Je n'aurai pas d'autre réaction, parce que c'est mon père; et les professeurs, je les ai toujours un peu considérés comme cela. Oui, on peut dire que j'ai été docile.

Avez-vous déjà des projets pour le moment où vous arrêterez d'arbitrer?

Je grimpe toujours une marche à la fois. J'ai 33 ans, et il n'y a que Dieu qui sache combien d'années il me reste à vivre. Demain est un jour nouveau! La vie vaut la peine d'être vécue, mais faire des projets à long terme... Peut-être que dans deux jours, je ne serai plus là... Je dis toujours: pour que je voie mon nez, il faut que je me regarde dans la glace. Donc, il ne faut pas que je regarde plus loin que le bout de mon nez.

Une chose à la fois, et chaque chose en son temps! ■

INTERVIEW FRANÇOIS TEFNIN

Croissance économique et enseignement

Quel rôle l'enseignement peut-il jouer dans le développement économique en Wallonie?

Éléments de réponse de Robert DESCHAMPS¹.



"Comment se fait-il que certains pays connaissent une croissance économique plus importante que d'autres?", interroge l'économiste.

FACTEURS-CLÉS

Il est difficile de répondre à cette question, mais on peut identifier trois facteurs-clés: les investissements (matériels et immatériels) des entreprises, la recherche-développement et les efforts réalisés pour la formation. Ces trois domaines sont indubitablement liés, mais il est parfois difficile de le faire comprendre aux politiques dont les compétences en ces matières sont souvent éparpillées.

Prenons deux pays voisins: dans l'un, les jeunes font davantage d'études, dans l'autre, une majorité se limite à une formation de base. Où seront promues les actions de recherche? Dans le premier. Où les entreprises vont-elles développer des activités dans les secteurs de pointe? Toujours dans le premier, qui connaîtra donc un niveau de vie plus élevé.

Depuis quelques années, constate Robert DESCHAMPS, à l'instar des États-Unis ou du Japon (suivis aujourd'hui par la Chine ou l'Inde), l'Europe s'efforce de développer la recherche. Divers programmes d'échanges ont été mis sur pied pour dynamiser l'enseignement supérieur.

Comparée aux autres pays industrialisés européens, La Belgique occupe relativement peu de travailleurs

qualifiés. Si notre région connaît une croissance économique importante, elle devra sans doute faire face à une pénurie de travailleurs qualifiés. Or, si une entreprise ne trouve pas sur place les qualifications dont elle a besoin, elle risque bien d'aller voir ailleurs.

Dans de nombreux pays industrialisés, constate l'économiste, la proportion de population ayant obtenu un diplôme d'enseignement secondaire est plus importante que chez nous, alors que l'obligation scolaire jusqu'à 18 ans n'y est pas nécessairement d'application comme ici!

Le Plan Marshall, mis sur pied par le Gouvernement wallon, prévoit notamment de dégager des budgets pour la recherche appliquée. Mais quelles répercussions réelles peut-il avoir sur l'enseignement, si la Communauté française n'est pas associée?

ORGANISATION: PEUT MIEUX FAIRE!

Chaque année, l'équipe de R. DESCHAMPS réalise des comparaisons entre les entités fédérées en Belgique et examine dans quels domaines se font les dépenses les plus importantes. Ainsi, les francophones dépensent peu en recherche appliquée, ressources naturelles et environnement, action sociale et santé, recherche scientifique, etc.

Or, ce sont des domaines-clés pour la croissance économique! Pour ce qui est de l'enseignement en Com-

munauté française, ce n'est pas tant, pour l'économiste, son financement qui pose problème (elle a un des meilleurs taux d'encadrement des pays industrialisés) que son organisation. Cette dernière expliquerait aussi les disparités entre élèves relevées par PISA.

Robert DESCHAMPS fait donc un certain nombre de recommandations: réaliser des évaluations externes, mettre en place un observatoire de l'enseignement (externe et donc différent de la Commission de pilotage), décloisonner l'enseignement (en termes de réseaux et de disciplines), et surtout, donner plus de liberté et de responsabilités aux enseignants et aux directions dans les écoles. Il n'est pas question ici d'autonomie financière, mais bien de laisser davantage de possibilités d'intervenir dans la répartition des moyens, sans tomber dans une logique de privatisation. Si enseignants et directions peuvent faire preuve d'initiatives et être dynamiques, c'est stimulant et cela marche mieux. On l'a fait pour les hôpitaux, et le système est à présent plus performant.

"Le Wallon vit au-dessus de ses moyens, mais en-dessous de ses capacités. Nous pouvons mieux faire!", conclut R. DESCHAMPS. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Professeur aux Facultés Notre-Dame de la Paix à Namur (allocution prononcée lors de la rentrée académique de la Haute École Mosane d'Enseignement Supérieur à Liège).

L'espace éducatif européen de l'enseignement catholique

Photo: François TEFNIN



Dans 26 des 27 pays de l'Union européenne, l'enseignement catholique organise des écoles. Selon une source d'inspiration commune, mais aussi selon des modalités d'organisation variées. La proportion de la population scolaire fréquentant les établissements catholiques varie, elle aussi, d'un pays à l'autre, la Belgique tenant la tête du peloton.

Cette situation a suggéré le thème de l'Université d'automne de l'enseignement catholique, qui s'est tenue les 12 et 13 octobre à Massembré: comment a évolué le rapport entre l'éducation scolaire et le phénomène religieux? Quelles sont les convergences possibles entre une approche d'un enseignement résolument laïque mais qui ne peut ignorer l'apport des grandes religions et une lecture nouvelle du christianisme? À quelles conditions les écoles catholiques peuvent-elles prétendre au statut de service public? Quelle place leur conférer face à l'État et au marché?

Quelques questions parmi d'autres qui furent débattues et dont on trouvera des traces dans les pages qui suivent. ■

FRANÇOIS TEFNIN

- **ÉCOLE CATHOLIQUE** Sur fond clair-obscur
- **ENJEUX** Les associations: hier, aujourd'hui, demain
- **PANORAMA** Tour d'Europe de l'enseignement catholique
- **DÉBAT** Pour moi, l'école catholique c'est...
- **ENVOI** La place de la référence chrétienne

ÉCOLE CATHOLIQUE

Sur fond clair-obscur

L'évolution du paysage où s'inscrit le projet éducatif de l'école catholique, et plus particulièrement les difficultés que cette inscription génère aujourd'hui, voilà l'objet de l'analyse de trois des intervenants à l'Université d'automne 2007: **Albert BASTENIER**, **Jacques VANDENSCHRICK** et **Jean-Yves BAZIOU**.

Leur objectif: aider les participants à y voir plus clair.

Quelle sera la place de la religion demain?

La question centrale posée par **Albert BASTENIER**¹ est bien la suivante: quelle sera la place de la religion dans la société européenne de demain? Mais pour y répondre, il décrit d'abord, en sociologue, la place qu'elle occupe aujourd'hui. On constate deux tendances paradoxales: les églises traditionnelles se vident, mais les lieux de culte pentecôtistes, les églises évangéliques, les célébrations charismatiques refusent du monde. De sorte qu'il faut nuancer l'opinion courante qui prétend que la société actuelle est sécularisée: une certaine forme de la pratique religieuse, catholique romaine, une certaine figure historique du christianisme sont en train de disparaître. Mais il s'agit d'une transformation de la chose religieuse plutôt que de son effacement ou de son retrait de l'espace public. Cette désaffection vis-à-vis du culte catholique a diverses causes, parmi lesquelles l'expérience troublante que l'on vit tout autant sans la religion qu'avec elle. Pourquoi accepter des prescriptions ecclésiastiques si, le contexte social ayant desserré ses contraintes, on constate que l'on vit aussi bien sans elles?

Quel pourrait donc être l'avenir du christianisme sous sa figure historique du catholicisme? Il pourrait

n'en avoir pas, si une actualisation sérieuse de cette tradition, une reformulation en profondeur n'était entreprise. Il faut à l'Église catholique un nouveau Thomas d'Aquin. Mais en Europe, précise A. BASTENIER, les églises pentecôtistes et évangéliques ne semblent pas être en mesure de devenir la forme historique majeure du christianisme au 21^e siècle. Alors, quelle sera la place de la Bonne Nouvelle du Nazaréen dans la société de demain? Elle dépend de la capacité à retrouver la force initiale de son message: *"Ce qui importe, au-delà des expressions culturelles et politiques successives et datées que les générations chrétiennes ont pu donner à cette mémoire évangélique, c'est pourquoi on s'en est souvenu"*. Parce qu'elle est porteuse d'une espérance indéracinable. Parce qu'elle refuse le scepticisme sur l'humanité parfois si fascinant. Parce qu'elle exige une action construisant un avenir sensé, sans laissés pour compte.

