

entrées | libres

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N° 42 / octobre 2009



RENCONTRE
Pascale JAMOULLE

**Évaluation:
pour une notation
encourageante**

**+ un élève est aidé,
- il progresse!**

entrées | libres n°42 - octobre 2009
Mensuel - ne paraît pas en juillet-août
Bureau de dépôt: 1099 Bruxelles X
N° d'agrégation: P302221

Photo: François TEFNIN



avis de recherche



entrées libres

Octobre 2009 ■ N°42 ■ 5^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et août)
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
- 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 responsabilité 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 FSC par l'imprimerie IPM Printing SA.

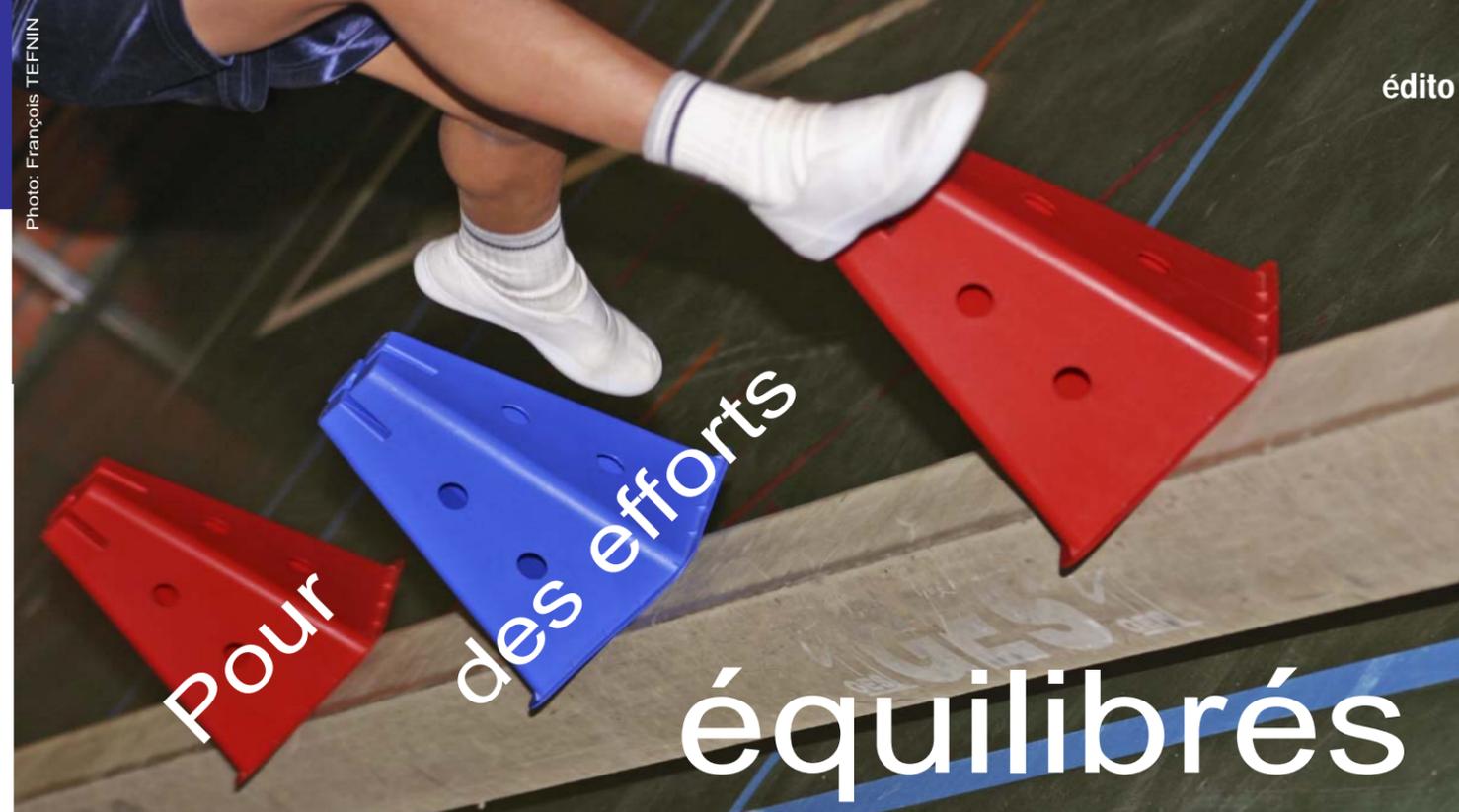


Photo: François TEFNIN

édito

3 Pour des efforts équilibrés

des soucis et des hommes

4 Pour un "C" d'aujourd'hui
5 Des chiffres pour comprendre...

entrez, c'est ouvert!

6 Comme un poisson dans l'eau
7 Les logopèdes au salon
Des métiers en or

l'exposé du moi(s)

8 Pascale JAMOULLE
Explorer la précarité et l'exil

université d'été

10 Évaluation:
pour une notation encourageante
12 L'équité en action

avis de recherche

14 + un élève est aidé, - il progresse!

retroviseur

16 Lire, lessiver ou... écrire?

écoles du monde

17 A Touch of HOLA!

mais encore...

18 Un cours de "bricolage religieux"?

entrées livres

20 Grand Miroir ■ Comment pratiquer un tutorat de qualité?
Éducation à la citoyenneté et à l'environnement
21 Lettres aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui
Et si c'était plaisant?

service compris

22 Merci, Paule! ■ Pour des jeunes volontaires
Quelques clics éclectiques ■ Abonnez-vous! ■ Revue de presse

hume(o)ur

23 Je reviens me chercher... ■ Le CLOU de l'actualité

juillet 2009. Aussitôt formé, le gouvernement de la Communauté française sait qu'il va devoir faire face à des difficultés budgétaires. Dès ce moment, le SeGEC communique aux responsables politiques cinq éléments dont, à son estime, il faudrait tenir compte: l'existence, dans l'enseignement en Communauté française, d'un important déséquilibre structurel entre la part des dépenses de personnel et la part des frais de fonctionnement et des dépenses d'investissement¹; l'importance d'assurer un équilibre entre les différentes catégories d'acteurs dans la politique d'assainissement; l'importance d'assurer un équilibre entre les différents niveaux d'enseignement, notamment en fonction de leur capacité contributive; la nécessité de disposer d'une perspective globale de l'assainissement budgétaire envisagé pour tous les secteurs de la Communauté française; enfin, le souhait, si le gouvernement devait décider de ne pas financer le décret du 26 mars 2009 relatif aux conseillers en prévention, de voir suspendre pour la même durée les dispositions du décret du 12 décembre 2008 qui ont fait naître la nécessité d'un financement spécifique des conseillers en prévention.

