

entrées

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N° 39 / mai 2009

libres

MÉMORANDUM

Le vote des présidents

DOSSIER

L'évaluation externe

RENCONTRE

Lydia FLEM



Photo: Vincent STAS

édito

3 Élire la confiance

des soucis et des hommes

4 Le vote des présidents

ils en parlent encore...

8 Lydia FLEM
"L'école peut être un joker"

rétroviseur

10 Blanc ou noir?

DOSSIER

L'évaluation externe

écoles du monde

11 Leçon lettone

entrez, c'est ouvert!

12 Echanger pour aller plus loin
13 Graines d'artistes
Tous plus ou moins handicapés

zoom

14 Le passif: construire pour demain

avis de recherche

16 Redoublement:
moins un problème qu'une solution

service compris

17 Pastorale scolaire: cinquième!
Envol vers l'enseignement supérieur
et universitaire ■ Déménagement
Français: langue étrangère

entrées livres

18 Pour une sagesse accessible et désirable
Pensées neuves ■ Une juste place pour l'enfant
19 Grand Miroir ■ Un libraire, un livre

hume(o)ur

20 Vincent, François, paul et les autres... ■ Le CLOU de l'actualité



édito

L. FLEM



dossier



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées libres

Mai 2009 ■ N°39 ■ 4^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et aout)
ISSN 1782-4346

entrées libres 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
Sophie DE KUYSSCHE
Benoît DE WAELE
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 SA 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 libres".

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 libres est imprimé sur
papier PEFC par l'imprimerie
IPM Printing SA - Certification
SGS-PEFC/COC-0196



ÉLIRE

la confiance

édito



La législature qui s'achève en Communauté française a apporté son lot de décrets et d'arrêtés. Ceux-ci sont le fruit d'arbitrages entre la majorité gouvernementale, mais aussi entre les acteurs scolaires. Il revient au gouvernement d'en faire une synthèse au bénéfice de l'intérêt collectif.

Tout en nous félicitant de certaines mesures qui ont leur pertinence, nous ne pouvons oublier les décisions qui ont davantage perturbé les établissements qu'elles n'ont répondu aux objectifs déclarés, ni celles qui n'ont tout simplement pas été prises alors qu'elles avaient été promises.

Au rang de ces dernières, on doit citer le dernier torpillage du décret relatif à la négociation tripartite des accords sectoriels. Alors qu'un accord existait au sein de la majorité, le président socialiste du Parlement de la Communauté française a fait obstruction au vote par une manœuvre de retardement à la demande de son parti. Ce décret ne verra sans doute pas le jour avant le 7 juin prochain.

Rappelons qu'une négociation tripartite – gouvernement, employeurs, organisations syndicales – répond à plusieurs objectifs: tout d'abord, éviter des décisions qui entravent la bonne organisation des écoles; par exemple, les mesures relatives à la taille des classes et aux restrictions à la liberté d'utilisation des moyens d'encadrement au secondaire. Ensuite, éviter que les décisions ne soient prises qu'au bénéfice des seuls acteurs représentés dans la négociation; à titre d'exemple, le récent projet d'accorder aux instituteurs ayant suivi une formation universitaire un barème supérieur à celui de leur directeur. Enfin, contribuer à un meilleur équilibre général du système scolaire, notamment dans la répartition des ressources affectées aux subventions de fonctionnement et aux bâtiments scolaires en regard des dépenses de personnel.

Les responsables politiques s'étaient engagés à faire voter ce décret. L'enseignement catholique avait marqué son accord sur la dernière version proposée et sur d'autres textes qui lui étaient soumis. Mais apparemment, le sens de la parole donnée n'est pas le même pour tous... Et comme si cela ne suffisait pas, il a fallu entendre le président du parti socialiste accuser certains pouvoirs organisateurs de "*s'accaparer le financement public et l'utiliser comme si cela ne regardait qu'eux*". Le propos est évidemment injurieux, quand on sait l'inestimable service que les pouvoirs organisateurs de l'enseignement catholique rendent bénévolement à la société, dans le respect des législations, et sous le contrôle étroit des vérificateurs, des réviseurs et autres inspecteurs!

Si certains veulent pratiquer la culture du soupçon comme mode de relation *a priori*, ce n'est ni notre référence, ni notre habitude. Dans l'Enseignement libre, on fait le pari de la confiance en l'homme et en sa capacité à exercer des responsabilités, même importantes, dans un cadre d'autonomie. Tout l'enseignement catholique s'est construit sur cette conviction, avec les résultats que l'on sait. La culture de la défiance, elle, en appelle à un encadrement toujours plus contraignant des comportements par des procédures bureaucratiques toujours plus tatillonnes. Le cout collectif de ce type de politique, en termes de démotivation ou de découragement des acteurs de terrain, n'est évidemment jamais pris en considération.

On l'aura compris: le Secrétariat général de l'enseignement catholique plaide, quant à lui, pour la loyauté plutôt que la suspicion, pour l'engagement responsable plutôt que les manœuvres procédurières, pour la recherche du consensus plutôt que le coup de force partisan. L'École n'a-t-elle pas besoin d'élire un mode de rapport social entre ses acteurs en symétrie avec ses objectifs de formation? Poser la question, c'est évidemment y répondre. ■

ÉTIENNE MICHEL, DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC

6 MAI 2009

Le vote des présidents



À quelques semaines des élections, les mémorandums fleurissent plus sûrement que les mugets un matin de 1^{er} mai.

Ne dérogeant pas à ce qui est devenu une tradition, le SeGEC vient de présenter le sien, de manière plutôt originale.

Le 22 avril dernier, il a, en effet, invité les président(e)s des principaux partis démocratiques de la Communauté française ou leurs représentant(e)s à voter pour les **onze priorités** se dégageant d'un texte qui a fait l'objet d'une large consultation au sein des différentes instances de l'enseignement catholique¹. Devant plus de 200 personnes, **Joëlle MILQUET** (cdH), **Jean-Michel JAVAUX** (ECOLO), **Françoise BERTIEAUX** (MR, représentant Didier REYNEDERS) et **Christian DUPONT** (ministre PS de l'enseignement) avaient répondu à l'invitation. On notait aussi la présence de plusieurs parlementaires: Julie DE GROOTE et Marc ELSEN (cdH), Paul GALAND et Yves REINKIN (ECOLO), Caroline PERSOONS et Alain DESTEXHE (MR). Un tableau (*page ci-contre*) reprend l'ensemble de ces votes; voici, ci-

après, quelques explications relatives aux nuances ou réticences formulées par les un(e)s et les autres.

■ **Le premier axe du mémorandum est consacré à l'amélioration de la gouvernance.**

ECOLO et le PS sont moins convaincus par la **première priorité** que le cdH et le MR. Réformer le mode de gouvernance est, en effet, l'un des objectifs du cdH pour la prochaine législature. Et il est également important pour ce parti, comme pour ECOLO, de renforcer l'autonomie des équipes éducatives. Le MR souhaite, quant à lui, que l'on preserve l'autonomie des établissements où elle existe et qu'on l'assure là où elle n'est pas encore présente. Ch. DUPONT la considère, pour sa part, non pas pour elle-même, mais au service du système d'enseignement. Les

Verts tiennent, par ailleurs, à ce que l'on sorte de la concurrence entre réseaux.

La **deuxième priorité** récolte la quasi unanimité, le PS étant le seul à émettre une réserve. Ch. DUPONT se dit ouvert à ce que l'on fasse évoluer les choses, mais considère que l'actuel réseau de la Communauté française n'est pas favorisé par le ministre. Les trois autres partis soutiennent la proposition, insistant sur l'importance de distinguer les rôles de régulateur et d'opérateur.

Les quatre partis soutiennent la **troisième priorité** avec un enthousiasme plus ou moins marqué. ECOLO est pour la stabilisation des accords de la Saint-Boniface, mais rappelle que les perspectives budgétaires sont difficiles et qu'il faudra établir des priorités. Ch. DUPONT assure qu'on ne reviendra pas en arrière et que stabiliser les équipes pédagogiques est essentiel, particulièrement en D+. Le cdH insiste sur les avancées majeures qu'a permises la Saint-Boniface, qu'il convient de stabiliser et d'augmenter quand et où c'est possible. Et F. BERTIEAUX tient surtout à ce que l'on ouvre le chantier du financement et qu'on assure la cohérence de l'offre dans l'enseignement supérieur.

(suite p. 6)

MÉ MORANDUM 2009

11 PRIORITÉS



1. Réformer le mode de gouvernance : garantir l'autonomie d'organisation au sein des établissements et la stabilité des règles de fonctionnement, responsabiliser et mobiliser les équipes éducatives par l'évaluation objective des résultats dans leur établissement.	+	+	+	+
2. Assurer l'égalité de distance des établissements vis-à-vis de la Communauté française en tant que régulateur , en dotant les écoles de chaque réseau d'un pouvoir organisateur indépendant.	+	+	+	+
3. Stabiliser, au minimum aux niveaux prévus par les accords de la Saint-Boniface, la part des budgets de l'enseignement affectée aux investissements et aux subventions de fonctionnement; ouvrir des perspectives budgétaires aux enseignements supérieur et de promotion sociale, ainsi qu'aux internats et centres PMS.	+	+	+	+
4. Développer dans l'enseignement obligatoire un mode de financement et un calcul de l'encadrement par PO incitant les établissements à coopérer sans perte de moyens.	+	-	+	+
5. Renforcer les exigences de la formation initiale des enseignants, améliorer la sélection des candidats par rapport aux compétences nécessaires en début de carrière et développer le mentorat .	+	+	+	+
6. Mettre en place, dans un cadre garantissant les droits de chacun, des processus d' évaluation individuelle du personnel favorisant un accompagnement professionnel et une progression statutaire incluant des critères complémentaires à l'ancienneté.	+	-	+	-
7. Améliorer l' encadrement administratif des écoles fondamentales et les doter d' éducateurs pour permettre aux directeurs de se recentrer sur le pilotage de l'établissement; mettre en place le soutien administratif des centres PMS.	+	+	+	+
8. Généraliser les pratiques de remédiation immédiate dans les écoles par la formation des enseignants, l'autonomie d'organisation des moyens d'encadrement et le renforcement des collaborations entre écoles et centres PMS dans l'accompagnement des élèves; soutenir l'intégration d'élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire par un accompagnement éducatif, pédagogique et/ou paramédical en partenariat avec l'enseignement spécialisé.	+	+	+	+
9. Permettre aux écoles gérant les plus grandes difficultés scolaires d'attirer, de recruter et de conserver le personnel le plus motivé et le plus expérimenté grâce à des dispositifs particuliers d'organisation du travail et de valorisation de la pénibilité de leur mission.	+	+	+	+
10. Développer des projets-pilotes , sur base volontaire et en priorité pour les écoles concentrant les difficultés scolaires, par la conclusion d'un contrat accordant une autonomie d'organisation renforcée alliée à une programmation de l'évaluation des résultats.	+	+	+	+
11. Rendre l'orientation vers l' enseignement qualifiant plus attractive par la précision de ses objectifs, par le développement d'écoles organisant un premier degré d'observation autonome des autres degrés (DOA) et par des mesures encourageant le redéploiement de l'offre d'enseignement qualifiant aux deuxième et troisième degrés.	+	+	+	+

J. MILQUET - CDH
 J. M. JAVAUX - ECOLO
 F. BERTIEAUX - MR
 C. DUPONT - PS



Pour la **quatrième priorité**, les avis sont plus nuancés. Si cdH et MR sont particulièrement favorables au développement de partenariats entre établissements, ECOLO et le PS émettent quelques réserves. ECOLO partage cet objectif, mais pas au sein d'un seul PO ou réseau. Ch. DUPONT craint surtout qu'avec le financement particulier par PO, les moyens ne parviennent pas à ceux qui en ont le plus besoin.

■ **Le deuxième axe aborde la question de la formation, de la sélection et du soutien du personnel de l'enseignement.**

Les quatre partis se rejoignent au sujet de la **cinquième priorité**. Ils mettent tous la formation initiale des enseignants dans leurs priorités et, excepté le MR, imaginent augmenter la durée des études de trois à cinq ans. Pour les Libéraux, il faudrait plutôt commencer par renforcer ce premier socle de trois ans avant de penser à en allonger la durée.

Par contre, les partis sont moins convaincus par le point sur la sélection des candidats. Les Verts sont plutôt favorables à un renforcement de mesures d'accompagnement. J. MILQUET se dit que, si la formation initiale est adéquate, il convient de laisser leur chance aux jeunes enseignants. Et le MR estime que si l'on renforce la sélection, on va encore voir diminuer le nombre de jeunes qui optent pour ce métier. La pratique du mentorat (ou tutorat) est, par ailleurs, essentielle pour tous les partis.

ECOLO et PS sont plutôt opposés à la **sixième priorité**, tandis que cdH et MR y sont davantage favorables. J. MILQUET dit globalement oui à l'évaluation des enseignants, mais pour elle, la situation n'est pas encore mure pour une évaluation individuelle par le PO. En ce qui concerne la carrière, le cdH souhaite que l'on renforce la mobilité. De leur côté, les Verts veulent innover: ils proposent une carrière fondée sur la rencontre des aspirations des enseignants et des besoins du PO ou de l'école. Le

PS estime, quant à lui, qu'il est très difficile d'évaluer au mérite et de mettre en place un tel dispositif.

Les avis sont plus positifs quant à la **septième priorité**. ECOLO pointe le rôle essentiel du chef d'établissement, qui a des responsabilités de plus en plus importantes. Pour J.-M. JAVAUX, il faut mettre fin à l'inflation de la législation et renforcer l'aide administrative, surtout dans le fondamental. Les Verts insistent aussi sur l'importance du rôle des éducateurs et sur la continuité du soutien administratif des centres PMS. Le cdH estime que, même si l'aide administrative a déjà été améliorée, il faut aller plus loin et avoir au moins un temps-plein pour 500 élèves. Le PS rappelle cependant que 13 millions d'euros ont déjà été affectés à l'aide aux directions et que le nombre de circulaires a diminué. Pour les Libéraux, il est important de rendre aux directeurs leur mission première: le pédagogique. Et en ce qui concerne les CPMS, ils demandent que l'on adapte le nombre d'équipes et leurs moyens en fonction des réalités nouvelles.