Penser à neuf ses convictions

Après la description faite par Albert BASTENIER du déclin de la figure traditionnelle de l'institution chrétienne et de ses formes observables, **Jacques VANDENSCHRICK**², quant à lui, a relayé deux façons contemporaines de rejoindre l'actualité éternelle de l'évangile. Deux

façons d'en exprimer une incarnation avec laquelle l'anthropologie de la post-modernité puisse se réconcilier. Car, si le Congrès de l'enseignement catholique de 2002 a rappelé que l'acte éducatif n'est jamais si bien posé que lorsqu'il s'adosse à des convictions, cette invitation à décliner ses raisons de croire et de vivre impose aux chrétiens qui sont encore présents dans l'école catholique un devoir d'expression crédible de leurs adhésions.

Pour en cerner l'une ou l'autre, J. VANDENSCHRICK choisit de commenter, en une sorte d'exercice de lecture de texte, deux essais de penseurs d'aujourd'hui dont il révèle qu'ils l'ont puissamment aidé à "penser à neuf" sa propre conviction. Le premier est une conférence du philosophe et professeur d'université turinois Gianni VATTIMO (né en 1936, et qui fut aussi député européen). Le second est un article du sociologue des sciences Bruno LATOUR, un des esprits les plus originaux de l'époque.

Dans le sillage de HEIDEGGER et plus encore de NIETZSCHE, dont VATTIMO médite la pensée sans complaisance (à partir du fameux *"Dieu est mort"*), J. VANDENSCHRICK rappelle que l'époque a enregistré la fin de la métaphysique: c'est-à-dire qu'elle a pris la mesure de l'inutilité qu'il y avait de se référer



Photos: François TEFNIN



Albert BASTENIER, Jacques VANDENSCHRICK, Jean-Yves BAZIOU ont dessiné le paysage éducatif de l'école catholique.

Le premier nous en a indiqué la largeur, le second la profondeur, le troisième la hauteur. Ce disant, ils ont précisé l'exigence du défi qui nous attend, mais aussi les raisons que nous avons d'espérer.

à l'"être suprême" conçu comme un principe immuable, une substance sans faille. Exit le dieu des philosophes. Il s'agit d'apprendre à se passer de cette forme d'absolu. Les temps sont mûrs pour une ouverture post-métaphysique au Dieu des prophètes et de Jésus, sans crainte d'entrer dans un christianisme sécularisé au temps du nécessaire "oubli de l'être" (HEIDEGGER). VATTIMO y voit une opportunité nouvelle de chercher le Dieu vivant dans l'expérience historique qu'en a faite Jésus, l'homme de Palestine.

De Bruno LATOUR, auteur du petit livre décapant *Jubiler ou les tourments de la parole religieuse* et d'un article lumineux paru en préface d'un numéro spécial et récent de "Lumière et Vie" consacré aux sacrements, J. VANDENSCHRICK retiendra la manière réjouissante dont il discute l'efficacité des sacrements et, plus particulièrement, la présence du Christ dans l'eucharistie. À travers une apologétique très originale qui appelle à la rescousse l'expérience du spectacle de marionnettes, du rôle du comédien, du fétichiste candomblé, de l'hypnotisé, du jongleur, de la technique ou des sciences expérimentales, LATOUR finit par nous emmener sur le chemin vénérable de la théologie sacramentaire et de son éternelle question eucharistique: présence réelle ou leurre? Matière ou symbole? Et de proposer de ne pas démêler ce qui est fait pour ne pas être démêlé, tant ce qui se joue là repose sur l'investissement et l'instauration vécue (pour employer le beau mot d'Étienne SOURIAU). VATTIMO et LATOUR, deux penseurs modernes et vivants, qui redonnent sel et joyeuse nouveauté à la recherche de nos adhésions profondes.

Les conditions d'une parole chrétienne

Jean-Yves BAZIOU³ s'est quant à lui attaché à dégager un chemin possible pour une parole chrétienne en milieu pluraliste. Mais avant d'évoquer les conditions d'une parole chrétienne possible, il a rappelé la place de l'école catholique dans une société pluraliste.

Aujourd'hui, l'école catholique est une structure civile, un service public d'éducation et, en même temps, une organisation d'origine

chrétienne. Elle travaille en partenariat avec d'autres institutions civiles, pour assurer la responsabilité collective d'éducation, mais elle est aussi adossée à une conviction. Dans une société pluraliste, elle ne peut s'apparenter ni à un "ghetto catho", ni à un "vestige archéologique". L'option de l'école catholique ne peut être que de l'ordre de la **contribution**. Contribution originale à la construction d'une société plurielle, largement laïcisée et sécularisée, démocratique. Ses ressources propres sont un facteur de dynamisation des questions communes. J.-Y. BAZIOU en fait la démonstration en indiquant qu'entre acte éducatif et foi chrétienne il existe des affinités, des connivences multiples. Certains choix éducatifs de l'école catholique peuvent donc être confortés ou éclairés par les options évangéliques.

Dans le contexte contemporain, pluraliste, J.-Y. BAZIOU estime qu'une parole chrétienne n'est possible qu'à certaines conditions: prendre au sérieux et avec respect ce qui oriente la vie de tout un chacun; sortir du "patois catho" et dire notre foi en termes humains communs; présenter l'Évangile comme une proposition que l'on peut accepter, refuser ou dont on ne prend qu'une part; abandonner la prétention à placer la religion au centre de la vie des gens; annoncer la Bonne Nouvelle sans espoir de "retour sur investissement", à fonds perdu; quitter cette attitude empreinte de gravité et de componction et proposer une religion légère, souriante. Alors, l'espace de l'école catholique peut devenir l'espace de la communauté des gens qui se parlent dans l'estime les uns des autres. ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Sociologue et chercheur au Groupe d'études des migrations et des relations interethniques au département des sciences politiques et sociales de l'Université catholique de Louvain (LLN).

2. Directeur du Service recherche et développement pédagogique du SeGEC.

3. Docteur en théologie, docteur en histoire des religions et anthropologie religieuse, titulaire de la chaire Jean-Rodhain à la Faculté de Théologie catholique de Lille.

ENJEUX

Les associations: hier, aujourd'hui, demain

Comment réinscrire l'association dans l'histoire de nos sociétés?

Jean-Louis LAVILLE¹ s'interroge sur le fait associatif qui se trouve, pour lui, à l'intersection entre l'économie et la démocratie.

DANS LE RÉTROVISEUR DES ASSOCIATIONS: QUATRE TEMPS

■ C'est en 1830 que le concept de solidarité apparaît, succédant, dans nos sociétés modernes, à celui de charité. Et le concept d'une solidarité démocratique se développe en même temps que voit le jour une conception philanthropique de la solidarité. Au début du 19^e siècle, les deux notions sont très imbriquées. Et l'absence de coupure entre les dimensions politique et socio-économique de la vie des gens va permettre un approfondissement de la démocratie. On assiste aussi à la subsistance ou à l'émergence d'un ensemble de formes d'économie populaire, basées sur les solidarités traditionnelles en même temps qu'on intègre partiellement l'objectif d'égalité. Les associations sont alors fondées sur l'inscription volontaire de leurs membres et se reconnaissent par la promotion, en leur sein, de la maîtrise du savoir-faire. La volonté de reconnaître l'association comme principe économique existe bien, dès lors.

■ À partir de 1848, on entre, selon J.-L. LAVILLE, dans une nouvelle phase où l'association se révélera davantage comme un principe d'organisation de la production. La seconde moitié du 19^e siècle étant aussi marquée par un souci de résoudre le problème de la pauvreté, l'espace associatif s'y verra souvent limité. Et la solidarité restera de l'ordre de l'élan, de la bienveillance sans se baser sur l'égalité ou la norme de la loi. Une sorte de discrimination positive se met en place au profit d'une solidarité surtout philanthropique, et au détriment de la dimension démocratique de la solidarité. Les associations sont favorisées par les pouvoirs publics, qui se positionnent dans la lutte contre la pauvreté. Les formes d'associations empreintes de tradition perdent de leur influence. Mais dans le même temps, la pensée associative s'affirme.

■ La troisième phase est celle de l'État social, de l'intégration associative dans l'organisation sociale générale. La société est un tout où les disparités entre les groupes existent. Une action corrective de ces disparités doit se fonder sur la Loi. On assiste alors à un réel progrès des droits sociaux. Le passage à une solidarité est surtout envisagé comme une fonction appartenant à l'initiative de l'État, à travers des mécanismes de redistribution. L'architecture institutionnelle de nos sociétés se met lentement en place, et les associations sont davantage prises en compte dans les politiques sociales. La réalité associative est intégrée comme sous-système de l'État. Cette phase permet des acquis importants, mais ne métamorphose pas complètement les associations. D'une part, les problèmes sociaux ne sont plus tous réglés par la philanthropie mais, d'autre part, la redistribution publique atteint ses limites.