Début octobre 2009. En référence à ces critères, quelle évaluation peut-on faire des mesures annoncées? Si certaines d'entre elles touchent aux frais de personnel (les conseillers en prévention, les DPPR², l'encadrement différencié, la réduction de l'écart entre norme organique et budgétaire), d'autres sont abandonnées (plage horaire). Les subventions de fonctionnement sont également concernées: même si les accords de la Saint-Boniface sont préservés, à l'heure d'écrire ces lignes et sur la base des informations reçues, un ralentissement dans l'entrée en vigueur de la dernière tranche prévue est envisagé: la trajectoire de revalorisation des subventions serait affectée pour 2010 et 2011 à concurrence de l'augmentation additionnelle des subventions octroyée en 2009 (au-delà de la Saint-Boniface). À court terme, la part relative de l'effort pèse davantage sur les subventions de fonctionnement; à long terme (à partir de 2012), la mesure la plus significative et la plus durable devrait concerner les DPPR. Enfin, dans le domaine des bâtiments scolaires, il devrait y avoir un étalement de l'entrée en vigueur des PPP³.

Par ailleurs, l'équilibre paraît préservé quant à la proportionnalité des efforts demandés aux niveaux d'enseignement et aux différents réseaux. En ce qui concerne la nécessité de disposer d'une perspective globale, il conviendra de vérifier l'étalement des mesures.

Dans les décisions à venir, deux éléments retiennent encore notre attention: les conseillers en prévention et les modalités de négociation des accords sectoriels. Pour les premiers, le SeGEC a demandé soit leur financement comme le prévoit le récent décret, soit, à défaut, de restaurer la flexibilité dans l'utilisation des moyens d'encadrement (pour l'enseignement secondaire) et de l'instaurer là où elle n'a jamais existé (enseignement fondamental et centres PMS). Quant aux modalités de négociation des accords sectoriels, nous attendons du gouvernement qu'il concrétise son engagement de les revoir pour novembre 2009, afin de donner aux fédérations de Pouvoirs organisateurs la juste place qui leur revient.

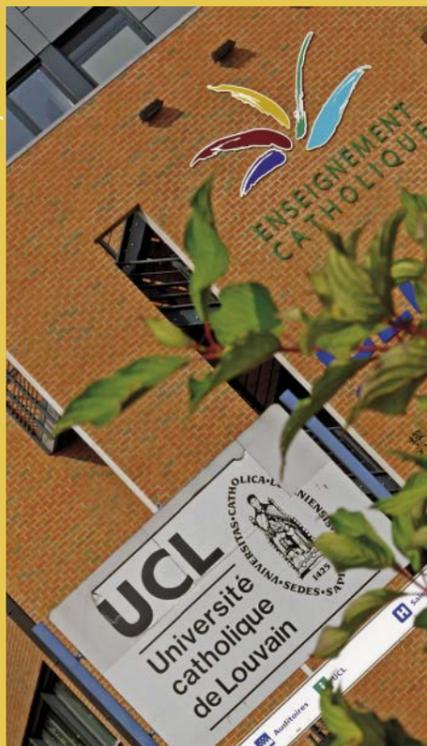
Dans les décisions que le gouvernement est amené à prendre, il importe de préserver des équilibres entre les différents acteurs concernés, pour que l'École puisse traverser les bourrasques budgétaires actuelles tout en gardant le cap de ses missions. ■

1. Voir page 5.
2. DPPR: Disponibilité précédant la pension de retraite.
3. PPP: Partenariat Public-Privé.

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
7 OCTOBRE 2009



Photo: François TEFFIN



Pour un "C" d'aujourd'hui

Un débat s'est développé récemment sur la référence philosophique des universités catholiques francophones.

Le SeGEC y a apporté sa contribution, notamment en indiquant comment il a traité, pour sa part, cette question.

En 2001, **Lieven BOEVE**¹ identifiait quatre scénarios d'évolution possibles: *la sécularisation institutionnelle*: l'école catholique cesse de se référer explicitement au christianisme et à l'Évangile. *La reconversionnalisation*: c'est l'inverse, l'école se recentre sur son identité chrétienne et en vient à sélectionner ses "clients". Cette option est difficilement compatible avec la mission de service public d'un réseau qui scolarise la moitié de la population. *La réduction de la référence chrétienne aux "valeurs"*: on se référerait seulement à ce qui, dans la tradition chrétienne, est accepté par tout le monde: dignité de la personne, solidarité, justice... au risque d'une banalisation de la référence chrétienne. Et enfin, *la mobilisation de la référence chrétienne au service de la formation de l'identité des élèves ou des étudiants*. C'est cette dernière direction qui a été choisie par l'Enseignement catholique lors de son Congrès de 2002².

OÙ ALLONS-NOUS?

Cette hypothèse suggère un questionnement sur le sens de l'acte d'éduquer aujourd'hui, à partir d'un diagnostic sur les évolutions culturelles contemporaines. Dans *La crise de la culture*³, **H. ARENDT** est d'avis que ce qui est en jeu, c'est le sens de la continuité historique, ce qui relie les générations entre elles et constitue les fondements d'une civilisation. Dans un ouvrage récent⁴, **M.-Cl. BLAIS**, **M. GAUCHET** et **D. OTTAVI** considèrent que les conditions d'exercice de l'entreprise éducative sont aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés, dont un trait majeur est l'affirmation de l'individu et la transformation en profondeur du rapport qu'il entretient à l'histoire, à la famille, à la société et à l'école, alors que la question de la transmission de la culture et de sa transformation n'est pas seulement une affaire de convictions privées, mais aussi une question sociétale, voire anthropologique.

TROIS DÉFIS

Éduquer un enfant, ce n'est pas seulement le révéler à lui-même, c'est aussi et d'abord le conduire vers une culture qui est le lieu d'une mémoire collective. Il s'agit de réarticuler la tradition et l'autonomie du sujet tourné vers l'avenir. Un enfant n'est pas un adulte, et valo-

riser son activité libre ne suffit pas pour le conduire à la maturité. L'idée même d'éducation implique l'exercice d'une sorte de contrainte. Il s'agit de réarticuler la liberté et l'autorité: le rapport à l'autorité est une condition de l'accès à la liberté. Chaque individu, même si le discours actuel tend à le penser "pour lui-même", est relié à la société qui l'entoure et porté par une histoire. Les convictions, que l'on tend à considérer comme "privées", ont une incidence sur la vie commune. Il y a des liens à rétablir, ou à remettre au jour.

Dès lors, il pourrait y avoir un intérêt à promouvoir un dialogue nouveau entre la modernité et les héritages qui fondent notre culture: l'histoire judéo-chrétienne, la culture gréco-romaine et la tradition des lumières. Comment penser, dans un tel projet et face à de tels défis, que l'école catholique n'ait pas le devoir de mobiliser explicitement les ressources de sa tradition propre? ■

ÉTIENNE MICHEL

DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC

1. Lieven BOEVE, *Katholieke universiteit: vier denkpijlers*, Ethische Perspectieven, 2001.
2. Étienne MICHEL, "Débat sur la légitimité de l'Enseignement catholique" in *Actes du Congrès de l'Enseignement catholique*, 11 et 12 octobre 2002.
3. Hannah ARENDT, *La crise de la culture*, Gallimard, 1972.
4. Marie-Claude BLAIS, Marcel GAUCHET, Dominique OTTAVI, *Conditions de l'éducation*, Stock, 2008.