■ **Enfin, le troisième axe est consacré à l'accompagnement et l'orientation des élèves et étudiants.**

Tous les partis se rejoignent sur la **huitième priorité** et l'importance à accorder à la remédiation immédiate afin, comme le dit Ch. DUPONT, d'éviter les orientations précoces et, comme le souligne F. BERTIEAUX, d'intervenir avant que l'échec ne s'installe.

Seul le PS émet des réserves quant à la **neuvième priorité**. Il estime, en effet, qu'il faut faire des efforts particuliers pour certaines écoles, mais pas les stigmatiser. ECOLO va également dans ce sens, mais pour J.-M. JAVAUX, il faut prévoir des motivations pour encourager les jeunes enseignants à rester dans les écoles plus difficiles. Le cdH envisage, par exemple, une diminution des prestations horaires ou une certaine différenciation en fonction de la pénibilité de la tâche, et F. BERTIEAUX

estime, elle, qu'il faut envisager cette question en lien avec l'autonomie des établissements.

Le développement de projets-pilotes, mentionné dans la **dixième priorité**, recueille tous les suffrages. Cette idée se trouve telle quelle dans le programme du PS: des projets ambitieux d'écoles sans échec. Il faut démontrer que c'est possible et sortir de la dualisation entre écoles en difficulté et bonnes écoles. Pour le MR, les établissements qui cumulent les grosses difficultés devraient faire l'objet d'un programme d'intervention prioritaire incluant plusieurs types de moyens.

Enfin, les partis accordent beaucoup d'importance à la **onzième priorité**, consacrée à l'enseignement qualifiant. J.-M. JAVAUX souhaite que l'on mette le paquet pédagogiquement sur ces filières. Il insiste sur l'existence de nouveaux besoins, et donc l'apparition de nouveaux métiers, qu'il faut valoriser. ECOLO est, par ailleurs, très attaché au tronc commun jusqu'à 14 ans, et n'est pas insensible à l'idée d'un premier degré autonome des deux autres degrés du secondaire. Pour le PS, on doit pouvoir entrer dans le qualifiant par choix. Il faut donc soigner ce qui vient avant, dès la maternelle, et améliorer les outils dont disposent les élèves dans l'enseignement qualifiant. J. MILQUET imagine une agence de l'orientation, avec des antennes décentralisées. Elle souhaite également que l'on dope l'école du fondement et que l'on évite les choix prématurés avant 14 ans. Enfin, pour F. BERTIEAUX, l'enseignement qualifiant a déjà beaucoup de valeur. Il ne faut donc pas le revaloriser, mais bien le moderniser, pour que l'on se dirige vers cette filière à la suite d'un choix positif. ■

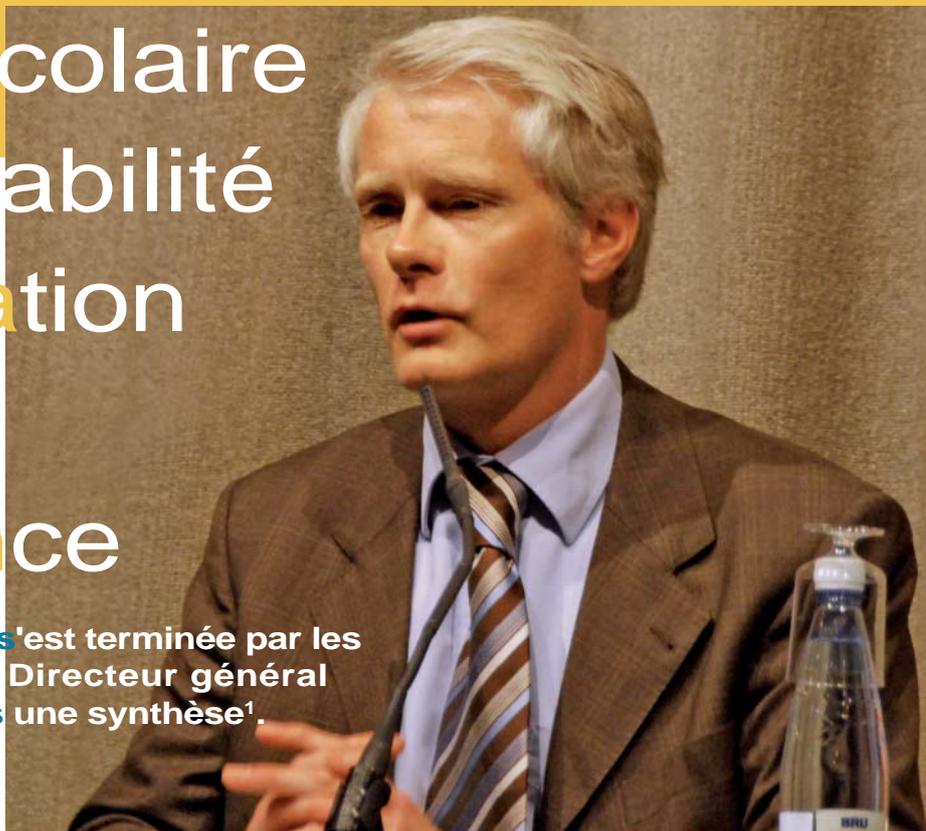
BRIGITTE GÉRARD

ET MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Voir le dossier consacré au mémorandum dans **entrées libres** n°37 (mars 2009) et le texte complet sur www.segec.be > **mémorandum**.

De l'échec scolaire à la responsabilité et la coopération pour porter une espérance

La présentation du mémorandum s'est terminée par les conclusions d'Étienne MICHEL, Directeur général du SeGEC, dont on lira ci-dessous une synthèse¹.



SE MOBILISER CONTRE L'ÉCHEC SCOLAIRE

De grandes différences de résultats existent entre les établissements, y compris entre écoles de même catégorie d'indice socioéconomique. Il n'y a donc pas de fatalité de l'échec scolaire: certains établissements qui scolarisent un public moins favorisé obtiennent de bons résultats. À partir de ce constat, deux grands types de politiques peuvent être menées. La première, dite de mixité sociale, vise à réduire les disparités socioéconomiques entre les établissements en misant sur un phénomène d'entraînement des élèves plus défavorisés par les plus favorisés. Mais, si on peut dire qu'il est enrichissant de côtoyer des personnes différentes de soi, autre chose serait d'affirmer que les récentes expériences de régulation des inscriptions aient atteint leur cible, notamment en regard de six objectifs en tension: améliorer la répartition sociale des publics entre écoles, réduire le déséquilibre entre l'offre et la demande pour certains établissements, garantir la liberté de choix des parents et l'acceptabilité sociale du dispositif, garantir l'égalité de traitement des parents, traiter les inscriptions multiples, promouvoir une prise en charge plus équilibrée des difficultés scolaires par l'ensemble des établissements.

Aussi, des évidences doivent être interrogées: la mixité sociale comme principal objectif d'une politique de régulation des inscriptions et comme vecteur privilégié de l'amélioration des résultats scolaires; le principe d'égalité de traitement et la manière dont il est traduit dans les législations; l'efficacité

théorique d'un système centralisé de gestion des inscriptions, dont celui du traitement collectif des préférences. Une bonne politique de régulation des inscriptions ne va pas de soi, elle doit se construire en tenant compte des contextes locaux, et il s'agit toujours de définir l'équilibre le plus juste possible entre des objectifs en tension.

Le deuxième type de politique vise à améliorer la qualité de l'enseignement partout où c'est possible et nécessaire: responsabilisation et mobilisation des établissements, coopération pour la gestion des difficultés scolaires en sont les maîtres mots. À cette fin, R. DESCHAMPS (FUNDP) suggère de permettre aux établissements de recruter les meilleurs enseignants, d'organiser le soutien des jeunes enseignants par des séniors et d'organiser la remédiation immédiate des élèves en décrochage.

RESPONSABILITÉ ET COOPÉRATION

Les évaluations externes constituent un exemple d'innovation intéressante qui permet aux établissements de progresser dans l'analyse de leur propre situation avec l'aide des cellules de conseil et de soutien pédagogiques et des services de formation. Il sera encore possible de faire mieux si les écoles et les centres PMS sont mis en situation de pouvoir faire le bilan de leurs forces et de leurs faiblesses par le recours à un service d'audit, analyser, partager et diffuser leurs bonnes pratiques, développer des projets-pilotes par la conclusion d'un contrat de gestion accordant une autonomie d'organisation renforcée alliée à un suivi de l'évolution des résultats, développer des coopérations sur une base volon-

taire, mettre en place des processus d'évaluation individuelle du personnel, dans une conception contemporaine de l'accompagnement professionnel et de la valorisation des investissements consentis. Mais, pour entrer dans cette logique de responsabilité collective, trois conditions devront être assurées: une stabilité suffisante des règles de fonctionnement, la possibilité de procéder à des expérimentations là où c'est possible et souhaitable, l'établissement durable de rapports de confiance et le respect des engagements réciproques pris par le monde de l'enseignement et celui de la décision politique.

PORTER DES REPÈRES, PORTER UNE ESPÉRANCE

Pour enseigner, dit le sociologue François DUBET, il faut être convaincu que ce que l'on va dire va transformer les gens. Sinon, on ne fait pas ce métier. Il y a, dit DUBET, un devoir d'espérance dans l'école. Ne pas se soumettre à la fatalité, mais porter une espérance, telle est notre mission. La confiance massive dont les parents investissent l'enseignement en général, et l'enseignement catholique en particulier, tient au cadre de repères généraux et d'orientations auquel l'enfant se confronte et grâce auquel il grandit. Les laïcs et les chrétiens ont à le faire progresser ensemble, dans la fidélité à leurs inspirations respectives. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE
ET FRANÇOIS TEFNIN

1. Lire le texte complet sur www.segec.be > actualités (22/04/09).

"Qu'est-ce qui nous appartient en propre?", se demande Lydia FLEM à travers l'analyse de différentes expériences de vie.

Rencontre à l'occasion de la sortie de son dernier livre¹.

Pourquoi avoir choisi de devenir psychanalyste?

Lydia FLEM: Quand j'avais 11-12 ans, une camarade de classe a fait une élocution sur Freud et j'ai eu l'impression que c'était un personnage dont j'aurais un jour envie de m'approcher. Ma mère avait un camarade qui avait suivi une psychanalyse. Je crois surtout avoir toujours voulu trouver les mots qui pourraient dire les sentiments et les émotions cachés en soi. Aussi, pour moi, psychanalyse et écriture se rejoignent².

Comment s'est déroulée votre scolarité?

LF: J'étais une bonne élève, mais plutôt la deuxième que la première, avec un certain mépris pour celle-ci, parce qu'il fallait tout de même ne pas être trop impliquée et avoir un peu de fantaisie! La camaraderie, les jeux étaient aussi très importants. Par ailleurs, l'école n'était pas mixte à l'époque. Pour nous, les garçons, c'était un peu une autre planète, un mystère. On essayait de comprendre quelque chose à la vie en se demandant ce qu'il y avait dans la tête des garçons!

Quelles étaient vos branches favorites?

LF: Le français surtout, et j'aimais bien l'histoire aussi... Mais en néerlandais, maths et géo, c'était plus dur. J'ai un souvenir très curieux: en 1^{er} primaire, notre professeur a dessiné une circonférence au tableau avec une craie et une ficelle. Cela m'a paru être le comble de la connaissance! C'était tellement beau et parfait, j'avais le sentiment que jamais je n'atteindrais ce niveau de connaissance et d'habileté! L'école a été pour moi une forme d'émerveille-

ment, même s'il y a aussi eu des moments très difficiles. J'aimerais être une écolière jusqu'à mon dernier souffle, tant que j'en serai capable... Apprendre, c'est un des grands bonheurs de la vie. On doit avoir le droit d'être curieux, c'est une qualité essentielle pour moi. Bien sûr, il faut enseigner aux enfants certaines discrétions, mais l'école devrait servir à répondre à la curiosité de l'enfant ou à l'éveiller.

Quels sont les enseignants qui vous ont marquée?

LF: On avait un professeur de français, à la fin du secondaire, une femme étonnante, très laide, mais qui devenait belle quand elle parlait. Elle me fascinait! Il y a un âge où on est à la recherche d'identification, on essaie de voir à qui on a envie de ressembler. Elle, on n'avait vraiment pas envie de lui ressembler physiquement, mais en même temps, elle nous apprenait qu'il y avait des êtres humains recelant une beauté autre qu'esthétique. Elle nous racontait ses nombreux voyages et nous a éveillées à l'amour de la littérature. Mais j'ai aussi eu une très grande déception avec elle. Un jour, elle m'a donné comme sujet de dissertation la phrase "Y'en a marre!". J'avais cru, naïvement, que c'était une invitation à dire ce dont on pouvait avoir marre, même concernant l'école. Elle a été très mécontente. Je me suis sentie un peu flouée et me suis demandé si le monde des adultes était ainsi, un peu un faux-semblant.

Vous avez écrit: "Je me demandais pourquoi la mère du Petit Chaperon rouge l'envoyait dans les bois alors qu'elle devait bien se douter que le grand méchant loup l'y attendait". Est-ce que l'école vous a préparée à aller dans le bois?

LF: Je ne suis pas sûre! En rhéto, la prof de morale nous a un jour dit, presque comme une confidence, que quand on choisirait un compagnon, il fallait se demander si on aurait envie de le regarder toute sa vie le matin quand on se réveille et le soir quand on s'endort. Là, j'ai eu le sentiment qu'elle quittait les rails de l'école. Aujourd'hui, j'ai l'impression qu'on prépare davantage les jeunes, même

CARTE D'IDENTITÉ

Nom: FLEM

Prénom: Lydia

Profession:
psychanalyste et écrivain

Signe particulier: invite à décrypter les transitions de la vie

politiquement: on les fait réfléchir à toutes les questions de pollution, de développement durable... Il me semble que nous avons eu un enseignement très limité à un savoir, et pas tellement destiné à nous faire devenir des citoyens, des électeurs, ni même des parents. L'école, ce n'est

LYDIA FLEM

"L'école"

pas qu'apprendre, ce n'est pas que du savoir, c'est aussi du savoir-vivre.