■ La quatrième phase réactualise le fait associatif sous une forme paradoxale. En effet, l'associatif prend aujourd'hui de plus en plus de place dans la société, mais cette place n'est pas vraiment reconnue. J.-L. LAVILLE pointe deux temps dans cette réactualisation: celui d'une "crise de valeurs" (on constate les limites de l'intervention étatique dans le service public); ensuite, celui de la "crise économique", qui tarit les sources de l'intervention en même temps que son besoin grandit. Et du fait de ce double mouvement de crise, on note une réémergence du fait associatif, qui n'est cependant pas encore vraiment conscient de lui-même. La complexité de l'ensemble de cette évolution, c'est qu'il y a à la fois des associations qui héritent d'une longue histoire, et de nouvelles émergences d'associations d'une grande fragilité économique. La société voit se modifier les formes d'engagement public. Malgré les difficultés, le phénomène associatif perdure et trouve aussi une nouvelle dynamique. Le défi est de réarticuler des dynamiques anciennes avec des plus récentes.



Il y a deux manières de considérer le fait associatif: l'une focalisée sur le projet, sans envisager suffisamment les moyens à travers lesquels il se met en œuvre; l'autre, qui travaille essentiellement à l'organisation de l'association parce que sa survie est devenue une nécessité en soi. Dans ce cas, c'est l'excès inverse: on oublie le projet. Une pensée de l'association doit, dès lors, articuler les deux dimensions. Il est également important de se réapproprier l'Histoire de l'association et de réintégrer dans la réflexion la forme de patrimoine culturel et social qu'elle a constituée.

Jean-Louis LAVILLE précise qu'une association ne peut pas s'élaborer sans qu'il y ait la référence à un bien commun. Tout aussi importante est la notion de solidarité, afin que les gens mettent en œuvre une vraie action commune. Les formes de solidarité sont en fait plurielles; dans chaque association, une ou plusieurs formes de solidarité sont activées, fonctionnant selon différentes logiques: la logique domestique, la logique d'aide sociale (solidarité philanthropique), la

logique d'entraide ou la logique de mouvement social (faire changer la société). Et de nouvelles formes d'associations apparaissent, porteuses d'une nouvelle logique, telle l'association "multi partie prenante", qui organise plutôt son action à partir de l'égalité et de la réciprocité entre les parties prenantes.

DEVENIRS DE L'ASSOCIATION

Ces différentes logiques ont permis non seulement qu'il y ait un Bien commun, mais aussi qu'il y ait un ensemble de modes d'agir en commun qui fassent consensus auprès des acteurs et qui permettent de passer à l'action dans la durée. Il convient d'appréhender les formes de déploiement associatif à partir des deux dimensions du "projet" et de "l'organisation". On peut alors mieux comprendre les forces et les faiblesses et parvenir à mieux reconstituer le système social de l'association. Quand on a identifié les différents groupes constitutifs d'une association au regard de son histoire, de son organisation, il est davantage possible de pratiquer

une analyse stratégique et culturelle qui ne soit pas une mise en cause des personnes. Cela permet ensuite de travailler sur ce que l'on peut appeler des scénarios prospectifs et de s'interroger sur les devenirs possibles en menant une réflexion réaliste en termes d'hypothèse de développement. Quelles que soient les contraintes d'une situation donnée, il y a toujours plusieurs devenirs éventuels qui dépendent du choix et des différentes possibilités que se donnent les acteurs au sein de l'association. J.-L. LAVILLE estime que ce progrès de la réflexivité associative est important pour l'avenir de nos sociétés dans leur ensemble, et qu'il s'agit peut-être de l'objet commun entre responsables associatifs et chercheurs s'intéressant à l'association.

POUVOIRS PUBLICS "VERSUS" ASSOCIATIONS

En ce qui concerne le rôle des pouvoirs publics par rapport à celui des associations libres, J.-L. LAVILLE constate que certaines d'entre elles ont permis de définir les matrices de

l'action publique alors qu'il y a eu, en même temps, des instrumentalisation fortes d'associations par les pouvoirs publics. Il faudrait analyser comment les formes de régulation publique sur les associations ont pu évoluer dans le temps. Les exemples les plus innovants que l'on voit d'une coopération assumée avec les pouvoirs publics sont plutôt de l'ordre d'une régulation conventionnée, c'est-à-dire avec l'établissement de droits et devoirs réciproques. Cette question de la relation entre pouvoirs publics et associations gagne donc aussi à être reconstituée historiquement, pour montrer que cette interdépendance est constitutive de nos histoires mais qu'elle n'est pas vraiment reconnue. Et, pour J.-L. LAVILLE, il devrait y avoir une reconnaissance pleine et entière de la nécessité de cette interdépendance. ■

BRIGITTE GERARD

1. De formation initiale économique, Jean-Louis LAVILLE est docteur en sociologie et professeur au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM - Paris).

Photos: François TEFNIN



L'Université d'automne, ce sont aussi des moments de débat et de convivialité.

PANORAMA

Tour d'Europe de l'enseignement catholique

Un constat: les situations nationales de l'enseignement catholique en Europe divergent, que ce soit pour des raisons historiques ou culturelles. **Étienne VERHACK**¹ en dresse quelques portraits croisés.

Photos: François TEFNIN



DIVERSITÉ

Au Danemark, l'État accorde une grande importance au cours de religion, qui doit transmettre des valeurs communes à la société. Et l'État y respecte toutes les écoles indépendantes, de toute confession. En Suède par contre, l'enseignement de la religion est interdit, au profit d'un cours de sciences sociales. La question du cours de religion se pose également en Espagne, où son contenu fait l'objet d'importantes discussions.

Si en Allemagne, le nombre d'écoles catholiques dans chaque Land est en proportion directe avec le nombre de catholiques, ce n'est pas le cas en Italie, où la situation financière de ces établissements est très difficile. Il est effectivement étonnant que dans un pays réputé catholique, il n'y ait, pour l'enseignement secondaire, aucune aide substantielle de la part de l'État! Héritage historique des lendemains de la guerre...

Au Portugal, l'enseignement catholique est partiellement prisonnier d'une

évolution historique ayant mené à un système dual. À côté d'écoles privées, on y trouve un système d'écoles sous contrat avec l'État. Et en France, en marge des écoles catholiques sous contrat avec l'État, on compte de plus en plus d'écoles fondamentales qui ne le sont pas. Le doute s'installe quant au fait que l'enseignement catholique soit un service public... Enfin, aux Pays-Bas, des écoles pourront bientôt signer avec leur propre évêque une convention faite sur mesure!

SERVICE PUBLIC FONCTIONNEL

Malgré cette diversité, la caractéristique commune de cet enseignement catholique européen réside dans le fait que les écoles de la plupart des pays (sauf la Grèce, la Suisse et, en partie, l'Italie et le Portugal) souhaitent toutes coopérer au service public afin de répondre aux nouveaux impératifs qui s'imposent à l'éducation de la jeunesse, du fait de l'évolution du monde moderne.

Pour E. VERHACK, "L'École catholique est une institution qui se doit de dispenser un enseignement de qualité et une éducation chrétienne cohérente. Le cours de religion doit y être un moment déterminant. En participant de manière active à des réseaux internationaux sur des thèmes comme les valeurs ou la foi, les écoles catholiques peuvent apporter leur contribution propre à une forme moderne d'une Église dans ce monde. L'éducation à la dimension internationale doit ainsi être intégrée dans le projet éducatif de chaque établissement scolaire". ■

BRIGITTE GERARD

1. Secrétaire général du CEEC (Comité Européen de l'Enseignement Catholique).

ils l'ont dit...

Sœur Heitnen WOULFE, représentante de l'enseignement catholique irlandais:



"L'Irlande compte 3.000 écoles primaires catholiques. L'Église cherche à sauvegarder l'intégrité de l'école confessionnelle dans un monde

toujours davantage pluraliste. Les jeunes enseignants sont de moins en moins pratiquants. Il n'existe pas d'école normale catholique et les évêques n'ont pas géré, jusqu'ici, la formation religieuse des enseignants. Que signifie aujourd'hui être enseignant dans une école catholique? L'Église se préoccupe de la question «alors que le cheval s'est déjà sauvé». Mais la présence de nombreux laïcs soucieux de promulguer les valeurs de l'Évangile autorise des perspectives d'avenir, notamment par le biais de formations visant à intégrer les intentions des fondateurs dans la pédagogie".

Andras GIANONE, Secrétaire des relations internationales de l'enseignement catholique à Budapest:



"En Hongrie, les parents ont le droit de choisir l'école de leur enfant, mais l'enseignement catholique n'accueille que 3% de la population

scolaire (54% des Hongrois se disent catholiques). Après la chute du mur de Berlin, l'Église a pu récupérer ses anciens bâtiments, mais elle a aussi «hérité» d'un certain nombre de professeurs de l'époque communiste, qui côtoient de jeunes enseignants chrétiens très actifs. Considérées par les parents comme étant d'un très bon niveau, les écoles catholiques sont très demandées. Si elles veulent rester fidèles à l'esprit des fondateurs, elles devront veiller à ne pas devenir uniquement les écoles de l'élite".