À LIRE...

Les contributions au débat lancé par l'UCL ont été rassemblées dans une publication du Groupe Martin V, *Regards croisés n°5*:

"L'Université de Louvain: à la fois catholique et pluraliste?"

On y trouve des textes de **P. LOWENTHAL**, **J. de MUNCK**, **B. FELTZ**, **M. DUPUIS**, **M. GERARD**, **E. MICHEL**, **M. KESTEMAN**, **M.-F. RIGAUX**, **M. MOLITOR**, **A. FOSSE**, **Ch. ARNSPERGER**, **F. DASSI**, **J. DELCOURT**, **J. DREZE**, **V. HANSENS**, **P. MANDY** et **Ph. VAN PARIJS**.

Cette publication est téléchargeable gratuitement sur:

<http://sites.uclouvain.be/Martin5/U.catholique/index.html>

Des chiffres pour comprendre...

Le ciel budgétaire de la Communauté française affiche quelques nuages. Dans l'immédiat et à l'horizon. Différentes mesures sont annoncées, débattues, retirées, affinées... Elles font l'objet de réactions, parfois vives, mais elles ne sont pas toujours resituées dans un cadre global qui en préciserait la portée.

Pour permettre à nos lecteurs de se forger leur propre opinion, nous reproduisons ci-dessous quelques données statistiques qui éclairent le débat et ses enjeux.

DES TYPES DE DÉPENSES

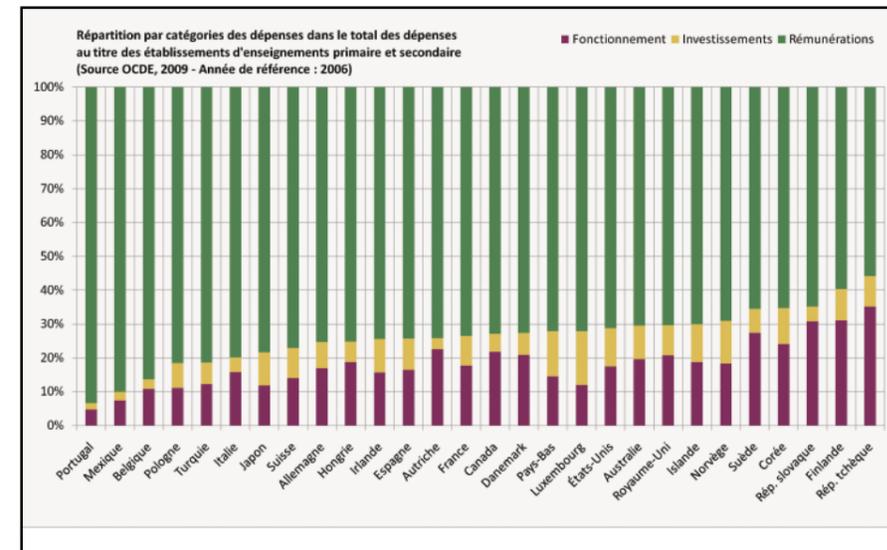
Une des mesures d'économie envisagées concerne les subventions de fonctionnement accordées aux écoles sur la base de leur population scolaire. Dans le budget de la Communauté française, ces subventions représentent un des trois types de dépenses. Le tableau ci-contre compare les parts respectives des dépenses liées aux frais de personnel (essentiellement les rémunérations), aux subventions de fonctionnement (qui permettent de couvrir les dépenses des établissements en matière de chauffage, d'achat de matériel...) et aux dépenses d'investissements (notamment, les bâtiments).

Quand on observe cette répartition des dépenses, on constate que, comparativement aux 28 pays analysés par l'OCDE, la Belgique se situe en troisième position pour la faible part du budget consacrée aux investissements et aux subventions de fonctionnement.

LES COÛTS D'UNE ÉCOLE FONDAMENTALE

Une école fondamentale catholique de 240 élèves reçoit en moyenne 93.266€ de subventions de fonctionnement. La moyenne de ses dépenses est de 113.845€. Reste donc à "trouver" une vingtaine de milliers d'euros par différentes rentrées dont des activités festives, par exemple.

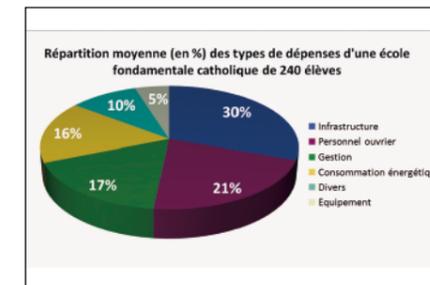
Si, pour le même type d'école, on regarde la répartition moyenne de ses dépenses par rapport à la subvention



reçue par élève (385€), on constate qu'elle consacre:

- 143€ au maintien de l'infrastructure (remboursements d'emprunts, entretien...);
- 100€ pour la rémunération du personnel ouvrier;
- 81€ pour les frais de gestion (téléphone, informatique...);
- 77€ pour la consommation énergétique;
- 46€ pour des frais divers (transport scolaire, excursions...);
- 23€ pour les investissements en équipement et mobilier.

On le voit, "nouer les deux bouts" de son budget, pour une école fondamentale particulièrement, n'est pas un exercice commode... ■ FT



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!



COMME UN POISSON DANS L'EAU

Sachant qu'un homme respire 20 litres d'air par minute en surface et que la pression sous l'eau augmente d'un bar tous les 10 mètres, de combien d'autonomie disposera un plongeur équipé d'une bouteille de X litres à X mètres de fond?

À première vue, voilà l'énoncé classique d'un problème mathématique qui l'est tout autant. Mais quand l'élève interrogé sait qu'il aura des palmes aux pieds et un détendeur en bouche dans l'heure qui suit, sa motivation en est quelque peu ravivée. Club Med? Initiation au métier d'homme-grenouille? Préparation d'un voyage rhéto sous les tropiques? Rien de tout cela! S'il s'agit bien de plongée, celle-ci occupe une place de choix dans la grille horaire des élèves de 1^{er} S du Lycée Maria Assumpta¹. "L'idée de créer une option «plongée» dans le cadre d'un projet GCPP² est née il y a 3 ans, lors d'une discussion avec le directeur sur le redoublement, explique **Étienne MAYENEZ**, professeur de latin, français et histoire. Plutôt que de donner une portion supplémentaire d'épinards à un enfant qui ne les aime pas – ce qui est un peu à l'image du redoublement –, l'idée était ici de varier le menu, en l'occurrence d'intéresser les jeunes à une activité passionnante qui les raccroche aux matières sans en avoir l'air".