Quand on lit votre dernier livre, on a l'impression que vous avez été une mère "ressource" par rapport à l'école...

LF: On s'est très vite aperçu, au moment des premiers apprentissages, que notre fille avait des difficultés psychomotrices. À un moment, une psy nous a dit de la laisser se débrouiller seule, chercher des ressources dans sa génération, que ce n'est pas aux parents de l'aider... Résultat, à la fin de l'année elle doublait, et je me suis décidée à travailler avec elle. Maintenant elle est à l'université, et il faut qu'elle apprenne elle-même ses méthodes de travail. Ce n'est pas simple. Je me suis posé beaucoup de questions sur l'école. C'est une chance pour beaucoup de gens qui n'ont pas d'emblée un parcours tout tracé, mais quand il y a des difficultés, ceux qui décrochent sont souvent abandonnés...

"Dans la suite des générations, notre place est désignée, nous ne sommes pas libres de nous-mêmes", écrivez-vous. Serions-nous moins libres que ce que

peut être un joker"

nous pensons?

LF: Bien sûr, il y a des déterminismes inconscients dans la transmission, la filiation économique, politique... Je crois que les êtres humains bricolent comme ils peuvent avec leurs capacités, leurs limites et ce qu'ils reçoivent. L'école est le premier lieu de socialisation hors de la famille, qui devrait être structurant. Quand cela se passe bien, elle peut être un joker: on peut redistribuer les cartes autrement, échapper à des déterminismes, changer d'orientation par rapport à celle de nos parents.

"Il existe d'autres liens que ceux du sang: les liens du regard". Les enseignants aussi peuvent porter un regard dont ils ne mesurent d'ailleurs pas toujours l'effet...

LF: J'ai été enseignante pendant vingt ans, dans une école de formation au conseil conjugal. On y a redonné une chance à des personnes de 30-40 ans, parfois plus, qui avaient souvent eu un parcours scolaire difficile et qui pouvaient faire quelque chose qu'elles n'avaient jamais eu l'occasion de faire: étudier, apprendre. J'ai adoré cela, car j'avais vraiment le sentiment, par le regard qu'on portait sur ces personnes,

qu'elles avaient une nouvelle chance dans leur vie et qu'elles ont pris conscience que leur expérience de vie et leur parcours avaient aussi une valeur.

Quel genre d'enseignante étiez-vous?

LF: C'était très particulier, parce qu'on n'avait jamais plus d'une dizaine de personnes en face de soi, des adultes hyper motivés. J'ai beaucoup souffert à l'université, dans le milieu professionnel, du fait que souvent, les gens n'étaient pas généreux, qu'ils cachaient leurs sources pour garder le pouvoir. Et j'ai pris le contre-pied. Je pense qu'il faut donner, offrir et qu'après, chacun fait comme il peut et comme il veut. Pendant mes cours, je donnais beaucoup la parole. La confiance finissait par s'instaurer, les étudiants osaient dire des choses difficiles, prendre des risques et je crois que pour beaucoup, cela a été très formateur et très heureux.

Dans la psychologie des enseignants, le thème "donner-retenir" est particulièrement important. Ils peuvent avoir l'impression que s'ils donnent, ils perdent ou se

font dépasser...

LF: Quand je raconte, dans mon dernier livre, que mon "quasi-fils" vient me demander de lui apprendre à coudre un bouton, j'ai l'impression que c'est lui qui me donne quelque chose. Je lui transmets un petit savoir, mais il m'a offert le bonheur de pouvoir le lui donner. J'ai toujours eu le sentiment qu'enseigner apportait beaucoup de choses, notamment le fait qu'on est obligé de continuer à apprendre et à se mettre en mouvement. Mais c'est vrai qu'il peut y avoir un certain plaisir à maîtriser, contrôler, ou une certaine honte à reconnaître qu'on veut prendre le dessus. Il peut aussi y avoir une espèce de frustration chez certains professeurs à ne pas avoir assez de temps pour donner la matière... ■

INTERVIEW FRANÇOIS TEFNIN
TEXTE BRIGITTE GERARD

1. *Comment je me suis séparée de ma fille et de mon quasi-fils*, Seuil, 2009.

2. Lydia FLEM a publié deux livres sur Freud: *La Vie quotidienne de Freud et ses patients*, Hachette, 1986 et *L'Homme Freud*, Seuil, 1991.

3. *Lettres d'amour en héritage*, Seuil, 2006.

Blanc

ou

noir



Qu'il est aisé de voir le monde de manière manichéenne.

Aujourd'hui au moins, on sait (devrait savoir?) que les choses sont moins binaires...

LE BON ÉCOLIER

Émile se lève de bonne humeur, il repasse ses leçons, déjeune et arrive à l'école quelques minutes **avant l'heure**.

Tout, dans sa personne et dans ses vêtements, dénote des habitudes de bonne tenue et de propreté.

En classe, il s'intéresse à tout ce que dit le Maître et fait ses devoirs avec plaisir. Ses livres sont **propres**, ses cahiers **bien tenus**.

En récréation, c'est lui qui montre le plus d'entrain. Ses camarades l'aiment, parce qu'il est obligeant envers eux et qu'il s'applique, par ses **bons procédés**, à éviter les querelles.

Chaque semaine, il remet à l'instituteur **quelques sous**, fruit de ses économies; et, sur son livret de caisse d'épargne, figure déjà une petite somme qu'il se propose d'augmenter, quand il commencera à gagner de l'argent.

Lorsqu'il aura de douze à treize ans, il se présentera devant la Commission d'examen pour obtenir le **Certificat d'études primaires**.

Les parents d'Émile sont heureux d'avoir un si bon fils, et l'instituteur se félicite de voir ses efforts récompensés.

LE MAUVAIS ÉCOLIER

Il est huit heures et demie du matin; depuis une demi-heure, la classe est commencée. Tout à coup la porte s'ouvre. C'est Paul, un des plus **mauvais élèves**, qui arrive.

Comme il ne vient en classe **qu'à regret**, il est d'humeur maussade.

En s'asseyant, il repousse du coude ses voisins.

Enfin il se met au travail. Mais quel travail! Bientôt vous le voyez s'appuyer nonchalamment sur la table et bâiller. Il va attendre dans cette attitude l'heure de la sortie.

Depuis longtemps, l'instituteur a renoncé à lui faire des observations, car Paul n'en tient aucun compte.

Plusieurs fois par mois, Paul manque la classe.

Hier, en passant devant la maison de ses parents, j'ai entendu des éclats de voix: c'était Paul qui refusait d'obéir, car il est toujours en état de révolte, à la maison comme à l'école.

Mauvais fils, mauvais écolier, il sera un jour un mauvais apprenti et deviendra mauvais sujet. Pour sûr, il sera aussi un **mauvais soldat** et un **mauvais citoyen**. ■

(DERNIÈRE PAGE DE COUVERTURE D'UN CAHIER DES ANNÉES 1880)



L'ÉVALUATION EXTERNE

"L'évaluation devrait être le b.a.-ba de tout professionnel, lequel ne peut ignorer les résultats de son action. Il faudrait être capable de la regarder de manière moins culpabilisante, mais aussi de bousculer le fatalisme bien français, à savoir cette tentation de tout expliquer par le « handicap socioculturel », et de faire quelque chose de cette évaluation, aller discuter avec les enseignants dont les résultats seraient problématiques, leur proposer de faire autrement".

Bon! C'est Marie DURU-BELLAT, sociologue intéressée par les questions d'inégalités sociales, qui le dit. Et elle parle de fatalisme français. Mais qui pourrait affirmer que son propos est inadapté à notre enseignement? Même en faisant "de son mieux", peut-on s'en satisfaire? Et peut-on être seul à en juger?

Accepter – demander, on peut rêver! – un regard externe sur son action individuelle et collective devrait effectivement être le fait de tout professionnel qui se respecte. Et un moyen de se faire respecter par ses différents interlocuteurs, bénéficiaires compris. *A fortiori*, dans le cadre d'un service public et quand l'air du temps accepte de moins en moins les citadelles opaques.

Il ne reste donc plus qu'à s'y mettre et à habiller l'évaluation externe aux couleurs de l'opportunité plutôt que de la contrainte... ■

ENJEUX
L'ÉVALUATION EXTERNE
À LA CROISÉE DES CHEMINS

ACTEURS
REGARDS CROISÉS

ACCOMPAGNEMENT
LES ÉCOLES NE SONT PAS SEULES

AILLEURS ET DEMAIN
VU DE FLANDRE
AILLEURS AUSSI
QU'EN DIT LE MÉMORANDUM DE
L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE 2009?

enjeux

L'ÉVALUATION EXTERNE
À LA CROISÉE DES
CHEMINS

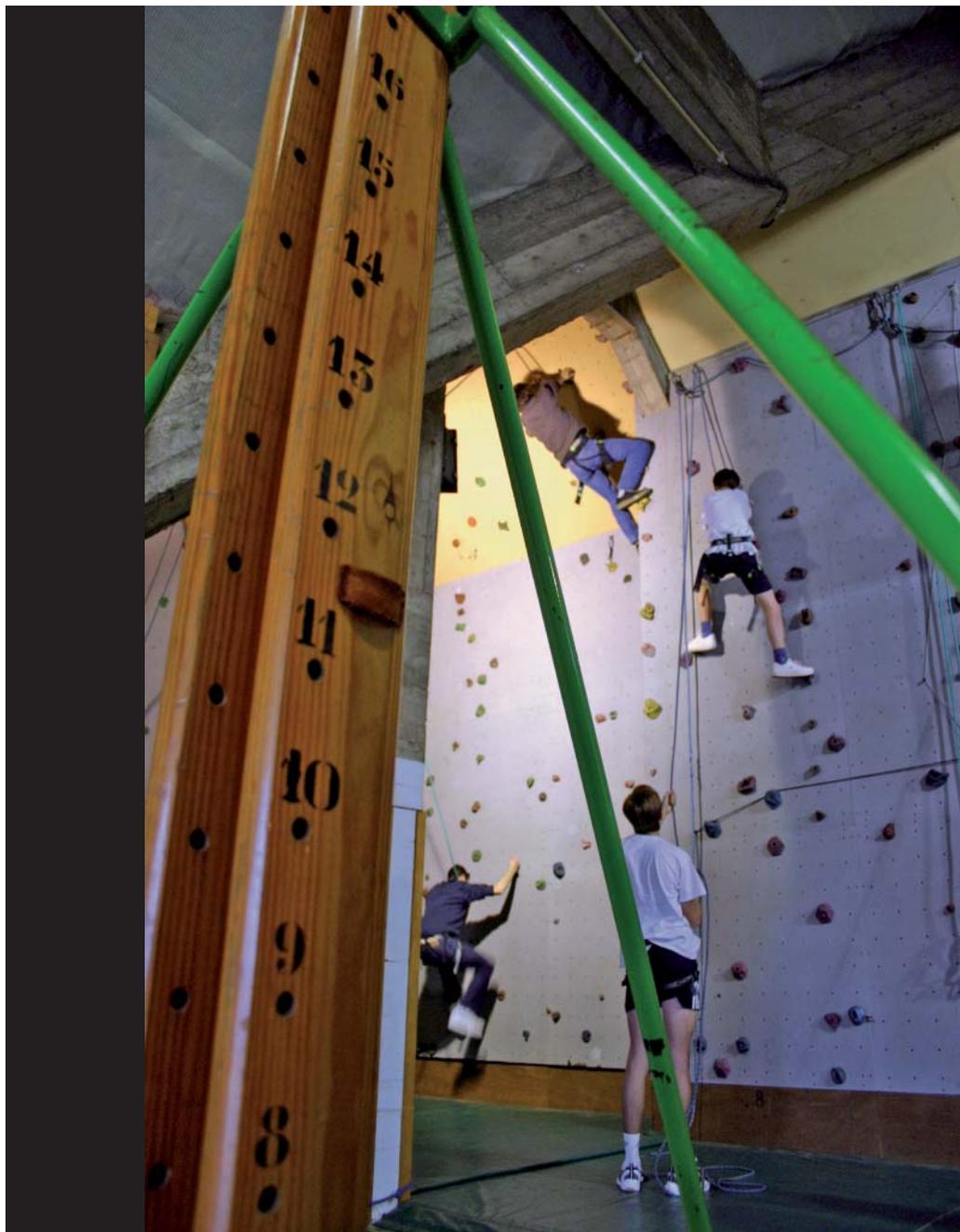
Comme il arrive dans la gestion des affaires humaines ou des choses de la cité, lorsqu'un problème taraude une communauté, la tendance est parfois de chercher plutôt des coupables que des solutions.

Confrontée aux résultats des enquêtes internationales PISA, IEA ou TIMSS, ou des siennes propres, la Communauté française de Belgique a multiplié les dépenses pour sonder l'état du système. Parmi les recherches, les "consultations" des enseignants sont emblématiques: on peut penser que leur intention a d'abord été de trouver un bouc émissaire, en temps d'élections syndicales et régionales: haro sur les réformes! Mais, au-delà des constats, rien de significatif qui n'ait été entrepris sur le versant du contrôle et de la régulation: à l'époque, les autorités en charge de l'éducation ont fait réaliser un épais album de "photographies du paysage scolaire", mais c'est tout. De sorte que le système a continué à glisser sur sa pente naturelle vers, tout à la fois, encore moins d'efficacité et encore moins d'équité.

LA VOIE À SUIVRE

Il n'en allait pas de même partout en Europe. Dans les années 90, la Flandre, la Suède, le Royaume-Uni, les Pays-Bas, entre autres, ont pris des mesures et des dispositions légales pour activer un réel pilotage et une réelle régulation de leurs systèmes éducatifs. Dans ces pays, la régulation s'est opérée par l'évaluation externe des établissements, laquelle a été impulsée par une volonté politique et un acte législatif qui l'ont imposée, puis par le dégagement de moyens à cet effet.