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

DÉBAT

Pour moi, l'école catholique c'est...

Les quinze propositions ci-dessous expriment la fonctionnalité de l'école catholique. Elles peuvent faire l'objet d'un exercice individuel ou collectif. Le résultat du classement opéré peut être débattu utilement lors d'une réunion de Pouvoir organisateur, d'un Conseil de participation, d'une journée pédagogique...

CONSIGNES

Individuellement, sélectionner les 5 propositions les plus importantes pour vous. Classez-les de 1 (votre priorité) à 5. Si l'exercice s'effectue en groupe, débattre des choix et des rejets à partir d'une synthèse des réponses.

		Note de 1 à 5
A	L'école catholique, à travers le cours de religion, propose un enseignement fondé sur les ressources de l'Évangile et de sa tradition	
B	L'école catholique, expression de la société civile organisée autour d'un projet, est une troisième voie possible entre l'État et le Marché	
C	L'école catholique contribue à la construction européenne en favorisant les liens et les échanges entre établissements et réseaux nationaux	
D	L'école catholique est un espace de dialogue où on échange autour de convictions fondamentales	
E	Le rôle de l'école catholique est d'amener tous les jeunes à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences tels qu'ils puissent s'insérer dans la société	
F	En Communauté française de Belgique, l'école catholique est un réseau efficace et structuré qui scolarise 50% des élèves	
G	L'école catholique fait accéder les jeunes qu'on lui confie à l'autonomie et à l'exercice responsable de la liberté	
H	L'école catholique est un service d'Église, une présence d'Église dans la société	
I	L'école catholique est un terme d'alternative crédible à l'enseignement public	
J	L'école catholique forme la personnalité intellectuelle en vue d'une insertion professionnelle	
K	L'école catholique a pour mission de former les jeunes et de les éveiller à la foi	
L	L'école catholique, laboratoire d'humanité, promeut une vision humaniste de l'éducation	
M	L'école catholique est une communauté de vie où le jeune construit son identité	
N	L'école catholique forme des citoyens responsables capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures	
O	L'école catholique assure la transmission de la culture humaine à la lumière de la mémoire subversive de l'Évangile	

POUR ANALYSER...

Les 15 propositions peuvent être regroupées en 4 catégories: celle qui exprime que l'école catholique rend un service à la société (items B, C, F, I); celle qui la voit comme un "laboratoire d'humanité" (items D, G, L, M); celle qui la considère comme un acteur d'instruction, de formation et d'éducation (items E, J, N), et celle qui envisage ses rapports à l'Église (items A, H, K, O).

Et vous, quelle représentation avez-vous de l'école catholique?

L'ÉQUIPE DU SERDEP

ENVOI

La place de la référence chrétienne

À l'issue de l'Université d'automne, Étienne MICHEL, Directeur général du SeGEC, a tiré quelques conclusions prospectives.

Photo: François TEFNIN



Ces dernières années, a-t-il rappelé, une large réflexion a été menée sur la référence chrétienne de l'enseignement catholique belge et européen. En 1988, le Père VALADIER invitait à s'interroger sur les évolutions culturelles contemporaines. Marcel GAUCHET, en 2002, évoquait l'impossibilité de faire comprendre l'histoire et la culture de l'Europe hors de la référence religieuse. En 2005, lors de la première Université d'été du SeGEC, Michel SCHEUER approfondissait la question de l'actualité d'un enseignement chrétien. Luc FERRY, quant à lui, s'adonnera

à une critique volontiers féroce de toutes les formes de spontanisme dans nos conceptions contemporaines de la pédagogie.

En 2006, le titre de l'Université d'été est *"Culture, transmission et savoirs"*. Nos témoins d'alors, Maurice BELLET, François OST, Jean FLORENCE, Cécile LADJALI et, cette année, Jean-Yves BAZIOU, nous ont invités, chacun(e) avec ses mots et son expérience propres, à construire dans l'école un juste rapport entre la tradition, les savoirs, l'autorité et la société.

OUVERTURE EUROPÉENNE

Loin d'être *"une erreur de l'histoire"* comme d'aucuns voudraient le faire croire, notre enseignement libre trouve un écho presque partout ailleurs dans l'Union Européenne, où 26 pays sur 27 comptent des écoles catholiques. Et nous partageons avec eux une même inspiration fondatrice, déclinée en différents modèles. Pour une grande partie de l'Europe, le christianisme a été la matrice de la culture pendant plus de mille ans. Nous héritons des valeurs portées par cette culture. Ne pas le reconnaître est un acte de mauvaise foi. Mais vouloir définir l'identité européenne seulement par cet héritage, ce serait nier que l'affirmation des Droits de l'homme, la liberté d'opinion et de conscience, la démocratie ont aussi dû être conquises contre l'Église, alors qu'aujourd'hui nous reconnaissons la connivence de ces options préférentielles avec l'éthique chrétienne.

Le concept même de personne et la recherche du bien de tous, fortement affirmés dans le projet de traité constitutionnel de l'Europe, sont un écho évident à la tradition évangélique. *"L'Évangile ne vieillit pas"*, a dit Albert BASTENIER, notamment dans les valeurs qu'il promeut. Et Jacques VANDENSCHRICK a merveilleusement parlé de l'alchimie entre le symbolique et le matériel comme source de transformation, et même d'instauration du réel. C'est aussi ce qui rend possible le dialogue des cultures. *"Dieu nous révèle ce qui nous relie"*, a dit Jean-Yves BAZIOU.

CAS D'ÉCOLE

Pour faire vivre, dans les établissements scolaires, cet héritage européen, qui est aussi celui de l'école catholique, nous devons le nommer, au sens d'une référence que nous revendiquons et qui ne doit pas être confinée à l'espace privé de la famille, des Églises ou de réseaux "affinitaires", insiste E. MICHEL. Et il est un autre point au sujet duquel l'interpénétration des questions belge et européenne paraît évidente, à savoir: le lien entre la spécificité du projet de l'enseignement catholique et son mode d'organisation. La pensée européenne dominante envisage de plus en plus le face à face du marché et de l'État, les fameux "services" de la directive BOLKENSTEIN étant pris en charge dans une sphère ou dans l'autre. Il y a une urgence à repenser l'espace intermédiaire où la société civile se voit reconnaître une légitimité dans l'organisation autonome de services collectifs - dont l'enseignement - dans un cadre non-marchand. Le SeGEC participe actuellement à l'élaboration d'un projet de "pacte associatif" des gouvernements francophones de Belgique, en ayant à cœur de faire reconnaître l'utilité irréfutable de la démarche associative pour le développement de missions d'intérêt général. Jean-Louis LAVILLE nous a invités à revisiter la tradition associative et à l'actualiser au cœur de la société contemporaine dans l'élaboration de scénarios prospectifs. *"Nous saurons nous en souvenir"*, a conclu le Directeur général du SeGEC. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

Sri Lanka

Survivre au climat guerrier...

Organiser l'école dans un pays où ont lieu des combats n'est pas chose facile. Une situation parfois difficile à concevoir pour nous, qui vivons dans un pays en paix. Carte postale du Sri Lanka...



Photo: Nadine VAN DAMME

Sur cette île de 19 millions d'habitants où les Cinghalais représentent 74% de la population et les Tamouls 18%, et où près de 70% pratiquent le bouddhisme et 15% l'hindouisme, les tensions sont légion. Les quelque 7% de chrétiens, quant à eux, présentent la particularité d'appartenir aux deux groupes ethniques, tandis que les musulmans, légèrement plus nombreux que les chrétiens, forment une communauté ethnico-religieuse à part.

ABSENCE D'IDENTITÉ

Pas étonnant, dès lors, de constater que depuis 23 ans, le pays voit la guerre s'aggraver entre les forces armées de Colombo et les Tigres du LTTE (*Liberation Tigers of Tamil Eelam*). L'élément à la racine de ce conflit est l'absence d'un sentiment national partagé. "Nous n'avons pas encore su faire apparaître un sens de l'identité sri-lankaise", expliquait

Mgr FERNANDO, président de la Conférence épiscopale du Sri Lanka, le 9 mai dernier à Colombo, quelques semaines après que le président de son pays ait rendu visite au pape Benoît XVI à Rome. "Au Sri Lanka, précise-t-il, les gens s'identifient par leur appartenance religieuse ou linguistique. Ils ne se disent pas d'abord sri-lankais".

L'ÉCOLE MALGRÉ TOUT

On peut donc aisément imaginer les difficultés de l'enseignement catholique local, les tsunamis n'étant pas la seule source de tracas. En 1960, environ 700 écoles catholiques ont été nationalisées par l'État. À présent, il ne reste que 65 écoles privées, dont 23 catholiques. Mais la demande reste forte, soulignant la qualité du travail fourni et l'importance des valeurs défendues. La loi ne permet cependant pas de créer de nouveaux établissements scolaires. L'Église a donc dû jouer finement le

jeu en créant dix "succursales" à partir des écoles catholiques existantes... ce qui est autorisé.