Plongeur lui-même, l'enseignant a fini par gagner à sa cause des collègues plutôt sceptiques au départ. Mais comme il était important de ne pas imposer l'exercice à tous les élèves, une option "culture et projets" a également été créée en parallèle. Les élèves qui ont choisi la plongée suivent les mêmes cours que les non-doubleurs, sauf pendant 4 heures, consacrées à l'initiation en piscine en présence de trois plongeurs expérimentés et à l'étude de matières comme bio, physique, maths, français ou néerlandais en lien avec la plongée. "Tout cela a un coût non négligeable, qui ne doit pourtant pas être un obstacle pour les élèves intéressés, précise E. MAYENEZ. L'école apporte son aide, via le comité des fêtes notamment, et bénéficie du soutien de la Fondation Roi Baudouin et de divers sponsors. À la fin de chaque année scolaire, une réunion d'évaluation nous permet de faire le point avec les parents. Nous observons une légère augmentation du nombre d'élèves qui réussissent leur année, mais il est évidemment difficile de savoir si c'est grâce à la plongée. L'initiative fera de toute façon l'objet d'une évaluation approfondie fin juin 2010. Ce qui est sûr, c'est le changement remarqué par les parents, qui soulignent la réussite complète de l'expérience en termes d'amélioration de l'image de soi et d'accroche à l'école. Les jeunes sont plus mûrs et se prennent en charge de manière plus responsable. Le fait de devoir suivre rigoureusement les consignes de sécurité les aide à se structurer, en classe également. Les parents ayant souhaité que nous continuions à les motiver par la plongée dans la suite de leur cursus, nous avons mis en place une structure d'accompagnement en-dehors de l'horaire scolaire pour les ex-participants au projet. L'idée d'un tutorat des jeunes plongeurs par leurs aînés pourrait aussi venir compléter le dispositif".

Tentés par l'expérience? Jetez-vous à l'eau! ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.assumpta.be

2. Gestion Collective de Projets Pluridisciplinaires

un projet à faire connaître?
redaction@entrees-libres.be

LES LOGOPÈDES AU SALON

Depuis 5 ans déjà, le 1^{er} samedi d'octobre, l'Institut Libre Marie Haps¹ (Haute École Léonard de Vinci) organise un Salon de Logopédie. Destiné à l'ensemble des acteurs de la profession, il met en œuvre une approche résolument multidisciplinaire et interactive. Conférences, ateliers pratiques, forum, stands d'information, démonstrations de matériel sont proposés dans un environnement qui se veut convivial. "Nos étudiants deviennent logopèdes suite à un baccalauréat professionnalisant de 3 ans, rappelle **Chantal MARSUS**, maître de formation pratique en logopédie. Ce métier touche l'ensemble de la communication: équipement langagier (voix, parole, articulation), organisation de la pensée (pour parvenir à s'exprimer correctement), langage écrit (difficultés orthographiques, troubles de l'apprentissage logico-mathématique). Il concerne tous les âges de la vie puisqu'il s'adresse tant aux enfants qu'aux adolescents, aux adultes, ou

encore aux personnes âgées, dans un but de prévention ou de réadaptation. Il nous a semblé intéressant et utile, en tant qu'institut de formation de logopèdes, de mettre sur pied un événement qui soit une occasion de rencontre à la fois des professionnels intéressés par la question et de tous ceux qui, pour une raison ou pour une autre, ont envie d'en savoir plus (enseignants, familles, associations de patients). Il s'agit de présenter la formation tout en étant déjà dans l'esprit de la post-formation. Le Salon permet d'offrir un large éventail des différentes approches dans un domaine où les choses bougent très vite et de proposer au grand public un endroit où poser ses questions et avoir une information de qualité".

Cet événement, unique en Belgique, est entièrement gratuit. Depuis 2005, il a accueilli quelque 5.000 visiteurs, dont certains venus de Flandre, de France, de Suisse et même du Canada. La date du 1^{er} samedi d'octobre n'a pas été choisie par hasard.



C'est, en effet, le moment où les étudiants de 2^e et 3^e années entament leurs stages. Ils vont pouvoir suivre les conférences, rencontrer les professionnels et découvrir le matériel en rapport avec ceux-ci. C'est aussi une période charnière, en début d'année scolaire, où les enseignants détectent les problèmes rencontrés par certains enfants. Cette année, une nouveauté de taille est à signaler. Un "Prix du Salon de Logopédie" d'un montant de 1.000 EUR a récompensé deux étudiantes, Myriam VINCENT (UCL) et Yasmine DELREE (ULB), pour un travail créatif et novateur réalisé l'an dernier dans le cadre de leurs études. ■ **MNL**

1. www.ilmh.be

DES MÉTIERS EN OR

La 40^e édition du **Mondial des Métiers** (WorldSkills) s'est déroulée à Calgary (Canada) la première semaine de septembre. Organisé tous les 2 ans, cet événement est destiné à promouvoir les métiers techniques et manuels. Plus de 1.000 candidats venant de 51 pays se sont affrontés durant 4 jours de compétition intense. La Belgique était présente pour 19 des 51 métiers en lice. Il n'y a pas eu de médaille pour nos candidats cette année, mais plusieurs diplômés d'Excellence, dont celui attribué en mécatronique¹ à deux élèves de la Haute École Blaise Pascal, Alexandre HUPPERTZ et David AHN, qui ont aujourd'hui terminé leur cursus.

Leur titulaire de dernière année, **Christophe BRANKART**, pas peu fier de ses deux "poulains", revient sur l'événement: "Dans notre implantation de Seraing, explique l'enseignant, nous formons uniquement des bacheliers en électromécanique. Ce n'est pas la première fois que des étudiants de chez nous sont sélectionnés pour représenter la Belgique au Mondial des Métiers. C'est, bien sûr, une grande fierté pour l'école, mais c'est aussi une belle image d'un secteur d'enseignement que le grand public ne connaît pas très bien. Je ne sais pas si toute la publicité faite autour de l'événement va pousser des jeunes à venir s'inscrire chez nous, mais ce qui est sûr, c'est que nos étudiants sont (re)motivés de voir leurs condisciples partir à l'étranger représenter la Belgique dans un concours aussi prestigieux. Ils se disent: nous aussi, on peut arriver à ça!". Mais même si les médias contribuent à faire connaître les métiers techniques via des événements tels que celui-ci, l'information au niveau local est plus importante encore.

C'est sans doute ce raisonnement qui a poussé la Haute École à organiser, depuis plusieurs années, un concours à destination des écoles secondaires. "L'épreuve est ouverte au 3^e degré technique et professionnel, précise Ch. BRANKART. Chaque école peut présenter deux équipes (de deux élèves de toute une classe). Des partenaires industriels fournissent environ 500 EUR de matériel par équipe. À l'aide de celui-ci, elles doivent réaliser une machine, un prototype ou un panneau didactique, selon un cahier des charges précis. Cela peut aller de la machine à trier les bouchons à celle qui fabrique des briquettes en papier, en passant par un appareil ludique qui invite à trouver le chemin d'un labyrinthe. Les écoles viennent nous montrer ce qu'elles ont réalisé à l'occasion de notre journée portes ouvertes, au cours de laquelle nous décernons un prix de la technologie et un prix de l'innovation aux meilleures réalisations".