De son côté, la Communauté française de Belgique, perdue dans ses rationalisations et grevée par une situation sociale difficile (grèves à répétition), a loupé le virage des années 90 en matière de pilotage et de régulation: au début des années 2000, on ne constate que peu de contrôle, encore



Fixer la hauteur des objectifs pour pouvoir évaluer leur atteinte

moins de pilotage et presque aucune mesure de régulation. Ceci peut expliquer, au moins en partie, la faiblesse de ses résultats aux tests internationaux (qualité et efficacité médiocres) et la dualisation croissante des établissements (équité très insuffisante).

HORS DE L'ÉVALUATION EXTERNE, POINT DE SALUT?

Une étude entreprise par Eurydice¹ sur l'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe peut nous apporter quelques lumières supplémentaires. Première constatation: la Communauté française fait partie de la minorité de pays ou régions d'Europe (8 sur 33) qui n'ont pas ou quasi pas d'évaluation externe ni d'évaluation interne des établissements d'enseignement obligatoire. Deuxièmement, l'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire peut participer à l'efficacité et l'équité des systèmes éducatifs, mais n'en est pas une condition *sine qua non*. D'autres moyens peuvent assurer des effets importants en vue d'une réelle efficacité et équité. Troisième constatation: évaluation externe et régulation ne vont pas nécessairement de pair. En France, par exemple, l'évaluation assure peu de régulation.

Néanmoins, plusieurs exemples montrent que cette voie pourrait être un chemin vers plus d'efficacité et d'équité. L'exemple anglais, impressionnant, mais dont le coût dépasse sans doute largement nos moyens. L'exemple suédois, intéressant, mais la structure de son enseignement est beaucoup plus homogène que la nôtre. Et surtout, les deux exemples de la Communauté flamande de Belgique et des Pays-Bas: dans un contexte structurel comparable, avec des moyens raisonnables mais d'une grande efficacité, les dispositions prises dans ces deux régions opèrent une réelle régulation de leur système éducatif, tout en respectant les principes de liberté d'enseignement et de liberté de choix des familles.

À l'intérieur même du système éducatif de la Communauté française, l'enseignement supérieur a montré la voie. La démarche d'évaluation de la qualité des établissements a été mise en place et encouragée par le processus dit "de Bologne". Elle comprend généralement deux phases: l'auto-évaluation ou phase interne, sur base de laquelle est organisée la seconde, externe, qui fait intervenir des experts. Progressi-

vement, elle installe une culture de la qualité "dimension commune à travers laquelle les différences peuvent être vécues comme des complémentarités"².

PRISE DE CONSCIENCE

Jusqu'à une date récente, la situation de la Communauté française était donc une exception parmi les pays qui l'entourent. Mais il faut reconnaître que les responsables de notre système éducatif semblent s'être rendu compte de cette situation et qu'ils ont fait des efforts pour avancer dans une autre voie. Quelles sont donc les mesures récentes qui conduisent vers un pilotage et une régulation du système éducatif par l'évaluation externe?

Le décret "évaluation externe"³: celui-ci comporte deux volets. L'un traite d'une évaluation externe non certificative, l'autre de l'épreuve externe certificative au terme de l'enseignement primaire. L'objectif des épreuves externes non certificatives reste un peu de compléter l'album photos de l'état du système. Au contraire de l'épreuve externe certificative, qui permet l'octroi du certificat d'études de base (CEB) à la suite d'une épreuve commune à tous les réseaux. À la charnière de deux niveaux d'enseignement, elle a un grand potentiel de régulation puisqu'elle indique pour les enseignants du primaire un "terminus ad quem" et pour ceux du secondaire un "terminus a quo".

Le décret "inspection"⁴: un de ses mérites est de distinguer la fonction d'inspection et celle de conseil et de soutien pédagogiques. Pour la première, il crée un Service général d'inspection, tous réseaux confondus. Pour la seconde, il crée un Service et des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques par réseau. Il fixe les missions respectives des uns et des autres.

Pour ce qui regarde l'évaluation des écoles, le Service général d'inspection a deux missions principales: l'évaluation et le contrôle du niveau des études; l'évaluation du respect des dispositions liées au décret "Missions" et des programmes d'études. Une note récente de l'AGERS sur le déroulement d'une inspection confirme bien que la perspective est celle de la régulation: "Ces missions [de l'inspection] ne constituent donc pas des épisodes d'un feuilleton douaniers/fraudeurs ou gendarmes/voleurs. Elles doivent être vues, au contraire, comme des rencontres entre des acteurs du système

éducatif qui, en partenariat, cherchent à le faire progresser". C'est aussi la mission principale du Service et des Cellules de conseil et de soutien pédagogiques: conseiller et accompagner les enseignants, les équipes éducatives et les écoles pour les conduire sur la voie du progrès.

ET DEMAIN...

Pour qu'une régulation s'opère sur l'ensemble du cursus de notre enseignement obligatoire, il faudrait que le caractère certificatif des épreuves externes s'affirme progressivement à deux autres moments-clés: au terme du premier degré et à la fin des études secondaires. Ces épreuves gagneraient à être mixtes, en partie externes et en partie internes. L'intelligente formule de certification choisie pour le CEB pourrait avantageusement être adoptée pour sanctionner ces épreuves.

Cette régulation par l'évaluation externe demande le dégagement de moyens à cet effet. Or, on sait que les moyens de la Communauté française sont limités et le resteront. Cette considération plaide en faveur du caractère certificatif des épreuves externes actuellement non-certificatives.

Cette maigreur des moyens de la Communauté française pousse, enfin, à promouvoir à court terme une évaluation externe des établissements. En effet, même si elle nécessite quelques moyens supplémentaires, cette forme d'évaluation externe demande surtout une réorientation de moyens et de personnels existants. ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire*, rapport publié par l'unité européenne Eurydice, janvier 2004.

2. SeGEC-FédESuC, *Des indicateurs au rapport d'évaluation interne*, décembre 2006, dans la préface de Michel TORDOIR.

3. *Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire*, D. 02-06-2006 - M.B. 23-08-2006.

4. *Décret relatif au service général de l'inspection, au service de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement organisé par la Communauté française, aux cellules de conseil et de soutien pédagogiques de l'enseignement subventionné par la Communauté française et au statut des membres du personnel du service général de l'inspection et des conseillers pédagogiques*, D. 08-03-2007 - M.B. 05-06-2007.

acteurs

REGARDS CROISÉS

Les profs sont les spécialistes de l'évaluation. Mais qu'en pensent-ils, quand ils en sont l'objet ou que leur nouvelle fonction – directeur, inspecteur – change leur rapport à la question?

■ **Philippe BODART, directeur de l'école Sainte-Ursule de Namur (enseignement fondamental):**

"L'évaluation externe des établissements, il ne faut ni la banaliser, ni s'en effrayer outre mesure. C'est un regard extérieur posé sur une situation, avec un retour vers les intéressés. Il faut accepter de se dire que ce regard peut être profitable pour l'établissement. On croise divers éléments: les prescrits légaux, les priorités que l'école s'est données, les difficultés rencontrées, le type de population scolarisée, la composition de l'équipe pédagogique, la complexité de gestion d'une école... L'évaluation de l'établissement est censée tenir compte de tout cela, et pas seulement des performances. Elle devrait permettre de préciser les moyens à mettre en place, qui peuvent être très différents d'une école à l'autre, étant donné la diversité des situations. Les établissements sont supposés mettre en œuvre le maximum des moyens de chacun pour mener à bien leurs tâches. Si des manquements sont constatés, cela doit permettre de se reposer la question des choix faits. Mais il est important que chacun (inspecteur comme inspecté) joue le jeu clairement et qu'on sache ce qui est réellement visé. Les directeurs et les enseignants doivent pouvoir être rassurés sur ce point. La grosse majorité d'entre eux font du bon travail, et ce n'est pas en les «cassant» qu'on fera évoluer les choses. Il est légitime et sain d'être évalué, à condition que ce soit fait positivement. Et c'est surtout le débat à avoir après l'évaluation qui s'avèrera intéressant. Il sera bénéfique s'il permet de fixer des axes prioritaires avec l'équipe pédagogique, de voir quelle dynamique privilégier et de se mettre en projet sur base des éléments mis en évidence par l'audit et qu'on juge pertinents. Et à condition d'avoir les moyens d'apporter des changements. Sans quoi, les constats

ne servent à rien! Et c'est là que le bât pourrait blesser. Au-delà de l'accompagnement par les réseaux, quel suivi sera donné à ces évaluations? Quelle cohérence dans les moyens fournis aux inspecteurs et aux écoles pour que cela tienne la route? Il ne faudrait pas que les uns et les autres se retrouvent avec le couteau sur la gorge, sinon on fera plus de dégâts qu'autre chose". MNL

■ **Jannique KOEKS, inspectrice pour l'enseignement maternel (secteur de Brabant centre), et Joseph MAQUOI, inspecteur pour l'enseignement primaire (secteur d'Ottignies-Louvain-la-Neuve):**

"La Communauté française est divisée en zones et secteurs, qui déterminent les écoles dont nous avons la charge. Il nous a été suggéré de rendre visite à tous les PO au cours de chaque année scolaire. Nous bénéficions d'une certaine liberté quant à notre gestion du temps et aux modalités d'intervention. Chaque mois, nous devons fournir à la coordination un listing des rapports d'inspection établis. D'autre part, le décret sur l'inspection prévoit une évaluation de notre travail par l'Inspecteur général coordonnateur au moins une fois tous les deux ans.

Avant toute visite, nous prévenons la direction: il est important qu'elle soit présente et partie prenante. Les visites s'étalent sur 4 ou 5 jours maximum. Lors de la première rencontre, nous nous informons sur le projet d'établissement, et nous nous concentrons ensuite sur le travail dans les différents cycles. Nous inspirant d'A. JORRO et L. PAQUAY, un inspecteur peut se positionner de manière privilégiée en contrôleur, juge ou expert favorisant le développement de l'efficacité de l'école; c'est ce dernier aspect que nous souhaitons privilégier. Pour cela, il est important de prendre en compte chaque contexte



particulier. C'est la cohérence d'une école, dans un contexte donné, avec des enseignants et un projet particulier que nous examinons, prenant appui sur des grilles d'analyse et d'évaluation inspirées de STUFFEL-BEAM et X. ROEGIERS. Le nouveau décret Inspection met essentiellement l'accent sur l'évaluation du niveau des études des établissements. Si on veut qu'un établissement soit plus efficace, il est indispensable de favoriser son auto-développement et d'aider la direction et l'équipe à des pratiques d'auto-évaluation. Dans le cadre de nos missions, un regard extérieur peut mettre le doigt sur un dysfonctionnement qui n'est pas toujours facilement visible de l'intérieur.

D'autre part, si des visites de classes et des échanges avec les enseignants sont encore prévus, le nouveau décret n'envisage plus la rédaction de rapport d'initiative à l'adresse de tel enseignant. L'interlocuteur privilégié est à présent le PO; c'est à lui que le rapport d'inspection «niveau des études» est destiné. Tout rapport concernant l'évaluation des



L'évaluation:
un phare pour
l'action...

aptitudes d'un enseignant doit faire l'objet d'une demande de la part du Pouvoir organisateur". BG

■ **Françoise WIBRIN, présidente de la CSC-enseignement:**

"Sur le terrain, il semblerait que les choses se passent relativement bien, surtout si les évaluations ont été bien préparées dans les établissements et que la direction est aux côtés des enseignants. Mais, même s'ils savent que ces dispositifs entrent dans le cadre de la politique de pilotage des établissements, ils ne sont pas très rassurés de voir arriver les inspecteurs. Et comme la plupart de ces derniers proviennent du réseau officiel, les enseignants appréhendent de devoir faire face à un certain parti-pris. Une répartition plus équilibrée de l'inspection permettrait sans doute d'apaiser ces inquiétudes. Actuellement, nous avons connaissance de quelques branches où les inspections ne se sont pas bien

passées (par exemple, un inspecteur arrête le cours devant les élèves). La CSC a pris contact avec les services concernés pour signaler ce type d'attitude, ainsi que des contrôles trop tatillons et des pressions d'ordre psychologique. Des enseignants ont l'impression qu'on remet en question leurs pratiques, alors qu'ils s'étaient investis à fond dans les nouveaux programmes, l'approche par compétences, etc. Nous les incitons à bien s'informer à l'intérieur de l'établissement, à demander l'aide de leurs délégués et à faire savoir si les inspections ne se passent pas bien. Même si, officiellement, c'est le niveau des études qui est vérifié, beaucoup d'enseignants ont l'impression qu'il s'agit d'une évaluation individuelle déguisée, alors que des éléments comme les conditions matérielles, les locaux, la place des cours dans la grille horaire, le nombre d'élèves par classe, le matériel disponible, le type d'élèves auxquels on s'adresse, entrent aussi en ligne de compte. La CSC encourage les enseignants à faire remarquer tout cela aux inspecteurs, et ce, non pas contre les directions, mais avec leur soutien.