Le Frère Ivan PERERA, directeur national de l'enseignement catholique, voudrait poursuivre dans cette voie en créant une nouvelle antenne au Maris Stella College. L'objectif est d'ouvrir trois classes parallèles de 40 élèves chacune, du premier au cinquième degré, afin d'accueillir 600 nouveaux élèves dans les trois prochaines années. L'archidiocèse de Colombo a obtenu 9 acres et demi' de terrain pour réaliser cette extension, mais il reste à compléter le budget pour que les travaux puissent commencer en janvier prochain. Les parents des élèves paieront un minerval adapté à leurs possibilités, les moins nantis étant même exemptés du droit d'inscription. ■

BRUNO MATHÉLART

1. Une acre vaut 52 ares environ.



Photo: François TEFNIN

Cela fait maintenant
5 ans que la
Commission de pilotage
a été mise sur pied.
Sa mission, améliorer
l'enseignement de la
Communauté française:
pointer ses forces et ses
faiblesses, et aider à
perfectionner ce qui
doit l'être.

Il y a un pilote dans l'avion

"Les mauvais résultats observés lors de diverses enquêtes internationales (OCDE, PISA...) ont jeté un froid sur la communauté éducative en Belgique francophone, constate **Jacques VANDENSCHRICK**, directeur du SeRDeP¹. La Commission de pilotage est dès lors née, en 2002², du souhait de remédier aux

lacunes de notre système éducatif et de nos élèves. Il n'existait, en effet, encore aucun instrument de pilotage capable d'émettre des indicateurs qui permettent de faire évoluer le système".

COHÉRENCE

Cet organe, à la tête du pilotage de l'enseignement de la Communauté

française (tous réseaux confondus), se réunit tous les mois sous la présidence de Jean-Pierre HUBIN et mène un travail de réflexion et de propositions. Inspecteurs de l'enseignement, experts en pédagogie, représentants des Pouvoirs organisateurs, des organisations syndicales et des organisations de parents d'élèves poursuivent un même objectif: permettre de préparer les orientations et les décisions à prendre et se donner les moyens d'améliorer l'organisation ou le contenu de l'enseignement. *"La cohérence de l'enseignement en Communauté française est au cœur des travaux de la Commission"*, souligne J.-P. HUBIN³.

La Commission de pilotage s'est ainsi vue attribuer toute une série de missions, à remplir dans le respect de la liberté pédagogique, et pour lesquelles elle dispose d'une compétence d'avis et non de décision. C'est en effet le Gouvernement qui doit ensuite prendre les décisions nécessaires dans le domaine du pilotage.

INDICATEURS

L'instance de pilotage doit notamment doter l'enseignement de la Communauté française d'un système cohérent d'indicateurs, dans le but de disposer enfin de données précises et de pouvoir intervenir dans les domaines où cela s'avère nécessaire. Dans ce cadre, deux recherches ont été confiées à des équipes universitaires, en 2003, l'une portant sur la définition d'un système d'indicateurs pour l'enseignement fondamental et secondaire, l'autre sur la modélisation de l'architecture d'une base de données "élèves". Suite aux résultats, la Commission de pilotage a hiérarchisé les indicateurs déterminés, en distinguant ceux qui étaient immédiatement exploitables de ceux dont la mise en place demandait plus de temps.

en savoir plus ?

Pour lire le décret, les missions, la composition, les rapports d'activités, les avis de la Commission de pilotage et les indicateurs de l'enseignement:

www.enseignement.be/copi

51 indicateurs ont été dégagés, parmi lesquels les caractéristiques économiques de la population adulte, l'évolution des effectifs, les résultats des élèves en lecture/écriture ou en mathématiques, l'insertion professionnelle, l'offre scolaire par réseau, etc. Une première brochure est parue en 2006, intitulée *Les indicateurs de l'enseignement*, qui présente 30 indicateurs de manière détaillée⁴.

FORMER ET ÉVALUER

La Commission de pilotage est également appelée à s'intéresser de près à ce qui touche à la formation continue des enseignants. D'une part, elle définit annuellement le plan des orientations et des thèmes prioritaires des formations interréseaux, et donne un avis sur les programmes de formation des réseaux; d'autre part, elle doit assurer la cohérence entre les trois niveaux de formation: interréseaux, réseaux et établissements. Les enseignants doivent, en effet, pouvoir s'y retrouver parmi le large éventail de formations proposées. Enfin, la Commission peut aussi émettre des propositions en vue d'adapter ou d'améliorer les formations interréseaux.

La Commission de pilotage a, par ailleurs, un rôle important à jouer au niveau de l'évaluation externe. C'est elle qui doit proposer tous les 3 ans au Gouvernement un plan d'évaluations non certificatives, présentant le calendrier de l'ensemble des évaluations externes organisées. Mais elle est aussi associée aux groupes de travail chargés de les concevoir, et doit adresser annuellement au Gouvernement le rapport et l'analyse de ces évaluations non certificatives, ainsi qu'un avis reprenant d'éventuelles recommandations susceptibles d'en améliorer les résultats.

Rappelons que ces évaluations doivent être organisées au moins tous les 5 ans pour chaque cycle des huit premières années de la scolarité obligatoire, ainsi que pour le deuxième et le troisième degrés de l'enseignement secondaire. Elles ont comme unique objectif l'amélioration de la qualité de l'enseignement en Communauté française.

Si l'année dernière, les élèves de 2^e primaire, 5^e primaire et 2^e secondaire ont passé les évaluations en

français, l'année scolaire 2007-2008 sera, quant à elle, consacrée aux épreuves de mathématiques, et l'année suivante aux épreuves d'éveil.

ENCORE MURIR

Jacques VANDENSCHRICK, qui est membre de la Commission de pilotage, pointe encore un autre chapitre important, au cœur de ses préoccupations: la programmation, par discipline et par année d'études, de l'octroi des agréments indicatifs de conformité à accorder aux manuels et logiciels scolaires. Ce qui n'est pas sans entraîner une certaine pression de la part des éditeurs...

"Et dernièrement, explique-t-il, la Commission a consacré pas mal de temps à une réflexion en vue d'une éventuelle réforme de la formation initiale, afin que celle-ci corresponde aux objectifs du Contrat pour l'école. Elle a ainsi émis une proposition d'avis à ce sujet, élaborée à partir des avis du Conseil général de concertation de l'enseignement spécialisé, et de ceux du fondamental et du secondaire".

Celle-ci a mis en évidence deux grandes difficultés: l'écart entre la formation reçue et les conditions du métier, et la pratique quotidienne de l'enseignant, qui est en complexification constante. Face à ces constats, la Commission de pilotage a planché sur différentes pistes en termes d'encadrement, d'articulation théorie-pratique, de contenus indispensables à maîtriser et de recrutement des étudiants enseignants.

Si l'intérêt et l'utilité de la Commission de pilotage sont indéniables, pour Jacques VANDENSCHRICK, *"Il s'agit cependant d'un instrument qui doit encore murir, dans un souci d'efficacité. Il devrait notamment bénéficier d'une plus grande indépendance vis-à-vis du pouvoir politique"*. ■

BRIGITTE GERARD

1. Service Recherche et Développement Pédagogique du SeGEC.

2. Décret du 27.03.2002.

3. in "Tables rondes", supplément au Bulletin d'information de l'Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, mai 2005.

4. *Les indicateurs de l'enseignement*, n°1, Ministère de la Communauté française, édition 2006.

et vous, que feriez-vous?

La presse à (bonne) distance

Lors d'évènements dramatiques dans ou autour des écoles, les relations avec la presse ne sont pas toujours faciles à gérer.

Témoignages d'acteurs de première ligne.

■ **Christian RENERT, directeur du centre PMS libre de Dinant:**

"Lors de l'agression de Pierre JACQUET, directeur de l'Institut Cousot, nous avons vite pris la décision, avec le sous-directeur, de court-circuiter la presse. Les journalistes avaient, en effet, envahi l'établissement très peu de temps après les faits, et se sont adressés aux enseignants et élèves parfois de manière agressive. Nous avons donc décidé d'organiser un point presse en fin de journée et, à partir de là, les journalistes ont respecté nos souhaits: ils savaient qu'ils finiraient par avoir des

informations. Les enseignants ont par ailleurs reçu la directive de ne pas accorder d'interview.

Dans un cas semblable, je ne peux que conseiller d'essayer au maximum de maîtriser la presse, de proposer aux journalistes des moments et des endroits précis pour les informer; il faut s'efforcer de ne pas répondre dans l'urgence, dans l'émotion, sans quoi on risque de répandre de fausses rumeurs!