Bravo à tous ces actuels et futurs petits génies techniques! Nous ne manquerons pas de revenir, dans un prochain numéro, sur d'autres lauréats du Mondial des Métiers, issus d'une de nos écoles et certainement promis à un bel avenir. ■ **MNL**

1. discipline qui combine l'automatique, l'informatique, l'électronique et la mécanique.





Pascale JAMOULLE

Explorer la précarité et l'exil

Donner la parole à ceux qui sont à la marge, rechercher le sens de leurs conduites à risque. Dévoiler pour comprendre. Et faire comprendre. Tel est le projet de Pascale JAMOULLE.

Professionnellement, comment vous définissez-vous ?

Pascale JAMOULLE: Je suis anthropologue au Service de Santé Mentale *Le Méridien* et au Centre d'anthropologie prospective (LAAP) de l'UCL. Dans le métier, je suis considérée comme une ethnographe, quelqu'un qui va sur le terrain, qui travaille à partir des savoirs des gens. Je suis aussi enseignante, romaniste et assistante sociale.

A quoi "sert" l'anthropologie ?

PJ: Cela dépend. Il y a autant d'objectifs que d'anthropologues. Moi je m'intéresse aux problématiques de la précarité et de l'exil, ainsi que des conduites à risque et de la jeunesse. L'anthropologie est une discipline et une méthode qui permet de nouer des relations, de co-construire du savoir avec des acteurs, de mettre en scène du vécu expérientiel.

Ce métier sert à désocculter des réalités cachées, à décrire ce qui se joue à la marge. L'anthropologue travaille avec les populations et, à partir de là,

peut réfléchir aux politiques publiques qui les concernent.

Qu'est-ce qui vous attire dans ces sujets ?

PJ: Les gens peuvent parfois être complètement brisés par des expériences de vie, la discrimination, et malgré tout, ils parviennent à activer des ressources incroyables. C'est quelque chose qui m'interpelle. Et j'ai toujours été fort mobilisée par la justice sociale, les problématiques d'exclusion.

Dans votre travail, comment gérer la proximité et la distance ?

PJ: Un des premiers risques des jeunes anthropologues, c'est d'arrêter d'écrire, d'être complètement immergés dans leur champ, de perdre leur place de chercheur. Notre premier garde-fou est de continuer à écrire ce que l'on voit, d'avoir un regard réflexif, analytique, interprétatif. Ensuite, analyser la place qu'on nous donne, sur nos terrains, est indispensable pour comprendre le monde social dans lequel on travaille, mais aussi pour se

sauvegarder soi.

Comment naissent vos projets de recherche ?

PJ: Pour toutes les recherches que j'ai menées, le projet est d'abord né d'une autre enquête. Quand je me suis consacrée à la question des drogues, je me suis vite aperçue qu'il fallait se tourner vers les familles, et j'ai surtout travaillé avec les mères. Au bout de deux ans de travail, je me suis rendu compte que je ne pouvais pas comprendre l'émergence de ces conduites à risque dans les milieux précaires si je ne tenais pas compte de la parole des pères. Je me suis alors orientée vers cet autre projet de recherche. Si j'ai commencé à travailler sur la question du corps, de l'amour et de la solitude dans *Fragments d'intime*, c'est parce que les rapports des hommes et des femmes semblaient se dégrader dans les ghettos urbains. La plupart de mes travaux font immerger une question suivante, que je ne peux pas éviter. Cette dernière enquête nous a amenées, Jacinthe MAZZOCCHETTI et moi-même, auprès d'adolescents en exil. La notion d'exil renvoie ici au sentiment d'être étranger, avec une prise en compte des incidences du déplacement sur plusieurs générations. Elle désigne les nouveaux arrivants, mais aussi les adolescents de la deuxième ou de la troisième géné-

ration, socialisés en Belgique, tout en continuant à être construits et désignés comme des étrangers.

Qu'est-ce qui vous frappe, aujourd'hui, dans la parole libérée des adolescents ?

PJ: L'ethnicisation terrible des écoles! Dans l'une, il peut y avoir 85% d'élèves d'origine turque, dans une autre 90% d'élèves d'origine marocaine... Il y a une forte discrimination dans le dispositif d'enseignement belge. Les jeunes portent ce discours sur la fragmentation ethnique de la ville, sur l'origine, comme si les regroupements ethniques étaient devenus pour eux le seul recours.

Dans ce cadre-là, apprendre, savoir, c'est secondaire ?

PJ: Cela dépend. Beaucoup de primo-arrivants se sentent un "devoir de réussite". Les parents se sacrifient, ils travaillent durement pour que les jeunes puissent faire des études. Ceux-ci ont un poids énorme sur les épaules, et étudient souvent dans des conditions difficiles, mais ils doivent réussir. Beaucoup y arrivent et croient à l'avenir, au système scolaire. D'autres, qui sont là depuis plus longtemps, sont plus désabusés. Ils ne croient plus tellement au jeu scolaire. Ils y vont pour un diplôme, mais en ayant le sentiment qu'ils trouveront leur place dans la so-

ciété par d'autres moyens. Ils tablent donc sur les différents lieux de socialisation. Ils se valorisent beaucoup dans le passé, l'origine, le partage de mêmes conditions et la religion. La liberté totale du marché scolaire en Belgique, et à Bruxelles en particulier, a créé des conditions d'apartheids socio-ethniques destructeurs. Ne pas pouvoir faire l'expérience de l'altérité à l'école appauvrit la jeunesse.

Comment voyez-vous les adultes qui côtoient les adolescents ?

PJ: Je ne travaille pas avec tous les adultes. Dans chaque école, j'essaie de trouver des congénères, des personnes qui ont ce gout de la recherche, de l'écriture. Quand on travaille trois, quatre années avec quelques personnes dans une école, on commence à voir plus clair, parce qu'on s'imprègne peu à peu. Mais ce n'est pas pour autant qu'on peut dire comment vivent les enseignants aujourd'hui. Dans les écoles mono-culturelles, la position de l'enseignant est très difficile à tenir. Si les enseignants se retranchent dans leur vécu, dans les modèles qui leur ont été transmis, c'est très périlleux pour eux, pour leur santé psychique. Les enseignants avec qui je travaille, les PMS et les éducateurs ont souvent pris la position d'entrer dans les vécus des jeunes et dans leurs conceptions.

Est-ce un cheminement que l'on peut demander à tous les enseignants ?

PJ: Certains n'y arrivent pas ou ne pensent pas que ce soit la voie à emprunter. Ils prennent une position d'extériorité, restent très accrochés à des cadres, à des contenus. Et alors, il y a cette difficulté du jeu. L'enseignant joue à enseigner et les élèves à apprendre, mais parfois, ça se craquèle. Beaucoup de profs vont très mal, ne dorment plus, ne maîtrisent plus rien parce que ce jeu les parasite. Dans une école où je travaille, il y a une équipe extraordinaire d'enseignants qui viennent de tous les pays, qui ont eux-mêmes connu l'exil, qui se tiennent. Cette construction solidaire tient l'école, qui est aussi tout à fait multiculturelle. C'est essentiel dans l'enseignement. Les profs qui se trouvent dans ces contextes multiculturels, avec des équipes solides, font un boulot fantastique et donnent du sens à ce qu'ils font. Mais il y a des enseignants dont la pratique n'a plus de sens, et c'est terrible pour eux.