Que fait-on du rapport établi? Nous souhaitons qu'il soit débattu au sein des établissements et qu'il ne reste pas aux seules mains des PO et directions. Sans quoi, si l'évaluation collective est insatisfaisante pour différentes raisons, on peut craindre qu'elle ne débouche sur des pressions individuelles, puisque la possibilité existe de cibler les enseignants, les classes et les déficiences. Il conviendrait aussi de se servir de ce qui a été recueilli pour adapter les programmes de formation continue et donner aux enseignants les moyens de travailler davantage ensemble. Il est important que les inspecteurs soient des partenaires plus que des contrôleurs. L'évaluation doit se faire en termes d'aide aux enseignants, et non se solder par leur découragement. On a besoin d'enseignants dont on reconnaît le professionnalisme, qui soient mis en confiance, et pas à qui on fait peur". MNL

QUAND L'INSPECTEUR POUSSE LA PORTE: REGARD D'UNE DIRECTION D'ÉCOLE SECONDAIRE

Indubitablement, le passage de l'inspecteur a provoqué beaucoup trop d'inquiétude chez les professeurs concernés. L'annonce de sa visite et des documents exigés plusieurs semaines avant son passage effectif a certainement accentué le stress, malgré un travail d'accompagnement entamé bien avant avec les conseillers pédagogiques. L'inspecteur a mené un processus pertinent et ses remarques, d'après notre interlocuteur, se sont soldées par un rapport positif. Certaines "premières" leçons peuvent être tirées de cette nouvelle expérience. Tout d'abord, le passage de l'inspection provoque un changement dans les pratiques des enseignants et instaure de nouvelles dynamiques de coordination dans la logique du travail par compétences. Si elle est conçue comme un outil au service de l'école, cette forme d'évaluation aide réellement la direction dans le pilotage pédagogique de son établissement. Malgré tout, une partie du corps professoral reste réservée face à ce regard critique sur ses pratiques. Ainsi, quelques remarques pourtant constructives dans un rapport globalement très positif ont suffi à déstabiliser un professeur, et ce, malgré un soutien très clair de la direction. Un autre professeur a anticipé son départ à la retraite, craignant de clôturer éventuellement sa carrière sur une fausse note. L'art d'enseigner et ses mystères face à la culture de l'évaluation...

ANNE LEBLANC

PROPOS RECUEILLIS PAR
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE
ET BRIGITTE GÉRARD

accompagnement

LES ÉCOLES NE SONT PAS SEULES

■ **Pierre VAN den BRIL**, directeur du SEDEF (Service diocésain de l'enseignement fondamental) Bruxelles-Brabant wallon:

"Sur le principe, on peut se réjouir qu'il y ait une référence à une norme, un même outil d'analyse pour tous. Cela apporte une autre dimension que les valeurs subjectives présentes dans les écoles et liées à la culture de l'établissement, aux références sociales des enseignants, etc. Les inspecteurs réalisent actuellement leur travail dans les écoles. Les choses se passent généralement bien, dans le respect de ce qui était prévu. On ne stigmatise pas l'un ou l'autre enseignant, c'est l'école qui est passée au peigne fin.

En ce qui concerne l'accompagnement des directeurs dans leur mission de pilotage pédagogique, les conseillers pédagogiques travaillent avec eux sur les résultats des épreuves externes non certificatives. Ces résultats apportent des indications précieuses en mettant en évidence les écarts qui existent entre les écoles. On constate très clairement, dans notre diocèse, un net déficit dans l'acquisition des compétences par les élèves de Bruxelles par rapport à ceux du Brabant wallon. Cette approche nous permet d'envisager un accompagnement différencié des établissements et d'opter pour certains axes prioritaires, comme le soutien des plus démunis. D'autres aspects intéressants de ce type d'évaluation peuvent être soulignés: faire remonter l'information vers l'opérateur de formation, qui peut décider d'orienter son action en fonction des solutions à apporter aux difficultés rencontrées (par exemple, en faisant du «savoir lire» des enfants qui ne connaissent pas le français un axe prioritaire), permettre aux écoles d'échanger de «bonnes pratiques», créer une dynamique positive en incitant les enseignants à retravailler la dimension collective de leur métier". **MNL**

■ **Bernadette PAUCHET**, accompagnatrice des directions du SeDESS (Service diocésain de l'enseignement secondaire et supérieur) de Liège:

"En tant qu'accompagnatrice des directions, je ne suis pas informée directement des rapports d'inspection, mais il peut arriver qu'une direction m'en transmette. Les demandes qui nous parviennent visent surtout à aider les enseignants à être en ordre au niveau de leur discipline. L'inspection peut s'intéresser à d'autres aspects que les disciplines, mais je n'ai pas encore eu d'écho à ce sujet. Nous pouvons aussi agir à titre préventif, avec comme objectif l'amélioration de la réussite scolaire. Depuis le mois d'avril, nous réfléchissons à un dispositif d'accompagnement en deux parties: l'élaboration d'un état des lieux de ce qui se met en place dans les écoles, dans tous les domaines, et à partir de celui-ci, la construction d'un plan d'actions pour les années à venir. Cela fait partie du pilotage général de l'établissement. On peut aussi, à cette occasion, faire le point sur les inspections qui ont éventuellement déjà eu lieu et qui peuvent alors nous servir d'indicateurs de l'état de fonctionnement de l'école. Je constate, par ailleurs, un intérêt grandissant pour la gestion et le pilotage des établissements scolaires. C'est aussi de la prévention. Du fait de la venue probable de l'inspection dans les écoles, celles-ci peuvent ressentir la nécessité de se poser des questions: l'école fonctionne-t-elle bien? Quels sont ses objectifs? Les atteint-elle? Ce questionnement peut rendre du sens et motiver. Les inspecteurs ont généralement une approche plus constructive et formative qu'évaluative. Ce dispositif fait donc évoluer les choses, c'est un véritable levier pour une direction d'établissement et pour le système en général". **BG**



Pierre VAN den BRIL



Bernadette PAUCHET



Jacqueline DE RYCK



Éric DAUBIE

Pour se confronter à l'évaluation – interne et externe –, les écoles peuvent compter sur différents services centraux ou diocésains de l'enseignement catholique.

Des acteurs témoignent.

■ Jacqueline DE RYCK, conseillère pédagogique coordonnatrice de la Cellule de conseil et soutien pédagogiques de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique (FédEFoC):

"Le prescrit légal et la mission liée au nouveau dispositif d'évaluation externe chargent les conseillers pédagogiques d'accompagner les équipes éducatives ainsi que leur direction quand le service d'inspection a constaté des faiblesses ou des manquements. Auparavant, nous encourageons déjà les écoles à s'inscrire dans une démarche d'auto-évaluation, avec notre aide si nécessaire. Les établissements continuent à faire appel à nous dans ce cadre, et notre accompagnement consiste alors à les accompagner pour lire le fonctionnement de leur école et en tirer les enseignements utiles.

Jusqu'ici, nous n'avons reçu aucun «appel d'urgence» faisant suite à une visite ou un rapport d'inspection, mais de plus en plus d'établissements et de directions nous sollicitent pour anticiper et revisiter leur projet d'établissement. Il faut dire que notre grande proximité avec les directions via les entités et le travail déjà réalisé dans leurs établissements ont permis de préparer le terrain pour ce nouveau contexte d'accompagnement.

Quand les choses se passent bien et que l'inspecteur joue le rôle qui est le sien, l'évaluation externe, qu'elle émane d'un rapport de visite d'établissement ou des résultats des épreuves non certificatives, est le plus souvent considérée par les équipes pédagogiques comme un levier pour identifier les points sensibles à travailler afin d'améliorer le niveau des

études. Et non comme une obligation de mise en conformité. Nous tentons donc de devenir des «compagnons réflexifs», que ce soit pour les enseignants au niveau des questions que pose leur pratique didactique ou pour les directions au niveau de leur pilotage. Pour ce faire, nous leur fournissons des outils et des démarches qui visent à les soutenir dans la direction de leur établissement ou la gestion de leur classe. Notre pratique d'accompagnement s'appuie sur la croyance en la compétence des enseignants et des directions que nous accompagnons et en leurs potentialités. Il est important qu'enseignants et directeurs restent acteurs dans leurs écoles et qu'on ne les dépossède pas de leur expertise". MNL

■ Éric DAUBIE, conseiller pédagogique coordonnateur de la Cellule de conseil et soutien pédagogiques de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESeC):

"Notre service, qui est opérationnel depuis septembre 2007¹, travaille sur base des demandes d'établissements, suite à une inspection de la Communauté française ou à une initiative de la direction. L'inspection se rend environ trois ou quatre fois par an dans les écoles, pour toucher toutes les disciplines en 5 ans. Il s'agit de juger du niveau des études pour une discipline, dans une année donnée. Il en ressort donc toujours une vision externe partielle, qui permet au chef d'établissement et au PO d'agir de façon ciblée suite à d'éventuels constats de manquements.

Je coordonne une équipe de 80 conseillers pédagogiques, des enseignants nommés, détachés de

leur école, qui sont répartis par disciplines. Lorsqu'une école fait appel au service, l'un de nos trois CP analystes rencontre la direction pour examiner la demande et rassembler toute l'information dont le CP pourrait avoir besoin par la suite. L'analyste va dégager, avec la direction, les bénéfices à atteindre. Souvent, la première demande est d'arriver à une conformité pour satisfaire l'inspection. Mais ce n'est pas suffisant, il faut pouvoir dépasser cet objectif pour viser une meilleure qualité.

L'analyste me fournit ensuite un rapport, et je mandate le(s) CP qui vont travailler avec les enseignants concernés. Leur action peut porter, par exemple, sur la planification des cours, la façon de développer une approche par compétences ou l'outillage d'évaluation des élèves... Au terme de son travail, le CP remet un rapport, sur base duquel l'analyste va faire le point avec le directeur, évaluer le chemin parcouru et décider d'un éventuel suivi.

Depuis le début de cette année scolaire, nous avons traité environ 750 dossiers, dont un quart étaient liés à un suivi d'inspection. Nous avons déjà des retours de satisfaction de directions quant à notre travail, et des échos positifs du service d'inspection.

Le grand objectif de ce dispositif est l'amélioration du niveau des études des élèves. Les rapports d'inspection sont de vrais leviers, tant pour l'équipe d'enseignants concernée que pour celles des autres disciplines. L'inspection joue un rôle de régulation et d'aiguillon par rapport au chantier pédagogique dans les écoles. Avec le risque de se contenter de la recherche pure et simple de la conformité pour elle-même... Mais il semble que l'on dépasse déjà cela". BG

PROPOS RECUEILLIS PAR
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE
ET BRIGITTE GÉRARD

1. Cf. entrées libres n°22, octobre 2007.

AILLEURS ET DEMAIN



AILLEURS AUSSI

L'école n'est pas toute seule à mettre en place des démarches d'évaluation de son fonctionnement. Dans le secteur non-marchand, les hôpitaux par exemple, les dispositifs d'audit ou de "cercles de qualité" ont tendance à se développer également. Outre des procédures d'agrément portant sur des infrastructures ou sur les qualifications du personnel, des démarches d'évaluation – souvent volontaires au départ – ont tendance à se généraliser dans d'autres domaines: la planification efficiente des interventions, la gestion prévisionnelle des soins, la notification des incidents, la mesure du taux d'infection hospitalière... Critères standardisés, indicateurs de performance: le vocabulaire est le même qu'à l'école. Pour des objectifs identiques: un meilleur service au bénéficiaire. FT

VU DE FLANDRE

"Mon école, le VISO, Institut Libre d'Enseignement Secondaire, avec ses deux implantations à Mariakerke et à Gent, a vécu la visite de radiographie d'une façon positive. L'équipe d'analystes de la Communauté flamande a travaillé d'une manière très professionnelle: trois visites préparatoires (entretien fouillé avec la direction, dialogue avec tous les acteurs de l'école (élèves, parents, cadres intermédiaires, responsables de groupes à tâche, Pouvoir organisateur, conseiller en prévention). Nous avons décidé de nous ouvrir à eux et de présenter les choses comme elles sont. Cette intention a été explicitée à tous les partenaires et acteurs de l'école. À la fin de la radiographie, la direction a eu un entretien de conclusion avec chaque inspecteur. Celui-ci a été constructif et confiant. Les avis et conseils de l'inspection sont très interpelants et ont un grand impact sur la pratique au quotidien de chaque enseignant. Des remarques critiques des inspecteurs sont parfois perçues et ressenties durement par certains enseignants. Cependant, malgré cela, l'esprit positif et constructif de cette semaine a prévalu. Nous avons considéré cette visite comme une immense opportunité de pratiquer une profonde auto-évaluation de notre établissement. Ce processus a déjà eu une énorme influence sur le développement de la politique de notre école".

Piet de GRAVE, directeur

Contacts (revue de l'Association des Écoles Lasalliennes) n°105, janv.-fév. 2009, p. 22.

QU'EN DIT LE MÉMORANDUM¹

DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE 2009?

(...) la gouvernance de l'enseignement doit être améliorée en conjuguant mieux autonomie et responsabilité des établissements. C'est dans ce cadre que s'inscrit le besoin d'évaluation des établissements: "(se) fixer des objectifs, se donner les moyens de les atteindre, apprécier la mesure dans laquelle ils sont rencontrés: telle est la perspective dans laquelle il convient d'inviter les établissements à s'inscrire, pour une meilleure contribution de chacun d'entre eux aux objectifs du service public de l'éducation. (...)"

La condition d'un progrès collectif est la mobilisation – et la responsabilisation – des différents acteurs, selon le schéma de l'amélioration de la qualité qui suppose les conditions suivantes:

- permettre aux établissements d'(auto)évaluer leur progression à partir d'un nombre limité d'indicateurs qui tiennent compte du public scolaire; les inviter à construire eux-mêmes des indicateurs complémentaires pour leur pilotage;
- assurer la stabilité du cadre réglementaire pour permettre de développer des plans d'action pluriannuels (3 ans);
- encourager les établissements à approfondir leur auto-analyse de la qualité par la réalisation d'un bilan "FFMO" (forces, faiblesses, menaces, opportunités); constatant que la réforme de l'inspection n'a pas abouti à la mise en place d'une logique et de moyens d'analyse approfondie et systémique des établissements complétant les évaluations externes des résultats, les établissements pourraient, sur base volontaire, bénéficier d'une intervention financière pour la réalisation d'un audit par une association ou une société spécialisée. Les résultats de cette étude viendraient alimenter et enrichir l'accompagnement pédagogique et celui des directeurs. Une priorité dans la mise en œuvre pourrait être accordée aux écoles en difficulté ou actuellement en D+;
- garantir aux établissements l'autonomie d'organisation sans laquelle la responsabilité ne peut pas s'exercer, notamment dans l'utilisation des moyens d'encadrement.

1. www.segec.be > mémorandum



Leçon lettone

Sortie voici seulement 20 ans de l'emprise soviétique, la Lettonie a développé une approche mobilisant chaque établissement sur la qualité interne de son enseignement.