Il faut aussi savoir qu'à partir du moment où les journalistes ont vos coordonnées, ils ne vous lâchent plus! Lors du drame de Nivelles, j'ai

par exemple été contacté pour savoir comment nous travaillions en urgence. J'ai même été appelé par RTL, pendant les vacances, pour parler des secondes sessions!

On s'est depuis posé la question d'une éventuelle formation des directeurs de centres PMS: une réflexion par rapport à la communication aux médias est souhaitable, avec peut-être même des exercices pratiques".

■ **Anne-Françoise WAUTHY et Jean COLOT, directrice intérimaire et directeur adjoint de la Communauté scolaire libre Georges Cousot:**

"La presse est arrivée à l'école très rapidement après les faits. Nous avons organisé une réunion avec la direction, les membres de PO, la ville de Dinant et le PMS, et un point presse a été fixé. Cela nous permettait de préparer un texte, de ne rien laisser au hasard. On sait bien que certains médias recherchent le sensationnel! Les journalistes peuvent être très pressants, mais aussi respectueux des règles mises en place. Lorsqu'un

Photo: François TEFNIN

tel fait divers se déroule dans l'école, les gens ont de toute façon le droit d'être informés. Il faut en tout cas éviter de laisser les journalistes entrer dans l'école, et essayer de les garder à distance des élèves. Il vaut mieux organiser les interviews à l'extérieur de l'établissement.

Quant aux débats télévisés, on les a souvent refusés. J'ai (A.-Fr. WAUTHY, ndlr) participé à une émission de la RTBF où on a surtout réfléchi au problème de la violence dans les écoles, et j'ai alors essayé de faire passer un message positif. Mais on a reçu quatre autres propositions, que l'on a chaque fois déclinées".

■ **Guy BOUDRENHIEN, directeur du centre PMS libre de Nivelles:**

"Dans le cas du quintuple infanticide de Nivelles, l'intervention des médias a constitué une véritable violence pour les enfants. Le lendemain des faits, certains d'entre eux ne savaient pas encore ce qui s'était passé et l'ont appris devant l'école, de la bouche de journalistes. L'établissement a été envahi par la presse, et cela a installé un sentiment d'inquiétude chez les enfants. J'ai moi-même mis des journalistes à la porte, leur rappelant que l'école est un lieu privé!

On a veillé, malgré tout, à ce que les cours se déroulent normalement. Le premier jour, on avait rappelé les enseignants à l'école, pour les prévenir et mettre en place un accompagnement des enfants dès le lendemain matin. On a également fait le nécessaire pour installer des policiers en civil à l'extérieur de l'établissement, afin d'écarter les journalistes. Cela s'est fait très calmement.

Cependant, même si les journalistes sont envahissants, il faut répondre à leurs demandes. Le premier jour, on a accepté des interviews, très courtes et ciblées. Un point presse a, par ailleurs, été organisé avec le bourgmestre, pour qu'ils disposent d'un minimum d'informations.

Il est, selon moi, important de mettre au point une éducation aux médias à l'intention des adultes, des parents et des élèves. On a peu le temps de le faire, mais il s'agit d'une bonne prévention. Il y a violence, et toute violence peut faire l'objet d'un apprentissage. J'ai également appris à cette occasion l'existence d'un syndicat lié à

l'association de la presse, la PPFB¹. Grâce à leur intervention, nous avons notamment pu éviter un envahissement médiatique lors des cérémonies religieuses".

■ **Marc BLONDEAU, directeur de l'Institut Saint-Michel à Nivelles:**

"Dès que j'ai été prévenu du drame, je suis revenu à l'école pour prendre contact avec le centre PMS, les parents, les enseignants. Certains journalistes étaient déjà dans l'enceinte de l'établissement! Les médias ont commencé à nous contacter en soirée, mais notre position avec le PO était de ne pas leur répondre, nos priorités étant de nous occuper des enfants et des enseignants. Le lendemain, nous avons été sollicités pendant toute la journée. Malgré notre refus d'accorder des interviews, à midi la situation est devenue ingérable!

Le directeur du Collège Sainte- Gertrude, celui du centre PMS et moi-même avons alors décidé d'envoyer une communication à l'agence Belga, demandant aux journalistes de nous laisser nous occuper des enfants tranquillement, et indiquant qu'un point presse serait organisé. Ensuite, cela s'est un peu calmé, mais j'ai continué à refuser toutes les demandes d'interview. Le mardi suivant, l'école a organisé une cérémonie. Un parent d'élève journaliste nous a alors conseillé de donner la possibilité aux journalistes d'obtenir une information. Nous avons donc pris contact avec le responsable d'un syndicat de la presse et un délégué de l'agence Belga, pour qu'ils fassent en sorte que les journalistes puissent assister à la cérémonie sans la déranger. Ceux-ci se sont montrés très discrets et corrects; cela s'est passé de manière très professionnelle et déontologique. J'ai ensuite accepté de répondre à quelques questions.

Dans un cas semblable, l'essentiel me semble être de fixer ses priorités et ses limites, et d'éviter de se laisser accaparer par les journalistes. Mais il ne faut pas non plus les remballer sans accorder la moindre information! L'idéal est de s'adresser à des gens sérieux, comme à l'agence Belga, et d'anticiper la demande des médias. Il faut préparer quelque chose de clair, que l'on contrôle, pour ne pas leur laisser la possibilité d'inventer".

■ **Benoît GREVISSE, responsable de l'"Unité de récit médiatique" du Département de Communication de l'UCL:**

"Tout un chacun doit d'abord être conscient de ses droits. Par exemple, il est utile de savoir que l'enceinte de l'école n'est pas accessible aux journalistes n'importe comment, et qu'ils doivent suivre des règles de déontologie, notamment respecter les personnes, et d'autant plus les personnes dites «faibles», comme les enfants.

En situation de crise, les journalistes doivent alimenter la machine médiatique. La pire des choses est donc de ne rien leur donner comme information. Mais il faut aussi bien préparer et sélectionner ce que l'on va dire et, au mieux, prendre soi-même l'initiative. Le lieu et le moment choisis sont également importants. La question de l'image est aussi à prendre en compte.

En cas d'abus, malheureusement, il n'existe pas encore d'instance de régulation des médias en Belgique francophone, mais elle devrait bientôt voir le jour. On a de toute façon toujours la possibilité de porter plainte auprès du rédacteur en chef du journaliste mis en cause, et on peut aussi avoir voix au chapitre en dénonçant les faits dans d'autres médias.

Il est bien sûr difficile de former tout le monde à la communication, mais peut-être y a-t-il moyen de former un minimum de gens, dans les écoles. Il est utile de s'interroger là-dessus avant qu'un tel événement ne survienne. N'oublions pas que les journalistes sortiront de toute façon quelque chose, qu'on leur donne de l'information ou non!". ■

Et vous, que feriez-vous?

PROPOS RECUEILLIS PAR BRIGITTE GERARD

1. Presse photographique et filmée de Belgique (PPFB) - photopress@telenet.be

L'alchimie de la fabrication des notes



La notation est source de tension à l'école. Mais comment se "fabriquent" les notes?, s'interroge le sociologue Pierre MERLE¹.

S'appuyant sur des recherches et des témoignages d'enseignants français, il lève le voile sur les mécanismes de cotation. Des observations souvent connues, mais autour desquelles le débat est rarement mené...

PREMIÈRE RENCONTRE...

Le processus commence dès la première heure de cours... Pour "établir la relation", le professeur utilise une fiche de renseignements. Dès ce moment se dessine une première évaluation approximative. Deux modèles de fiches sont dominants: l'un basé sur le passé scolaire, et l'autre conjuguant ce dernier et histoire sociale. L'objectif avoué est de faire le repérage des bons et des mauvais élèves pour adapter le contenu du cours au niveau supposé de la classe. Sur base d'informations comme les notes antérieures, un redoublement éventuel, un ainé ayant laissé une image négative, l'élève est estimé bon ou mauvais. Les conséquences sont importantes.

En effet, des travaux démontrent qu'un faux dossier de mauvaises notes produit ultérieurement un effet de sous-notation². En revanche, si l'élève énonce un projet scolaire, il bénéficiera d'un *apriori* favorable. Il témoigne ainsi d'une proximité culturelle avec le professeur. Plus l'ambition scolaire est élevée, plus la critique de la notation - et donc de l'enseignant - sera faible.

La demande de l'histoire familiale et sociale se fonde sur l'idée que "l'élève est un tout". Elle se justifie par le souci d'éviter les impairs et la nécessité de savoir si un soutien familial existe. Cette démarche sous-entend que les causes d'un éventuel échec sont à trouver en-dehors du cadre scolaire. De plus, il est prouvé que les professeurs notent plus sévèrement les copies d'élèves de milieux populaires³. Les enquêtés avouent qu'ils cherchent aussi à repérer les "grosses" professions. Sous ce vocable, on retrouve notamment les psychologues et les enseignants.