Et si toutes les écoles étaient multiculturelles ?

PJ: C'est là que l'ethnologue va cher-

cher dans d'autres études. Il ne sait pas. Il sait juste que ce dispositif-ci construit de la ségrégation, une impossibilité d'apprendre, un blocage de l'ascenseur social, de la dépression chez les enseignants... Quand je regarde notamment les résultats des études statistiques¹, je constate que les dispositifs d'enseignement qui ont une mixité dans toutes les écoles, qui ont un tronc commun le plus tard possible, et qui tablent sur les remédiations plutôt que sur le redoublement, sont déjà beaucoup plus démocratiques. Si les écoles étaient multiculturelles, tout le monde y gagnerait!

Quelles conséquences voyez-vous à la féminisation du métier d'enseignant, notamment par rapport aux publics que vous avez étudiés ?

PJ: Cela fait partie des faiblesses de l'école. On a un public dans la précarité et l'exil qui se trouve confronté à des problèmes de genre. Ici, il ne peut pas vivre avec la même identité que celle qu'il avait au pays. On est dans un processus d'invention. Si on ne parvient pas à le faire, si on n'a pas les ressources pour rejouer le genre autrement, on le rigidifie. Là, je parle plutôt des garçons. Beaucoup d'hommes sont bien plus secoués par l'exil que les femmes. Pourquoi? Beaucoup de femmes ont toujours été dominées, même dans le pays d'origine. Elles ont fait beaucoup avec peu de pouvoir, et elles font de même ici. Les hommes, ils ont été, ils arrivent ici, ils ne sont plus. Alors parfois, ils se sentent cassés, brisés. À la maison, les jeunes vivent des situations qui ne sont pas simples au niveau du genre. S'ils n'ont pas non plus de lieu à l'école pour pouvoir travailler le genre, parler, symboliser, construire, où peuvent-ils s'inventer, pacifier leurs relations avec l'autre sexe? ■

INTERVIEW FRANÇOIS TEFNIN

TEXTE BRIGITTE GERARD

1. JACOB D., RÉA A., TENEY C., CALLIER L., LOTHAIRES S., *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*, Fondation Roi Baudouin, mai 2009.

À LIRE...

Drogues de rue, De Boeck, 2000.

La Débrouille des Familles, De Boeck, 2002.

Des hommes sur le Fil, La Découverte/Poche, 2008.

Fragments d'intime. Amours, corps et solitudes aux marges urbaines, La Découverte, 2009.

lire le texte complet de l'interview sur www.entrees-libres.be > extras

Évaluation: pour une notation encourageante

Quelle équité promouvoir dans les procédures d'évaluation des élèves? C'est la question que se pose, depuis plusieurs années, le sociologue français Pierre MERLE¹.

Dans un premier temps, il s'est intéressé à l'expérience de la notation vécue par les lycéens et collégiens et à leur confiance dans son exactitude. Des enquêtes lui ont permis de révéler l'existence de trois types d'attitudes. Tout d'abord, la sérénité. Les élèves adhèrent à un principe d'exactitude de la note et d'impartialité du professeur. Ensuite, l'insatisfaction, parce qu'ils considèrent qu'il y a des dysfonctionnements (surcharge du correcteur, impartialité, mauvais barèmes...) qui aboutissent à une mauvaise évaluation de leurs compétences. Ils adhèrent cependant au principe d'une notation équitable; ils n'ont simplement pas eu de chance, l'évaluation s'est mal déroulée. Enfin, l'impossible équité. Les notes sont variables d'un professeur à l'autre, d'un établissement à l'autre et ne sont pas nécessairement représentatives du potentiel d'un élève. Ces jeunes, explique Pierre MERLE, adressent des critiques fondamentales au système de notation: les notes sont dépendantes d'aléas intrinsèquement liés au projet scolaire de mesurer la compétence de l'élève. Or, d'après le sociologue, il est fondamental que celui-ci ait le sentiment d'un lien entre son travail et sa récompense.

UNE LOTERIE?

Globalement, précise le sociologue, notre système fonctionne avec la croyance en la note juste. Les professeurs sont des experts, ils sont diplômés, ils maîtrisent les programmes officiels et les compétences enseignées à leurs élèves. Ils sont donc aptes à les évaluer. Mais pour avoir

les mêmes types de notation, les enseignants doivent en avoir la même compréhension. Et ceux-ci ont leur propre histoire, un rapport au savoir en partie différent, des expériences et exigences variées... On sait depuis longtemps, par des études de multi-corrections, que les notes ne peuvent pas avoir la prétention d'évaluer d'une façon fiable les compétences des élèves. En effet, ces études ont démontré des divergences de notation lorsqu'on soumet un même paquet de copies à différents correcteurs. P. MERLE s'interroge alors: les examens sont-ils des loteries? En fait, non, dit-il. Parce qu'il y a plusieurs épreuves, que les aléas de notations sont, par définition, répartis de façon aléatoire et que les élèves sont soumis à plusieurs correcteurs, à plusieurs disciplines. On en arrive à un résultat qui est relativement cohérent: les bons élèves sont massivement admis, et les faibles sont très généralement collés.

NOTATIONS BIAISÉES

Cette question de l'évaluation a, par ailleurs, fait l'objet d'expériences et recherches en psychologie et sociologie, qui ont révélé l'existence de toute une série d'effets, de biais jouant un rôle sur la notation des élèves. Parmi ceux-ci: le niveau scolaire (le professeur est influencé par le niveau scolaire antérieur annoncé), le statut scolaire (un élève venant d'un lycée prestigieux est meilleur pour les correcteurs qu'un élève qui vient d'un lycée de banlieue), l'apparence physique, le genre, l'origine sociale, le redoublement... Le sociologue fait ici l'hypothèse d'un effet de stéréotypie. Les redoublants sont jugés plus

|| QUAND LES ÉLÈVES SONT TOUS DANS DE BONNES CLASSES, CEUX QUI SONT NOTÉS PLUS FAIBLEMENT SONT DES ÉLÈVES QUI, DANS DES CLASSES FAIBLES, AURAIENT DE BONNES NOTES.

faibles, et la tendance est donc de les noter en les sous-évaluant. Pour les enfants de cadres, il peut y avoir une adhésion explicite par les professeurs à l'idée d'une hérédité sociale, voire génétique, des compétences... Mais, nuance-t-il, il n'y a pas forcément qu'un effet de stéréotypie. Par exemple, les enfants de cadres ont des compétences linguistiques plus conformes aux normes scolaires. Les professeurs les connaissent, et sont influencés par celles-ci. On peut aussi penser que les filles répondent mieux aux attentes des professeurs, étant plus calmes, plus studieuses...