Depuis 2005, le Ministère de l'Éducation et des Sciences a, en effet, rendu l'accréditation des écoles obligatoire tous les 6 ans. Il a créé l'agence VIKNVA, chargée d'organiser l'accréditation des institutions et des programmes d'enseignement à travers un processus alliant évaluation interne et externe. Celui-ci doit permettre aux établissements de définir et d'opérationnaliser un plan d'amélioration de la qualité d'enseignement.

LE PROCESSUS D'ÉVALUATION

L'agence confie l'évaluation externe proprement dite à quelque 500 experts recrutés et formés à cet effet dans le cadre d'une fonction complémentaire à leur travail de directeurs d'école, de responsables dans un Pouvoir organisateur, dans l'enseignement supérieur ou dans l'administration. Afin de garantir au maximum l'objectivité, diverses mesures sont mises en œuvre: les travaux des experts sont toujours menés en commissions de cinq personnes et les rapports sont collégiaux, la composition des commissions change régulièrement, en veillant à ce qu'aucun expert ne soit amené à évaluer une école de sa région.

Les objectifs sont d'observer comment les intérêts des élèves, des enseignants et des employés de l'école sont assurés, d'évaluer les performances dans tous les aspects de l'école, d'en estimer les forces et les faiblesses, afin de fournir de l'information validée pour construire un plan de développement de l'école.

Par ailleurs, les évaluations doivent aussi permettre de fournir de l'information sur la qualité de l'école à

toutes les parties intéressées, et de guider une politique de diffusion des bonnes pratiques et de développement de l'éducation dans le pays.

La commission d'experts prépare sa visite à partir de l'auto-évaluation et du plan de développement fournis par l'école et par l'envoi de questionnaires aux enseignants, aux élèves et aux parents, permettant une première photographie. Les experts visitent l'école pendant 3 à 5 jours. Ils procèdent par visites de leçons et interviews de parents, d'enseignants, d'étudiants et de membres du personnel de soutien, ainsi que du PO. La visite se clôture par une rencontre avec la direction, pour donner un premier bilan. Ils rédigent ensuite un rapport constatant les points forts et indiquant des recommandations d'amélioration dont l'école se saisit pour construire son plan de développement. Ce rapport est, par ailleurs, publiable par les écoles et peut être fourni aux parents par l'agence.

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

Pour assurer la transparence, l'agence a publié les critères d'évaluation, afin d'aider au processus interne d'auto-évaluation préalable à la visite des experts. La grille d'analyse porte sur 7 éléments-clés: le curriculum, l'enseignement et l'apprentissage, les résultats, le soutien aux élèves, le climat dans l'école, les ressources, le management, le leadership et la gestion de la qualité. Chacun de ces éléments-clés est subdivisé en indicateurs de qualité, et chaque indicateur est lui-même divisé en thèmes. Chaque thème est alors évalué sur une échelle à 4 niveaux:

4 On constate principalement des forces, et il n'y a pas besoin d'amélioration substantielle;

3 Les forces prévalent sur les faiblesses, qui peuvent être facilement améliorées;

2 Il existe des forces, mais aussi de sérieuses faiblesses. Un suivi managérial et des ressources supplémentaires sont nécessaires pour améliorer la situation;

1 Les faiblesses sont nombreuses, et des améliorations immédiates sont nécessaires.

Ce type de grille permet de préciser les points de force et de faiblesse et d'éviter de résumer l'évaluation à une liste de reproches ou à un classement des établissements.

DES RÉSULTATS

Ce processus a, comme tout mécanisme d'évaluation, d'abord suscité de la méfiance. Mais les premiers résultats montrent que les écoles en ont tiré profit. L'auto-évaluation dynamise la réflexion interne des écoles sur leur fonctionnement; le regard externe des experts permet ensuite aux équipes éducatives et aux PO de disposer d'une information sur les forces et faiblesses pédagogiques et organisationnelles de l'établissement, afin de construire un plan de développement de la qualité. Globalement, l'agence constate, d'année en année, une implication plus importante des directions, des enseignants, des parents, des élèves et des autorités locales. Peut-être simplement parce qu'ils voient plus clairement qu'ils peuvent participer concrètement à l'amélioration du fonctionnement de l'école, dans l'intérêt de tous. ■

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!

ÉCHANGER POUR ALLER PLUS LOIN

« **Q**uand un vicomte rencontre un autre vicomte, qu'est-ce qu'ils se racontent? Des histoires de vicomtes... », chantait Maurice CHEVALIER au siècle passé. Et aujourd'hui, quand des accompagnateurs de CEFA (Centres d'éducation et de formation en alternance) rencontrent leurs homologues des autres réseaux, c'est aussi de problématiques spécifiques à leur fonction qu'ils discutent. « *Cela fait déjà pas mal de temps que les accompagnateurs des CEFA représentés au sein du Conseil zonal de l'Alternance de Bruxelles nous demandaient d'organiser une journée de rencontre et d'échanges inter-*



**un projet
à faire
connaitre?**

redaction@entrees-libres.be

réseaux, explique **Veronica PELLEGRINI**, coordonnatrice du CEFA d'Anderlecht et présidente dudit Conseil depuis septembre dernier. *Des initiatives avaient déjà été mises en place pour les coordonnateurs, mais pas pour les accompagnateurs. Depuis le 13 mars dernier, c'est chose faite!*».

Créés il y a près de 25 ans, les CEFA ont acquis une expérience particulière en termes d'insertion socioprofessionnelle de jeunes en rupture avec le monde scolaire. Les accompagnateurs suivent la formation du jeune au CEFA et en entreprise, ils le soutiennent et l'aident dans ses démarches administratives. Loin des recettes toutes faites, ils ont dû faire preuve de beaucoup d'inventivité pour mettre en place des pratiques destinées à un public avec lequel rien n'était gagné d'avance. Échanger avec des personnes qui, au jour le jour, sont confrontées à des problématiques similaires permet, sinon de trouver des solutions « clé sur porte », du moins de réexaminer ses pratiques à la lumière des initiatives prises par d'autres. « *Trois thématiques, traitées en ateliers, étaient proposées aux participants, précise V. PELLEGRINI, à savoir: les outils (élaboration et utilisation des carnets de formation, des fiches d'évaluation, etc.), les pratiques d'accompagnement (quelles négociations entre l'entreprise et le jeune, l'entretien avec le jeune et avec l'entreprise, etc.) et le « coaching » (quel accompagnement pour les jeunes en décrochage de l'entreprise? Que fait-on des jeunes qui n'ont pas d'insertion professionnelle? Etc.). Les pratiques sont relativement différentes d'un CEFA à l'autre, ne serait-ce qu'en raison des orientations professionnelles qu'ils proposent. Nous avons d'ailleurs demandé à chaque CEFA présent de prévoir un document écrit à remettre aux autres, présentant ses façons de faire. Partager les expériences permet d'élargir les perspectives, et les participants ont clairement exprimé leur satisfaction d'avoir pu prendre part à cette rencontre et leur souhait de voir l'initiative reconduite.* » ■

GRAINES D'ARTISTES

La journée inter-internats, qui s'est déroulée le 29 avril dernier, se voulait culturelle et festive. Et elle a tenu toutes ses promesses. «Une année, nous optons pour la formule culturelle, et l'année suivante, pour la version sportive, explique **Ghislaine SIMON**, directrice du Val Notre-Dame à Antheit et présidente de la Commission pédagogique des internats. Cette fois, c'est l'internat Saint-Joseph de Carlsbourg qui nous a ouvert ses portes. Sa salle de spectacles, qui peut accueillir jusqu'à 800 personnes, était l'endroit idéal pour permettre aux élèves des 14 internats représentés de faire montre de leurs talents, et à leurs condisciples de les encourager». Quelque 180 artistes en herbe ont poussé la chansonnette, dansé ou proposé des extraits de pièces de théâtre, des sketches ou des concerts, dans une ambiance conviviale et bon enfant.

«Ces journées sont toujours des occasions de s'amuser, mais aussi d'apprendre à se connaître, de côtoyer des jeunes (et des éducateurs) d'autres écoles, et aussi de montrer sa fierté d'appartenir à tel ou tel internat, souligne G. SIMON. Elles nécessitent beaucoup de préparation et de disponibilité de la part d'une série de personnes pour une organisation optimale. C'est très fatigant, mais c'est aussi très motivant quand on voit la richesse des échanges qu'elles permettent!». Rendez-vous dès l'année prochaine pour les sportifs, cette fois. ■ MNL



TOUS PLUS OU MOINS HANDICAPÉS

«**N**ous avons commencé par travailler dans le cadre d'«Ose la science» avec la paroisse Saint-Jean à Namur, explique **Isabelle RASKIN**, professeur de psychologie et d'activités d'insertion professionnelle au Collège Saint-Servais (Centre scolaire Asty-Moulin) de Namur. Au fil des années, ce qui devait n'être qu'une animation d'une journée a évolué vers la création d'ateliers, puis la prise en charge et l'animation de plusieurs expositions ayant pour thème «Si j'étais...»¹. Cette année, deux classes de 5^e de l'option animateur socioculturel ont choisi de travailler sur le thème du handicap et ont pris les choses en main de A à Z».

L'exposition, intitulée «Si je vivais avec un handicap», s'est déroulée du 7 au 13 mars dernier. À raison de 4h par semaine depuis la rentrée scolaire, les élèves ont pris en charge l'ensemble des problématiques ayant trait à la mise sur pied d'une telle initiative: approfondissement du thème choisi, création d'un dossier pédagogique, logistique, budget, recherche de partenaires, manière de présenter le message, création d'ateliers interactifs, organisation d'une conférence de presse, préparation d'une affiche, réservation d'un lieu, promotion, etc. Toutes les étapes de l'organisation sont passées au crible et vécues en situation réelle.

«Ma collègue, Mme DARCHE, et moi sommes là pour encadrer les élèves, sans que cela empiète sur leur apprentissage à la fois du travail en groupe et de l'autonomie, précise I. RASKIN. Une partie des compétences qu'ils doivent acquérir

ont trait à l'adaptation au public auquel ils vont avoir affaire (classes de primaire, du secondaire, mouvements de jeunesse, adultes, valides et non-valides, etc.). On a parfois le sentiment que les jeunes sont blasés, mais ici, nous avons pu voir leur enthousiasme et leur fierté de réaliser un tel projet. Ils se sont impliqués à fond, notamment dans la rencontre avec des partenaires tels que les Amis des Aveugles, l'AWIPH, Handisport, École et Surdité, Lire et Écrire, dont certains ont proposé des animations de sensibilisation en classe. Cela a été très enrichissant pour eux. Il était primordial que nos élèves soient à même de faire passer un message cohérent et réaliste à propos du handicap, qu'il soit physique, psychologique ou social, visible ou caché. À l'occasion de l'exposition, ils ont pu en montrer les difficultés, mais aussi mettre en évidence le fait que nous pouvons tous, à un degré ou l'autre, avoir des déficiences, et faire prendre conscience qu'il y a une personne derrière le handicap. C'est bien pourquoi, cette année, nous n'avons pas intitulé l'exposition «Si j'étais handicapé», mais bien «Si je vivais avec un handicap»». ■ MNL

1. voir «Si j'étais... jeune réfugié», entrées libres n°21, septembre 2007, p. 8.



Le passif: construire pour demain

L'école n'échappe ni à l'augmentation du coût de la vie, ni aux préoccupations environnementales.

Et si on rénove ou construit des bâtiments scolaires, ces deux exigences s'imposent à elle aujourd'hui.

C'est ce qu'ont bien compris deux établissements catholiques précurseurs¹, le **Collège du Biéreau** à Louvain-la-Neuve (fondamental) et l'**Institut Marie-Immaculée Montjoie** à Anderlecht (primaire et secondaire), qui se sont lancés dans des projets intégrant le "standard passif".

"Il y a environ 10 ans, le bâtiment de notre école maternelle a été déclaré vétuste, raconte **Christian LEGRAIN**, président du PO du Collège du Biéreau. Nous n'avions pas le choix: il fallait soit le rénover, soit en construire un nouveau... Nous avons attendu la fin du remboursement de l'emprunt, soit 6 ans, pour détruire le bâtiment vétuste, et après mure réflexion, nous avons opté pour un nouvel édifice construit selon le standard passif". Il s'agira là du premier bâtiment scolaire, en Communauté française, qui répondra aux standards énergétiques de la construction passive. Objectifs: une réduction des coûts de fonctionnement, tant pour la consommation énergétique que pour l'entretien, ainsi que le respect de l'environnement et la lutte pour la sauvegarde de la planète.

UNE PREMIÈRE!

"Avant de nous lancer, explique Ch. LEGRAIN, nous avons réfléchi à la problématique des coûts variables liés aux énergies, dont personne ne peut dire comment ils vont évoluer. Notre souhait était d'investir au-



L'Institut Marie-Immaculée Montjoie à Anderlecht

jourd'hui pour réduire les coûts variables du futur. Nous avons lancé un appel à projets pour un bâtiment composé de sept classes, d'une salle de psychomotricité, d'un réfectoire, de la salle des professeurs, des locaux de la direction et du secrétariat. Le projet devait également remplir différents critères: une basse énergie, ainsi que l'utilisation de matériaux naturels et de produits respectueux de l'environnement. Après avoir fait notre choix, les travaux ont débuté en janvier dernier, pour se terminer, si tout va bien, fin octobre prochain".

Cette option d'investir dans une construction respectueuse de l'environnement et peu énergivore, l'Institut Marie-Immaculée Montjoie à Anderlecht (l'IMMI) l'a également prise, pour une partie de l'établissement. "On avait déjà construit un bâtiment à faible consommation d'énergie, avec isolation classique, explique **Philippe MOYSON**, directeur de l'école. Mais, pour une extension de l'établissement, nous avons souhaité franchir le pas et tenter une construction selon le standard passif. En 2007, notre architecte a rentré un projet à la Région bruxelloise, dans le cadre de l'appel à projets «bâtiments exem-

plaires»². Il devait prévoir dix classes, dont sept pour le secondaire et trois pour le primaire, ainsi qu'une cuisine professionnelle et un grand réfectoire. Notre projet a été retenu, ce qui nous a permis de bénéficier d'une prime. Le nouvel édifice devrait être opérationnel en septembre 2009". Cette extension de l'IMMI constituera, quant à elle, une première du genre en Région bruxelloise.