La légitimité de leur parole est considérée comme égale à la leur, et ils craignent le jugement d'un pair sur leur pratique pédagogique.

PETITS ARRANGEMENTS AU QUOTIDIEN

La relation entre professeurs et élèves produit des ajustements et des concessions qui permettent de garantir l'ordre scolaire. Le professeur doit assurer son double rôle d'entraîneur compétent et efficace et d'arbitre assurant le juste contrôle des connaissances. Mais l'entraîneur peut assouplir la rigueur de l'arbitre en créant une connivence avec les élèves sur la difficulté d'un contrôle, les pondérations, le poids de questions plus faciles...

Cependant, dans cette situation de double contrainte, si les notes sont faibles, le professeur est confronté non seulement à la contestation des élèves, mais aussi à sa propre contre-performance. Il sera tenté d'assurer des arrangements internes



Photo: François TEFNIN

filles contribuent à la construction des évaluations futures. Si l'élève réagit, c'est qu'il est sensible à l'évaluation. Il infiltre les critères du jugement d'une dimension affective.

Dans le même domaine, on retrouve aussi la célèbre tactique dite de "se faire bien voir", facilitée quand il existe une proximité scolaire, sociale, voire politique avec le maître. Cette proximité socio-affective joue positivement pour les filles et les enfants de cadres supérieurs. Face au prof, l'élève doit aussi être capable de se situer à la bonne place, c'est-à-dire correctement dans la distance physique comme dans le vocabulaire. Être trop familier ou trop discret (*pas vu, pas pris!*) ne donne pas une image favorable à l'évaluateur.

La négociation explicite est une démarche plus masculine et plus fréquente dans les milieux aisés. L'élève estime que la note juste ne résulte pas de l'application stricte d'un barème. Sa présence aux cours et le travail fourni méritent une sorte de minimum garanti. Cette démarche aboutit parfois à un relèvement de la note via un exposé ou un travail complémentaire. Les professeurs, conscients de ce qui se trame pendant le processus d'évaluation, s'opposent à la suppression du bac, évaluation externe considérée comme objective.

ET L'ÉVALUATION EXTERNE?

Tout le monde connaît le baccalauréat français et l'investissement symbolique qu'il représente. Dès 1936 cependant, une commission⁴ démontrait le côté aléatoire des corrections et ce, même dans les domaines scientifiques. Une partie non négligeable des candidats reçus par certains jurys aurait été refusée par d'autres. Depuis, tout un arsenal réglementaire a été mis en place pour assurer la réalisation d'une épreuve équitable. De l'élaboration des sujets jusqu'aux consignes de correction, tout est mis en œuvre pour éviter les écarts d'évaluation. Mais aucune commission d'harmonisation, aucune circulaire d'organisation ne peut venir à bout des variables personnelles et contextuelles influençant, d'une manière ou d'une autre, un correcteur.

Pour les recalés à l'écrit, l'oral de rattrapage ne garantit pas plus d'équité. On y retrouve tous les facteurs relevés plus haut. Le profil de l'examineur, les stratégies du candidat, l'image de l'établissement d'origine biaisent parfois la cotation.

Il faut donc nuancer le caractère impartial de l'évaluation externe. Une étude⁵ démontre pourtant ses avantages sur le contrôle continu. Avec ce dernier, les filles, les enfants de cadres supérieurs et les élèves sans retard scolaire sont plus souvent reçus. L'auteur de la recherche estime donc que les épreuves anonymes sont marquées par davantage de justice. L'anonymat protège les candidats d'origine populaire, les garçons et les élèves en retard des stéréotypes scolaires négatifs qui les défavorisent.

Pour conclure, cette enquête confirme ce que scientifiquement pour les uns, intuitivement pour les autres, nous savions déjà. La société du mérite voulue depuis la Déclaration des droits de l'homme est aussi une société de la mesure. Au-delà des compétences acquises, ce sont des individus qui sont classés par d'autres dans un contexte social précis où tous se retrouvent avec leur histoire personnelle.

À l'école comme partout ailleurs, l'idéal de justice et d'égalité se heurte à la complexité du réel. ■

ANNE LEBLANC

1. MERLE (P.), *Les notes. Secrets de fabrication*, PUF, Paris, 2007.

2. CAVERNI (J.-P.), FABRE (J.-M.), NOIZET (G.), "Dépendances des évaluations scolaires par rapport à des évaluations antérieures" in *Le travail humain* n°38, 1975, pp. 213-222.

3. POURTOIS (J.-P.), "Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant?" in *Revue française de pédagogie* n°44, 1978, pp. 34-37.

4. LAUGIER (H.), WEINBERG (D.), *Commission française pour l'enquête Carnegie sur les examens et les concours. La correction des épreuves écrites au baccalauréat*, Paris, Maison du Livre, 1936.

5. OGET (D.), *Efficacité et coûts du baccalauréat général et technologique: quelle alternative à l'organisation des épreuves?*, Thèse, Université de Bourgogne, (dir. J.-P. JAROUSSE), 1999.

pour retrouver une moyenne plus conforme à celle des autres cours. Une classe ne peut pas être mauvaise dans une seule matière...

Les professeurs reconnaissent le caractère "thérapeutique" de la note. On construit une progression fictive des élèves pour les encourager, mais tous ne méritent pas ces encouragements. Certains enseignants admettent sanctionner, via les cotations, des comportements jugés inadéquats. L'enseignant préserve ainsi le capital d'influence constitué par le pouvoir de sanction et de gratification apporté par la notation.

NÉGOCIATIONS

La note remise, un nouveau champ de négociations s'ouvre. Chaque acteur l'aborde selon son appropriation des règles du jeu scolaire qui résulte de savoir-faire et de savoir-être acquis hors de l'école. La négociation implicite commence par les manifestations physiques. La désinvolture ostentatoire des garçons ou encore les larmes discrètes des



CONCOURS

L'exposition "**C'est notre histoire!**" a ouvert ses portes depuis le 26 octobre à *Tour & Taxis*. C'est à un voyage instructif à travers l'Europe de 1945 à aujourd'hui qu'elle nous invite. On en lira une présentation dans **entrées libres** n° 22, pp. 22 et 23.

Gagnez une des **25 entrées gratuites** en envoyant un courriel à concours@entrees-libres.be (objet du message: "**histoire**") ou une carte postale à **entrées libres**, av. E. Mounier 100 à 1200 Bruxelles **avant le 21 décembre 2007**.

un libraire, un livre



Daniel PENNAC

Chagrin d'école

Éditions Gallimard, 2007

Daniel PENNAC publie cet automne un livre intelligent et touchant: *Chagrin d'école*. Dans un récit à mi-chemin entre autobiographie et essai, l'auteur des *Malaussène* nous raconte pour la première fois son passé de cancre et sa souffrance d'enfant qui ne comprend rien et à aucun cours. Sujet grave mais livre réjouissant car PENNAC, à travers de nombreuses anecdotes, nous propose une réflexion originale sur l'école.

À l'heure où il est de bon ton, dans certains milieux, d'afficher ses prouesses de cancre d'antan, D. PENNAC rappelle, par sa propre histoire, combien il est douloureux de faire partie des mauvais élèves, les "réputés sans devenir".

Il dit aussi quelle a été sa chance de croiser quelques professeurs différents, de ceux qui ne généralisent pas, qui ne méprisent pas. Ainsi, ce professeur de français qui "épaté, sans doute, par mon aptitude à fourbir des excuses toujours plus inventives pour mes leçons non apprises, décida de m'exonérer de dissertations pour me commander un roman". Ce pacte "réveille" le jeune PENNACCHIONI (son vrai nom), qui peut enfin relever la tête et avancer vers un avenir auquel il ne croyait plus.

Quelques années plus tard, sorti de cette fatalité du cancre, ce sera lui le professeur. Un professeur qui refuse de baisser les bras, réapprend à ses élèves les notions d'effort et de précision, milite pour la lecture, la grammaire, la dictée. "*Peur de la grammaire? Faisons de la grammaire! Pas d'appétit pour la littérature? Lisons!*"

Pendant 25 ans, Daniel PENNAC va enseigner, susciter, éveiller, écrire, consoler, lire, partager. Il raconte tout cela dans *Chagrin d'école*; toutes ses petites victoires quotidiennes mais aussi ses échecs, ses doutes, ses questionnements. Des conseils et des idées fusent à chaque page, mais ne résonnent jamais comme des leçons de morale faites aux parents ou aux professeurs. Au contraire. Ce récit, d'une grande humilité et d'une infinie bonté, stimule le lecteur et induit, en finesse, une envie folle d'apprendre et de transmettre.