ARRANGEMENTS ET CONTRAINTES

Selon P. MERLE, la notation peut également être considérée comme un arrangement, dans la mesure où des compromis sont proposés par le professeur en fonction de contraintes interpersonnelles et/ou institutionnelles. Ces arrangements peuvent revêtir diverses formes. Des bonus peuvent être accordés si un contrôle a été jugé plus difficile; un enseignant peut annuler un contrôle raté; des moyennes peuvent être arrondies d'une façon qui n'est pas très explicite... Ce type d'astuces peut permettre au professeur de maintenir une relation avec ses élèves, mais aussi une motivation intacte. Les arrangements résultent, d'après le sociologue, de trois types de contraintes, liées à l'action du professeur.

Les *contraintes externes*: le type d'établissement (élitiste ou en zone d'éducation prioritaire), de direction (projet élitiste ou accès à l'école au plus grand nombre), la norme de notation dans les disciplines... Tout ceci est assez implicite, mais ces normes externes vont orienter les arrangements évaluatifs à l'intérieur de la classe.

Ensuite, la *contrainte interne*, la dynamique du groupe classe, dont l'évolution n'est pas toujours évidente. On peut se trouver dans un climat d'assiduité, de travail, de chahut... Il faut parfois retenir l'attention, donner une



notation plus sévère ou inversement, sanctionner ou encourager... Il peut y avoir des négociations particulières avec certains élèves qui font preuve d'absentéisme, de bouderie, de marchandage, etc. Finalement, il faut savoir où se situent les enjeux. S'agit-il de donner une note juste, qui ne correspond pas à grand-chose? Ou, plutôt, de maintenir la relation éducative pour que l'élève reste dans la classe et que le professeur puisse continuer son travail?

P. MERLE évoque, enfin, les *contraintes par rapport à soi*. Le professeur est aussi un ancien élève, qui a vécu sa scolarité sereinement ou non... Ceci se ressent nettement, surtout pour les enseignants qui ont vécu une scolarité moyenne, et qui ont plus de réticence à donner des

notes basses.

CONCRÈTEMENT

Alors, que faire pour favoriser une notation au service de l'équité et des progrès scolaires? Selon P. MERLE, il faut préserver l'anonymat social de l'élève. En France, en début d'année, les professeurs font remplir à leurs élèves une fiche de renseignements personnels qui sont potentiellement une source de biais d'évaluation, et qui ne sont pas nécessaires à la relation pédagogique et aux apprentissages. Il faut aussi préserver l'anonymat scolaire des élèves. Une étude menée en France en 1999, comparant les résultats au baccalauréat et ceux obtenus en cours d'année, montre qu'au bac, plus de garçons, de redoublants et d'enfants d'origine populaire réussissent. Le sociologue

voit donc là tout l'intérêt de l'organisation d'une épreuve anonyme, notamment en Belgique, au niveau de l'enseignement secondaire. Un tel système garantirait une certaine justice. P. MERLE trouve, par ailleurs, avantageux pour l'élève et pour le professeur de mettre en place des épreuves communes à plusieurs classes. Cela nécessite un travail en commun sur le programme et permet de dégager des exigences disciplinaires minimales. Cette mutualisation rend possible des comparaisons interclasses qui sont plus solides et plus équitables. Le sociologue insiste, enfin, sur l'importance d'une notation encourageante. Le niveau des notes exerce en lui-même des effets sur l'image scolaire de l'élève et sur ses progrès. Lorsque les professeurs mettent des notes très basses en début d'année, cela peut entraîner un effet de découragement, de dévalorisation de soi et favoriser le décrochage, ce qu'il faut éviter à tout prix.

UN MINIMUM DE RECONNAISSANCE

Pour finir, P. MERLE invite les enseignants à ne poser des questions que sur ce qu'ils ont expliqué en classe. Le but n'est pas de faire tomber les élèves, mais d'évaluer ce qu'ils ont compris par rapport à ce qui a été vu en cours. Et une partie des exercices doit être accessible aux élèves faibles. Il n'y a rien de plus injuste, dit le chercheur, que de donner des exercices faciles en classe, qui disparaissent au moment des épreuves. Un élève qui a compris quelque chose et qui a travaillé doit avoir un minimum de reconnaissance scolaire par une note minimum, qui ne soit pas infamante... Sinon, pourquoi travaillerait-il? ■

BRIGITTE GERARD

1. Cet article résume son intervention à l'Université d'été de l'enseignement catholique le 21 août 2009.

À LIRE...

L'élève humilié, PUF, 2005.

Les notes. Secrets de fabrication, PUF, 2007.

tous les exposés de l'université d'été en intégralité sur www.segec.be > université d'été 2009 > traces

L'équité en action

À la récente Université d'été de l'enseignement catholique, 12 ateliers thématiques ont permis de mettre en évidence des pratiques qui améliorent la qualité de l'enseignement, particulièrement pour les publics en difficulté¹. Échos.

SAURAS-TU LIRE, MON ENFANT?

Jean-Marc BRAIBANT est licencié en Sciences de l'éducation et conseiller pédagogique à l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias de l'UCL. Ses recherches en matière d'apprentissage de la lecture l'incitent à penser qu'il serait pertinent de faire une analyse des pratiques pédagogiques et de leur impact sur les résultats pour assurer un enseignement équitable. Les conclusions de l'enquête PISA 2000 ont amené les autorités de la Communauté française à se poser des questions en termes d'efficacité de l'enseignement et d'égalité des chances. La prise de conscience a débouché sur une série de mesures (décret sur le pilotage du système éducatif, décret mixité sociale, etc.). Des problèmes structurels ont été mis en évidence: taux élevé de redoublement, filières de relégation, grandes disparités dans le recrutement des écoles, poids du facteur socio-économique, absence d'évaluation externe, manque ou excès d'autonomie des établissements... Mais, *in fine*, on ne peut faire l'impasse sur le fait que c'est l'enseignant, dans sa classe, qui aide l'élève à apprendre. Or, cette variable pédagogique n'est pas prise en compte dans les enquêtes. L'exemple de l'apprentissage de la lecture devrait pourtant suffire à convaincre que le type de pédagogie

utilisé exerce une influence plus importante que l'origine sociale. En l'occurrence, la méthode phonique obtiendrait de meilleurs résultats que l'apprentissage par la méthode idéovisuelle, ou par la méthode mixte.

Gerda BRUNEEL et Greet VANHOVE sont, quant à elles, conseillères pédagogiques au VVKBaO, équivalent néerlandophone de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique. Elles travaillent avec les écoles dans le cadre de la politique éducative d'égalité des chances². En la matière, en Flandre, le credo est: mieux vaut prévenir que guérir! Le décret qui règlemente la question

est relativement ouvert et laisse une bonne marge de manœuvre aux établissements. Dans le domaine de la lecture, 2.033 écoles fondamentales sur les 2.316 existantes reçoivent un capital-périodes supplémentaire par cycle de 3 ans. Pour y avoir droit, elles doivent scolariser 10% d'élèves correspondant aux indicateurs d'égalité des chances liés aux facteurs socio-économiques. Chaque école choisit deux thèmes parmi les six proposés (maîtrise des compétences linguistiques et de la langue d'enseignement, gestion de la diversité, développement socio-émotionnel, etc.). Les étapes du travail sont clairement



Tous égaux face à la lecture?