INVESTIR POUR L'AVENIR

Bien sûr, se lancer dans ce type de projet coûte: un surcoût entre 10 et 15% est à prévoir par rapport à une construction classique (en tout, trois millions d'euros pour le Collège du Biéreau). Et cet argent, il faut le trouver. Si l'IMMI a bénéficié d'un complément budgétaire grâce à la Région bruxelloise et au Fonds de garantie, la situation est plus compliquée pour le Collège du Biéreau. "Nous bénéficions du mécanisme du Fonds de garantie scolaire prévu par la Communauté française, qui nous fournit 90% du coût global du bâtiment, à rembourser en trente ans, explique Ch. LEGRAIN. Pour boucler notre budget, nous avons cependant encore

besoin de 300 à 350.000€, et nous espérons trouver des sponsorings d'entreprises et de particuliers³.

Le financement est en effet un passage délicat à négocier, mais le jeu en vaut la chandelle: une fois terminé, un bâtiment passif permet une économie de 90% d'énergie par rapport à un bâtiment standard!

d'abord une «super» isolation: entre 32 et 47 cm d'épaisseur de mur, dans lequel sont insufflés des flocons de cellulose. Des châssis triple vitrage sont installés; le bâtiment bénéficie d'une excellente étanchéité à l'air.

En même temps, la qualité de l'air est assurée par une ventilation à double flux avec récupération de chaleur, qui pulse l'air vicié de l'intérieur vers

l'usage du nouveau bâtiment".

Les deux écoles espèrent à présent susciter les envies, et que d'autres établissements se lancent à leur suite dans cette aventure. P. SOMERS estime d'ailleurs que le passif est particulièrement bien adapté aux écoles: "En effet, celui-ci a un temps de réaction très lent. Et une classe a toujours le même besoin de confort,



Le Collège du Biéreau à Louvain-la-Neuve



COMMENT ÇA MARCHE ?

Ce n'est pas un hasard si le Collège du Biéreau a baptisé son projet "Métis", du nom de la déesse grecque de l'ingéniosité... L'installation forme en effet un ensemble cohérent et complexe. Elle fonctionne grâce à des caractéristiques techniques exploitant au maximum la chaleur et l'éclairage naturels et basées sur une isolation maximale, une gestion du renouvellement d'air par double flux, ainsi qu'une utilisation optimale des apports énergétiques solaires et de l'inertie du bâtiment. Plus besoin de radiateur classique, les équipements de production d'énergie et de régulation sont intégrés au mieux pour réduire la production de CO₂. Sont concernés: le chauffage, le rafraîchissement des locaux, la production d'eau chaude sanitaire, la ventilation, l'éclairage...

"Être passif, explique **Pierre SOMERS**, l'architecte auteur des deux projets (du Bureau TRAIT Norrenberg & Somers architects⁴), c'est tout d'abord un objectif chiffré précis d'isolation. On parvient à des consommations d'énergie de 15 kWh par mètre carré, par an, pour les besoins en chauffage. Pour cela, il faut tout

l'extérieur et fait entrer de l'air frais de l'extérieur, tout en conservant une température constante à l'intérieur. Il est également prévu de limiter la consommation d'électricité pour l'éclairage, la cuisine... La luminosité se règle automatiquement en fonction de la lumière du jour. Et même si les besoins sont déjà limités, on utilise les énergies renouvelables, ainsi que des matériaux respectueux de l'environnement".

UN ASPECT PÉDAGOGIQUE

Les enfants ont également leur place au cœur du projet. "L'enjeu pédagogique a son importance, explique Ch. LEGRAIN. C'est un projet solidaire. Notre but est, en effet, de conscientiser les enfants dès la maternelle à cet enjeu de société. Ils peuvent observer ici le déroulement du chantier, et les enseignants les aident à comprendre les mécanismes et à entrevoir des solutions".

C'est aussi le cas à l'IMMI: "Déjà, dans les bâtiments normaux, raconte Ph. MOYSON, nous veillons à ce que les enfants soient attentifs à l'utilisation de la lumière, des fenêtres... On devra également les éduquer à

ce qui n'est pas le cas dans une maison, où l'on passe d'une pièce à l'autre. Quand on se lance dans un tel projet, on considère d'abord la question du retour sur investissement, mais il faut également prendre en compte celle du confort des utilisateurs. Enfin, je conseillerais à tout le monde d'investir au moment de la conception du projet, ce qui permet de faire baisser davantage les frais de construction, de fonctionnement et de consommation". ■

BRIGITTE GERARD

1. Le Service des investissements de l'enseignement catholique (SIEC) a collaboré à ces projets. Infos: siec@segec.be ou **02/256.70.61**, où une brochure relative à la construction passive peut être obtenue.

2. Concours "bâtiments exemplaires": organisé en Région bruxelloise, cet appel à projets permet l'obtention de subventions; il s'adresse à toute personne qui entame une construction ou une rénovation "exemplaire", en utilisant des méthodes de performances énergétiques. Infos: www.ibgebim.be

3. Si vous souhaitez contribuer financièrement à la construction du bâtiment: www.biereau.be

4. TRAIT Norrenberg & Somers architects (spécialisés dans les projets d'écoles en construction ou rénovation), avenue Bel-Air 34 à 1180 Bruxelles.

Tél. **02/537.21.31** – www.trait-architects.eu

Redoublement: moins un problème qu'une solution

C'est le point de départ atypique de la démarche d'Hugues DRAELANTS¹ cherchant à expliquer l'attachement des acteurs de terrain au redoublement, malgré les condamnations des chercheurs et des politiques.

Les notes pour asseoir l'autorité...

Pourquoi chercheurs et gens de terrain ne s'accordent-ils pas sur l'efficacité du redoublement dans le traitement des difficultés scolaires? Une cause de cette incompréhension est liée à leur position dans le système.

LE CHERCHEUR A RAISON, MAIS L'ACTEUR N'A PAS TORT

Les recherches "classiques" se posent la question de l'efficacité du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires. Les chercheurs comparent deux "élèves théoriques identiques": l'un qui a doublé, et l'autre pas. Et, en-dehors de l'effet de stigmatisation du redoublement, ils constatent que le second s'en tire mieux que le premier. Ils en concluent que le redoublement est dysfonctionnel et que des procédés comme la promotion automatique jointe à un suivi individualisé des élèves sont plus efficaces.

Pour les gens de terrain, dans leur classe et dans la plupart des cas, les élèves redoublants sont cependant meilleurs pendant leur année redoublée. S'appuyant sur les travaux de **François DUBET**, on peut y voir une des "raisons raisonnables" de ne pas croire les chercheurs. Mais ce n'est pas la seule. L'enseignement vise à transformer des individus, c'est un travail moral ou éthique qui doit avoir un sens. Ce travail est rendu possible grâce à un certain nombre de valeurs et de principes basés sur des fictions nécessaires. Ainsi, l'école démocratique repose sur deux principes indiscutables et considérés comme indémontrables: le principe d'égalité, qui veut

que tous les élèves puissent prétendre aux mêmes choses, et le principe du mérite, qui explique les inégalités de résultats. Professeurs et élèves s'accordent: les différences scolaires tiennent à la quantité et à la qualité de travail consenties par les élèves. Les meilleurs sont ceux qui travaillent le plus et le mieux. Ainsi, le redoublement se justifie moralement et cognitivement.

LES FONCTIONS LATENTES

Au-delà de la fonction manifeste du redoublement, Hugues DRAELANTS met en évidence quatre fonctions latentes qui contribuent à son utilité dans l'état actuel du système éducatif en Communauté française:

1. il participe à la gestion de l'hétérogénéité au sein des établissements. Or, le fait d'être en présence d'un public de plus en plus hétérogène est une des sources de difficulté pointées par deux tiers des enseignants. Supprimer le redoublement renforcerait les difficultés d'un métier déjà considéré comme dévalorisé;
2. dans la logique de quasi-marché, le redoublement peut être utilisé par certains comme une ressource stratégique de positionnement hiérarchique et symbolique. Un établissement peut se construire une réputation de sélection et d'élite en misant sur la croyance qui fait de la réussite ou de l'échec la sanction légitime du mérite;
3. individuellement, l'évaluation et le redoublement permettent d'asseoir l'autorité des enseignants. En l'absence

de notes ou de redoublement, les enseignants se plaignent d'un manque de motivation encore plus manifeste des élèves. Élèves qui, d'ailleurs, contribuent au maintien de ces habitudes par un rapport essentiellement instrumental aux savoirs et à la scolarité. Pour jouer son rôle de motivation, il faut que l'évaluation débouche sur des conséquences: une réussite ou un échec;

4. plus collectivement, l'autonomie professionnelle nécessite de conserver des instruments de régulation utilisés par les établissements et les enseignants. L'attachement au redoublement peut aussi se comprendre comme l'expression collective d'une revendication de maintien d'une autonomie professionnelle.

En conclusion, même si le redoublement peut être considéré comme inefficace et coûteux, sa suppression ne peut s'imposer sans tenir compte des contextes sociaux et sans envisager des alternatives aux diverses fonctions latentes qu'il assure et qui en font une "solution" dans l'état actuel du système. ■

BENOÎT DE WAELE

1. H. DRAELANTS, "Le redoublement est moins un problème qu'une solution. Comprendre l'attachement social au redoublement en Belgique francophone", in *Cahiers du Girsef* n°52, juillet 2006.

ENVOL VERS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET UNIVERSITAIRE

Le Centre de documentation et d'information sur les études et les professions (CEDIEP) a publié une affiche présentant toutes les options de l'enseignement supérieur (universitaire et non universitaire).

Pour se procurer cette affiche (distribuée dans toutes les écoles et centres PMS): CEDIEP, avenue E. Mounier 100 à 1200 Bruxelles – 02/649.14.18 ou pour la télécharger: www.cediep.be > outils téléchargeables.

PASTORALE SCOLAIRE: CINQUIÈME!

Les vacances approchent à grands pas... Mais avant elles, tout un parcours attend encore élèves et enseignants: sessions d'examen, délibérations, et enfin, décisions du conseil de classe. Autant de moments pas toujours faciles à négocier, mais des passages obligés avant ce long break bien mérité. Chaque enseignant sait combien ces décisions prises en fin d'année sont lourdes de significations. L'élève y voit, en effet, la sanction de son travail, le regard que l'on porte sur lui et l'avenir qui peut se dessiner. C'est pourquoi, cette cinquième et dernière affiche est résolument tournée vers l'avenir et propose de vivre ces délibérations et leurs suites comme des semences d'Espérance... **BG**

Des pistes d'animation sont disponibles sur www.segec.be/pastorale, ainsi qu'auprès des équipes diocésaines de pastorale. Informations complémentaires: myriam.gesche@segec.be

DÉMÉNAGEMENT

Depuis le 27 mars dernier, la Maison Diocésaine de l'Enseignement du diocèse de Tournai rassemble tous ses services dans les locaux de la FUCaM. Les nouveaux locaux ont été inaugurés et bénis à cette date par Mgr HARPIGNY, Évêque de Tournai.

Adresse: chaussée de Binche 151 à 7000 MONS.
Le numéro d'appel général est le 065/37.73.00.

FRANÇAIS: LANGUE ÉTRANGÈRE

Comment enseigner à de jeunes enfants de 8 à 12 ans qui ne maîtrisent pas la langue française? La FédEFoC vient de publier à ce sujet les résultats d'une recherche menée dans le diocèse de Bruxelles-Brabant wallon de 2006 à 2008, sous la supervision de Nicole WAUTERS. Après une partie consacrée au contexte de la recherche et aux questions liées à la multiculturalité présente dans les classes, le document propose toute une série de pistes destinées aux enseignants qui sont confrontés à cette problématique. **BG**

La brochure est disponible au prix de 10€(TVAC) auprès d'Emmanuel POLIZZI: 02/256.71.25 (tél.) - 02/256.71.29 (fax) emmanuel.polizzi@segec.be

POUR UNE SAGESSE ACCESSIBLE ET DÉSIRABLE

Il est peu d'honnêtes hommes dont la bibliothèque ne s'orne d'une histoire de la philosophie, parfois en plusieurs volumes, dont souvent les rayonnages pourraient confesser l'usage résolument homéopathe qui en est fait. Voici un ouvrage qui permettra à l'avenir de faire l'économie de cet aveu.

Balades dans le jardin de grands philosophes, dû aux plumes alertes et créatives de **Luc de BRABANDERE** et **Stanislas DEPREZ**, ainsi qu'au crayon ironique et acéré de **Kanar**, présente un défi inédit et audacieux, qui devrait réjouir plusieurs catégories de lecteurs et n'en irritera qu'une petite partie d'autres.

D'abord parues en feuilleton dans *La Libre Belgique* sous forme de "fiches philo", celles-ci sont ici rassemblées en volume. En 55 chapitres de quatre pages, les auteurs brossent un portrait philosophique des grands penseurs de l'occident depuis THALÈS jusqu'à Isabelle STENGERS, en passant par ARISTOTE, SPINOZA, KANT, mais aussi AVICENNE, AVERROËS, ou encore HOBBS, LOCKE, HEGEL, WITTGENSTEIN, POPPER ou LEVINAS, sans omettre la mise en évidence de quelques philosophes de la période chrétienne du Moyen-Âge trop souvent occultés, alors qu'ils sont à l'importante charnière entre l'Antiquité et la modernité des Lumières. Un souci salutaire des auteurs met également un point d'honneur à distinguer quelques philosophes féminines, dont l'importance intrinsèque fut trop souvent mise sous le boisseau par la loi du genre.