Régis DELCOURT

Librairie Point Virgule
rue Lelièvre 1 - 5000 NAMUR

Tél./fax: 081/22.79.37
info@librairiepointvirgule.be

CONCOURS

Gagnez un exemplaire de ce livre en envoyant, **avant le 21 décembre**, un courriel à concours@entrees-libres.be avec vos coordonnées postales et comme objet du message: "**chagrin**".

Les gagnants du mois de septembre sont:

Chantal FONTAINE, de Sterrebeek; **Christian LAMON**, d'Anderlecht; **Yucef MEZIANE**, de Batna (Algérie); **Anne VERHAEREN**, d'Ecaussinnes et **Pierre VLIEGEN**, de Saint-Vith.

Soif d'apprendre!

Accès aux savoirs pour tous



CAMPAGNE D'AVANT
gaule les
19 et 10 décembre 2007



80 projets contre l'exclusion

attendent votre don 068-2000009-90

MAUVAISE LANGUE

Il n'est plus tout à fait nécessaire de présenter **Cécile LADJALI**. Tout au moins pour celles et ceux qui ont assisté, médusés, à son intervention passionnée à Floreffe, en clôture de l'Université d'été 2006 du SeGEC.

Cette jeune femme d'origine iranienne, brillante agrégée de lettres, évoluant dans une sorte de proximité fiévreuse avec le réservoir mystérieux des plus grands mythes de la littérature, ne s'est pourtant jamais murée dans les labyrinthes de son immense culture que ses deux premiers romans laissaient disparaître. Car cette folle d'écriture est aussi enseignante de français. En Sorbonne, s'entend. Mais surtout - et c'est là que la conviction qui l'habite livre avec fougue et succès toute sa force - au lycée, en Seine-Saint-Denis, dont on sait que s'y concentrent, là comme en d'autres zones "difficiles" de la banlieue parisienne, des populations de jeunes qui n'ont souvent connu de l'école que l'humiliation d'être à l'écart de la culture tout en nourrissant la mésestime de soi des laissés pour compte.

Rompant avec tous les schémas, indifférente aux soupçons réducteurs de ceux qui préféreraient bien la taxer de réactionnaire ou se complaire, par passivité ou impuissance pédagogique, dans la "célébration des cultures jeunes" (et ses collègues syndicalistes, soit dit en passant, n'ont pas compris ce que son combat avait de socialement libérateur!), Cécile LADJALI a choisi la position la plus frontale: forcer, chez ses élèves, la porte du complexe d'être un paumé de la culture, de la beauté et de la profondeur insondable des sentiments humains majeurs que les mots et les œuvres véhiculent. Et elle s'y prend par l'exigence absolue du respect de la langue, de sa fréquentation quasi amoureuse, de son apprentissage rigoureux, de la pratique intensive du "par cœur", appliquée à des extraits des plus grands textes.

Ce qu'on a gravé dans sa mémoire, dit en substance cette enseignante habitée d'une foi qui paraît peut-être énigmatique et derrière laquelle il y a sans doute un secret, on le gardera dans le cœur jusqu'à la fin de ses jours. Et elle convaincra ses élèves de lire, d'écrire "à toute force" de vraies œuvres, dont elle



Cécile LADJALI
Mauvaise langue
Seuil, 2007

ira inépuisamment porter le "résultat vrai" à de vrais "pros" du spectacle qui les monteront "vraiment". À Paris. Parce que "ceux de Seine-Saint-Denis" peuvent "vraiment aussi" le faire et gagner ce "trésor de l'œuvre et de sa dignité" qui, sinon, leur paraîtra toujours opaque et confisqué. Et "la fêlée", comme disent ses élèves, finira par les gagner à sa radieuse passion de dire et d'écrire, à ce travail obstiné, à ce culot, à ce plaisir immense aussi. Tout enseignant tirera donc le plus grand bénéfice à lire son dernier livre, *Mauvaise langue*, où elle raconte cette sourde et magnifique guerre contre le médiocre et le vulgaire, combat pour exister.

Comme en marge de son œuvre romanesque personnelle, dont on a pu signaler, ici même, l'an dernier, la parution du délicat et sensible *Louis et la jeune fille*, on restera marqué par ce petit ouvrage hanté. Il sonne comme un manifeste, d'une part, pour une jeunesse affamée que l'école trahit lorsqu'elle ne fait plus foi dans ses imprévisibles possibilités et, d'autre part, pour une culture (des mots, des œuvres humaines), dont l'insondable et intime secours transcendera toujours, pour qui veut bien s'y faire conduire, la platitude des recettes. "*Aucune chose soit, là où le mot faillit*", dit-elle, presque en tremblant, à la suite d'Hölderlin.

JACQUES VANDENSCHRICK

"CHACUNE
DE NOS LECTURES
LAISSE UNE GRAINE
QUI GERME"

JULES RENARD



Photos: François TEFNIN



J. VANDENSCHRICK et C. LADJALI
lors de l'Université d'été 2006.

La pédagogie de la virgule



Je ne sais pas si vous êtes comme moi, mais dans quelque rare moment de grande exaltation - à moins que je ne confonde avec de l'égarement -, il m'arrive de caresser l'ambition d'accoler mon nom à une invention. Pour la postérité. Rien de moins.

PANORAMA

Il lui arrive d'être expositive. Dans ce cas, on ne sait trop si celui qui s'en empare est atteint de logorrhée, de manque d'imagination méthodologique ou d'un irrépressible besoin de combler un silence anxiogène que déclencheraient ses questions orphelines de réponse. Certains la décrètent active quand d'autres la voudraient émancipatrice sans apercevoir, les uns et les autres, qu'ils flirtent avec le pléonasme; un peu comme si une poudre à lessiver se revendiquait lessivante. Fréquemment déclarée différenciée, elle ressemble alors - au choix - au monstre du Loch Ness, à une embellie budgétaire, à un titre de champion de Belgique pour le Standard ou encore, je le dis moi-même, à une femme qui aurait les boutiques en horreur; bref, toutes choses dont tout le monde parle, mais dont on n'aperçoit pas l'ombre d'un dévoilement. Si vous vous risquez à la choisir de groupe, vous serez inmanquablement taxé de GO soixante-huitard du poto-poto didactique par les adeptes de l'estrade *ex cathedra*. Étiquetée moderne, sa date de péremption est quasi immédiate car, comme toute chose qui s'attribue cette vertu, le temps de s'autoproclamer telle et elle est déjà démodée, poussée dans le dos par la prochaine vague méthodologique. Sa version interculturelle se porte généralement mieux à la ville qu'à la campagne. Quand l'un ou l'autre se pique de l'enseigner, il se trouve toujours un perspicace quidam pour dénoncer l'hiatus entre le laïus et les actes du magister. Enfin, quand d'aucuns l'annoncent expérimentale, on craint le pire...

EMBLÈME

"*Mais de qui parlez-vous?*", vous enquêtez-vous soudain. De la pédagogie, voyons! Bon, relisez depuis le début le précédent paragraphe. Je vous reprends au deuxième passage.

Vous voilà revenu(e)? Allons-y! Or donc, il me plairait, à moi aussi, de rejoindre Célestin, Johann-Heinrich et Maria au panthéon de l'apprentissage. Imaginez FREINET, PESTALOZZI, MONTESSORI, DELCOMINETTE! Histoire de frapper les imaginations, j'opterais pour la pédagogie de la ponctuation et même plus précisément, pour celle de la virgule. Quel plus beau symbole, en effet, que cet appendice qui se languit à la base de la ligne d'écriture! N'est-il pas à l'image même de l'acte pédagogique? Moins définitive qu'un point ou même qu'un point-virgule, moins indécise que leurs congénères de suspension, moins virile qu'un point d'exclamation, plus assurée que son collègue d'interrogation, la virgule sépare clairement ce qui précède de ce qui suit et surtout, elle permet de respirer réflexivement. À elle toute seule, elle constitue une véritable méthodologie. Je virgulerai donc mes

cours allègrement et, plutôt littéraire, j'abandonnerais aux mathématiciens et aux bureaucrates les chiffres après ma favorite. Dans les dictées de mon enfance, la virgule était apaisante: quand le maître l'énonçait, nous étions au moins assurés que sa retranscription ne nous coûterait rien.

BELLE, BELLE, BELLE...

Et je ne vous parle pas de l'esthétique de ce signe de ponctuation! La virgule est à la ponctuation ce que l'élégance est à l'habillement, le bouton au costume. Sa rondeur n'a d'égal que le charme de sa courbe. Sur les flots de la phrase, la virgule ressemble à une naïade adepte de la nage synchronisée. À la faveur d'une apnée métacognitive, elle favorise l'émergence du sens, comme on dit aujourd'hui...

Mais je me laisse aller... Ressaisis-toi, Eugénie! Allez, pour clore ce billet, je vous offre un trio de virgules sur canapé d'orthographe: „, et, comme dirait notre secrétaire de rédaction, ayez la virgule vigilante! ■

EUGÉNIE DELCOMINETTE

LE CLOU DE L'ACTUALITÉ