Dans chaque article se succèdent un "chapeau" qui, en quelques lignes, synthétise l'importance de l'œuvre, une poignée de phrases qui la situent dans l'histoire de son temps, deux pages décrivant le projet de

l'œuvre, et quelques questions qui invitent à prolonger la réflexion, accompagnées de références bibliographiques ou sur la toile, proposant d'approfondir le sillon. Riche idée aussi de compléter des présentations philosophiques par les illustrations acerbes et décapantes de Kanar.

Un souci didactique assumé entraîne l'usage d'un vocabulaire accessible, qui devrait permettre d'intéresser les jeunes en fin de secondaire à la compréhension des concepts de base et des grands courants de la philosophie. Cela devrait donc aussi concerner leurs enseignants, qui y rafraîchiront leurs connaissances en la matière et y trouveront outils et points d'appui pour leurs cours. Ne critiqueront cet ouvrage que ceux qui y verront, dans l'accessibilité élargie qu'on y donne de la philosophie, la simplification abusive d'une forme de vulgarisation, mais sans doute aussi la perte de pouvoir symbolique de l'usage exclusif des noms de la tribu.

Espérons qu'une suite pourra être donnée, qui permettra de mettre en lumière quelques grands philosophes et grands courants philosophiques contemporains qui sont ici, faute de place, insuffisamment présents. **GS**

PENSÉES NEUVES

Quelle est encore la pertinence et quelles sont les finalités d'une éducation religieuse dans un cadre scolaire hétérogène? Comment penser aujourd'hui la question de l'enseignement religieux? Ces questions sont particulièrement d'actualité dans les écoles catholiques. Beaucoup d'élèves semblent ne plus connaître grand-chose en matière de religion, que ce soit en théorie ou en termes de pratique. Ce constat, de nombreux enseignants, parents et responsables d'Église le font régulièrement. C'est aussi celui de **Marcel VILLERS**, vicaire épiscopal de l'enseignement du diocèse de

Liège, dans la préface du livre *Pensées neuves sur le cours de religion*, qui vient de paraître aux Éditions Lumen Vitae, dans la nouvelle collection Haubans. Et si c'était dans la recherche d'un nouveau paradigme pour le cours de religion qu'il fallait chercher une réponse? C'est en tout cas ce à quoi invitent **Herman LOMBAERTS** et **Didier POLLEFEYT**, professeurs à la Faculté de théologie de la KUL et auteurs du livre. "*Leur conviction*, explique M. VILLERS, *est que pour s'approprier une tradition religieuse, l'outil majeur est l'implication subjective. Une vérité qui n'est pas ressentie n'est pas crue*". **MNL**

Infos: www.lumenvitae.be
editions@lumenvitae.be

UNE JUSTE PLACE POUR L'ENFANT

Notre époque est celle des "enfants rois", qui se croient tout permis et n'acceptent plus les normes et règles de la société... Mais personne ne souhaiterait sans doute en revenir au temps où les enfants n'avaient aucun droit à la parole, et où ils devaient entrer dans des moules très rigides... Quelle est alors la "juste place" de l'enfant, entre laisser faire et contrainte, dans la famille et la société? Comment la lui garantir? Comment considérer l'enfant comme une personne à part entière, tout en jouant notre rôle d'adulte et de parent?

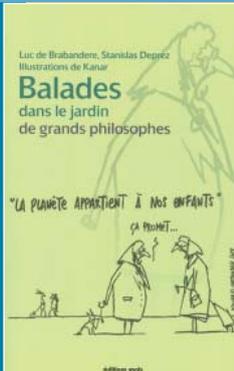
Ce dossier des *Nouvelles Feuilles Familiales* aborde ces différentes questions, et invite à croiser les expériences et points de vue de plusieurs spécialistes. **BG**

Une juste place pour l'enfant, dossier NFF n°87 (10€ + port) à commander aux éditions Feuilles Familiales, rue du Fond 148 à 5020 Malonne.

Tél. 081/45.02.99 – fax 081/45.05.98
mcf@skynet.be
www.couplesfamilles.be

Luc de BRABANDERE
Stanislas DEPREZ

Balades dans le jardin de grands philosophes
Mols/La Libre Belgique, 2009



Herman LOMBAERTS
Didier POLLEFEYT

Pensées neuves sur le cours de religion
Éditions Lumen Vitae
Coll. Haubans, 2009
18€



GRAND MIROIR



Vincent ENGEL
Opera mundi
 Photographies
 d'**Emmanuel CROOÿ**
 Luc Pire / Grand Miroir,
 2009

Quelle émotion, fragile, découle de cette rencontre? Quelle est notre relation à l'art? Pour approcher ces questions, **Vincent ENGEL** nous invite, dans ce recueil de nouvelles, dans les salles de son musée imaginaire où divers personnages sont confrontés, d'une manière ou d'une autre, à leur rapport à l'art: un vieil artiste qui passe sa vie à recopier une toile de maître, inlassablement, jusqu'à ce que la copie se détache du modèle; un homme qui voue une admiration sans limites à une Vénus qui, à son grand désarroi, sera retirée du musée pour rénovation; une mère qui essaie de transmettre ses souvenirs à son fils au travers d'un tableau... L'ouvrage est par ailleurs agrémenté de clichés d'**Emmanuel CROOÿ**, qui a réussi à capter ces moments fugaces de la rencontre entre l'être humain et l'œuvre d'art.

BG

CONCOURS

Gagnez un exemplaire d'un des deux livres ci-contre en participant en ligne, avant le 25 juin, sur:

www.entrees-libres.be > concours

Les gagnants du mois de mars sont:

Marie-Louise DE RIDDER
 Marcelle FRERE
 Bernadette MOUREAUX
 Anthony PETACCIA
 Josiane BISIAU
 David WIANDER
 Vincianne LEGRAND
 Anne-Sophie HUBERTY

UN LIBRAIRE, UN LIVRE

Dans son dernier ouvrage, *Fragments d'intime. Amours, corps et solitudes aux marges urbaines*, l'anthropologue **Pascale JAMOULLE** nous invite au cœur des quartiers "nord" de Bruxelles. L'auteure restitue, de façon toujours simple et délicate, les histoires, les contextes de vie des prostitué(e)s, des sans-papiers, des errants, des immigré(e)s, des exilé(e)s qu'elle a rencontrés et longuement fréquentés dans les quartiers chauds de la ville. Avec une écriture simple et toujours pudique, elle nous invite, à travers de très beaux récits de vies, à la rencontre de ceux qui font aussi la vie de notre capitale, à ses bords, à ses marges. Dans cet ouvrage très touchant, l'auteure écoute et fait parler le genre humain, la mise à mal des relations de genre. Prenant position, elle choisit de décliner les relations hommes/femmes en trois parties. La première, qu'elle nomme le genre "marchand", se focalise sur le quartier "chaud". Ici, l'exploitation et la marchandisation des corps marquent le rapport à soi et aux autres. La deuxième, le genre "perdu", nous montre comment les errants, les sans-papiers, les squatters ou les toxicomanes gèrent – ou non – les processus de destruction de leur psychique et l'absence de vie privée. Enfin, dans sa dernière partie, le genre "tragique", elle développe comment les jeunes d'un quartier turc, perdus dans leurs identités, vivent les conflits de genre et de générations. Cette émouvante plongée dans l'intime des mondes "off", mondes que l'on retrouve dans toutes les grandes métropoles, est aussi une découverte poignante de la présence de cette inévitable mondialisation au bas de l'échelle sociale.

P. JAMOULLE est anthropologue, assistante sociale et chargée de cours et de recherches au Laboratoire d'anthropologie prospective de l'Université de Louvain-la-Neuve et au service de santé mentale Le Méridien, en Belgique.

Cédric MICHALON
 Librairie À Livre Ouvert
 Rue Saint-Lambert 116
 1200 Bruxelles
 Tél. 02/762.98.76
a.livre.ouvert@skynet.be

PASCALE JAMOULLE

FRAGMENTS
D'INTIME

AMOURS, CORPS ET SOLITUDES AUX MARGES URBAINES



Pascale JAMOULLE

Fragments d'intime
Amours, corps et solitudes
aux marges urbaines
 Éditions La découverte,
 2009



Vincent, François, Paul et les autres...

Je ne sais pas si vous êtes comme moi, mais je prends les paris que relever les présences dans une classe aujourd'hui s'apparente à un exercice de diction quasi aussi périlleux que de réciter des litanies en serbo-croate du sud!

N'AVEZ PAS VU CHIARA?

Dans la cour de récréation, Ilona chuchote à l'oreille de Sohane que Maëlys n'est plus l'amie de Léane, tandis que Titouan expédie le ballon hors de portée de Kylian et subséquemment sur la tête d'Esteban, qui aurait mieux fait de l'avoir ailleurs. Jésus, Marie, Joseph! Avec tous ces nouveaux prénoms, on ne sait plus à quel saint se vouer, *a fortiori* quand les non-béatifiés deviennent plus nombreux que les détenteurs de l'auréole certifiée ISO. Aujourd'hui, pléthore oblige, à la librairie du patelin de vos vacances, vous n'êtes plus du tout certain de trouver la carte postale ou la latte à l'enseigne de votre neveu avec, au verso, la description dithyrambique des mérites adjacents qui flattent si bien l'égo de chacun, ainsi projeté au zénith de la popularité.

CLICHÉS

Le choix d'un prénom n'est pas chose anodine, puisqu'il vous colera à la peau plus sûrement qu'un sparadrap jusqu'à votre dernier soupir. Avec l'âge, on peut perdre son innocence, des kilos ou sa réputation. On peut plus difficilement égayer son petit nom. Au point que des

chercheurs se sont intéressés aux réactions suscitées par celui-ci. Et, pour leurs (mal)heureux détenteurs, à leur cout. TVA et stéréotypes compris. Le prénom est un «*marqueur social*». Oufti! Expérience: faites deviner dans quel journal sont parus des faireparts de naissance. Bingo! Statistiquement, Jordan niche dans la *DH* et Charles-Antoine dans *La Libre*. Incidences pratiques aussi: vous souhaitez booster la probabilité de réponse à vos courriels d'enquête? Rien de plus simple: utilisez une adresse reprenant le même prénom que votre destinataire.

LE BEL 20 DU NOM

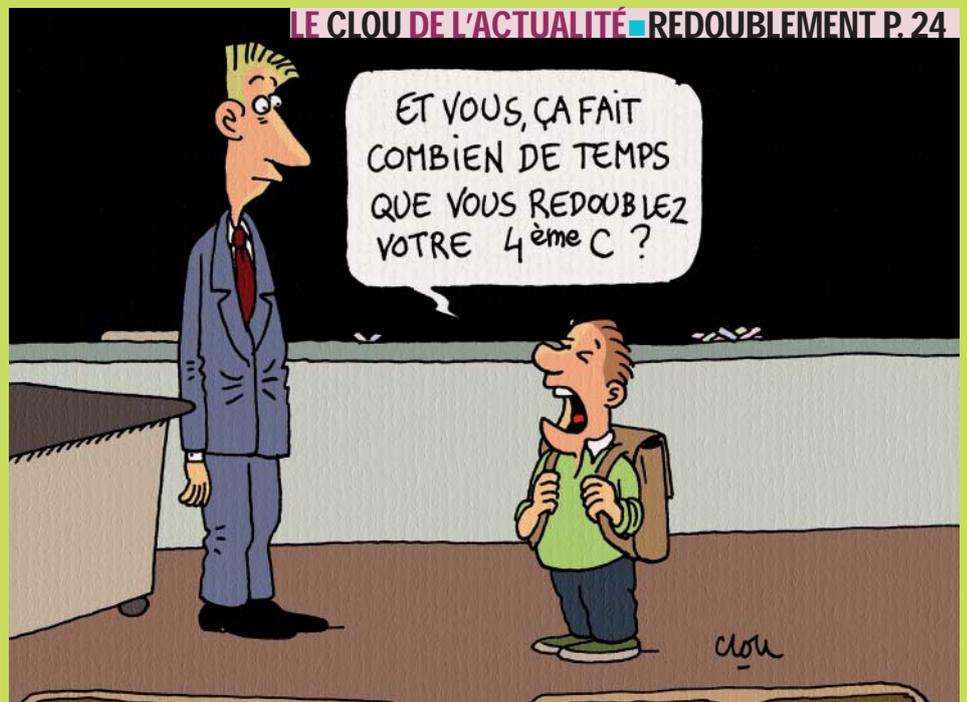
L'école n'est évidemment pas épargnée. «*Le degré d'appréciation du prénom a une valeur prédictive de réussite scolaire*», dixit des cher-

cheurs made in USA. Application pratique: à la fin juin, pendant les jours consacrés à attendre d'hypothétiques recours, tentez l'expérience suivante, histoire de détendre l'atmosphère: distribuez une même copie de maths à corriger à deux groupes de professeurs, l'une estampillée Albert (comme EINSTEIN) et l'autre Kevin (comme... Kevin). Comparez les notes attribuées aux unes et aux autres. Alors, qu'en dites-vous? La Commission de pilotage se serait saisie de l'affaire, au point d'instituer un groupe interuniversitaire de sociologues chargés de publier tous les deux ans une liste d'indices socio-prénomiques correcteurs à appliquer aux notes des élèves. Actuellement, les malheureux Kevin bénéficieraient d'un coefficient de 1,25. On nous dit qu'à la Bourse des prénoms, les cotes d'Ingrid et d'Anne-Marie seraient sur une pente glissante digne du mur de Huy; en revanche, Barack et Olivia s'envolent!

APOSTROPHE

«*Très bien, me direz-vous. Mais, et vous, Eugénie, qui avez la chance d'être «bien née»... Nous sommes comme sœur Anne, nous ne voyons rien venir sur votre prénom, pourtant si particulier! Vous faites le Jean-Jacques à discourir sur Brendan et Auxane, mais nous sommes gros Jean comme devant. Qui êtes vous?*». Amie lectrice, ami lecteur, comme toute bonne pédagogue, je laisse cela à vos représentations... ■

EUGÉNIE DELCOMINETTE



LE CLOU DE L'ACTUALITÉ ■ REDOUBLEMENT P. 24