Photo: François TEFNIN

définies et, en 3^e année de chaque cycle, l'inspection émet un avis qui conditionne la prolongation du subventionnement. On constate, au final, l'augmentation du niveau de qualité, et donc l'accroissement de l'égalité des chances. MNL

ET LÀ-HAUT, TOUT LE MONDE S'EN SORT?

L'accès à l'enseignement supérieur est-il démocratique?

Marc ROMAINVILLE (Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix), rend compte d'une étude de 2004 qui fait état d'une démocratisation quantitative (augmentation de l'accès des différents groupes sociaux en parallèle), mais non qualitative (diminution des écarts d'accès, de réussite et de parcours imputables à l'origine sociale) au cours de ces 30 dernières années. En effet, les probabilités d'accès au diplôme supérieur ont augmenté, mais il reste un écart entre les jeunes dont la mère dispose d'un diplôme d'enseignement supérieur et ceux dont elle ne possède qu'un diplôme d'enseignement primaire. Une étude de 1997 montre, par ailleurs, une influence des revenus familiaux nets sur l'accès à l'enseignement supérieur, ainsi que sur le choix du type d'enseignement, universitaire ou type court. Dans les familles à faibles revenus, le choix majoritaire se porte sur les études de type court, et le phénomène s'inverse dans les milieux à revenus supérieurs. En ce qui concerne la pédagogie à mettre en œuvre pour parvenir à plus d'équité dans l'accès et la réussite d'études supérieures, M. ROMAINVILLE propose de pratiquer des évaluations formatives précoces, d'explicitier le contrat didactique et d'initier au métier d'étudiant, par exemple au travers d'un tutorat exercé par des étudiants en fin d'études. Quant au taux d'échec si important en première année, il est sans doute dû en partie au fait que l'accès aux études supérieures est très «libéral» en Communauté française: il n'y a pas de concours ni d'examen d'entrée, sauf à quelques très rares exceptions. De plus, l'enseignement supérieur n'a pas développé l'approche par compétences

comme l'a fait l'enseignement secondaire. Il y a donc parfois un décalage entre les compétences acquises en fin de secondaire et ce qu'attendent les enseignants du supérieur. D'où l'importance de travailler sur le continuum secondaire-supérieur...

Jacques LIESENBORGHS, ancien professeur à l'Institut supérieur de pédagogie Galilée, s'est attardé sur les notions d'orientation et d'équité. Les processus d'orientation lui semblent nettement trop tardifs et trop légers. Ils devraient débiter dès les études primaires et se poursuivre durant toute la scolarité. Il s'agit de travailler sur les représentations des métiers sans tabou, en parlant des exigences, des satisfactions mais aussi des rémunérations, des difficultés rencontrées... L'équité est également une préoccupation que doivent avoir les équipes pédagogiques. Le tutorat et les parcours différenciés peuvent constituer des pistes intéressantes. Mais l'essentiel est de favoriser le contact humain, qui donne confiance à l'étudiant. BG

L'ÉQUITÉ, TOUT UN PROGRAMME!

Au cours de cet atelier, le sociologue Éric MANGEZ s'est intéressé à l'élaboration des programmes du secondaire. Le curriculum, qui est un contenu et une manière d'organiser, de découper le programme, véhicule des valeurs, des représentations et définit le rôle de chacun, élève et professeur. Après analyse des programmes, E. MANGEZ dresse quelques constats: le réseau libre est plus engagé dans le langage des compétences que celui de la Communauté française. L'évolution de l'orientation des programmes tient compte du contexte économique, du discours des employeurs. Et l'école se situe dans deux modèles de fonctionnement différents. À la Communauté française, le modèle est plus bureaucratique, alors que dans le libre, la priorité est donnée aux relations interpersonnelles et au développement personnel.

En matière de programme, Maryse DESCAMPS, Secrétaire générale adjointe de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique

(FESeC), rappelle que c'est le politique (décret "Missions" de 1997) qui définit les choix laissés au libre arbitre des enseignants. Elle épingle trois éléments déterminants: la création de référentiels de compétences (socles, compétences terminales et savoirs communs, compétences terminales disciplinaires, profils de qualification et de formation); la définition de ce qu'est un programme d'études (référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage et d'orientations méthodologiques); la mise en place de commissions d'outils d'évaluation pour produire des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux compétences et savoirs fixés. Le programme devient un maillon dans une chaîne, un document décisif, mais au poids limité. La FESeC a toujours été très attentive à la bonne implantation de ses programmes. Elle veille donc à mesurer leur lisibilité et leur applicabilité pour procéder aux adaptations qui s'imposent.

Diverses questions se posent quant aux rapports entre programmes et équité. Appartient-il au programme de dire quelque chose du niveau de maîtrise des compétences? Ce niveau est-il suffisamment illustré par les épreuves des commissions d'outils d'évaluation? Quelle harmonisation entre les niveaux dessinés par les épreuves des commissions du service de pilotage et ceux imposés par les épreuves externes certificatives? La diversification des méthodes susceptibles de prendre en compte les différentes modalités d'apprentissage des élèves doit-elle s'inscrire dans les programmes, ou trouvera-t-elle plutôt sa place au sein des outils pédagogiques? BG

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE
BRIGITTE GERARD

1. Voir aussi le n°41 d'entrées libres pour une synthèse de l'Université d'été et celle de trois autres ateliers. Également: www.segec.be > université d'été 2009 > traces.

2. Voir entrées libres n°40, pp. 14-15.

+ un élève est aidé, - il progresse!

Remédiation immédiate: c'est la formule magique à la mode! C'est le dispositif qui va résoudre les difficultés dans lesquelles se débat le système éducatif en Communauté française de Belgique. Oui, peut-être. Mais sûrement pas à n'importe quelles conditions...

La dictée
Georges d'ESPAGNAT



Interrogeant Gerda BRUNEEL et Greet VAN HOVE sur ce sujet¹, nous avons été surpris par leur réponse. Remédiation immédiate? Ce n'est pas la voie qu'on promeut en Communauté flamande. On y préfère la prévention. Et voilà que, d'Angleterre cette fois, nous vient un autre avertissement: "*The more support pupils received over the year, the less progress made*", qu'on peut traduire librement par la formule: "*Plus un élève est aidé au cours de l'année, moins il progresse*". C'est l'un des enseignements d'une importante recherche² commanditée par le Département pour l'Enfance, l'École et la Famille. Paradoxal, n'est-il pas?

PREMIER AVERTISSEMENT

Au début des années 90, l'Institut de Recherche en Éducation de l'Univer-

sité de Bourgogne a publié un rapport³ qui a fait grand bruit à l'époque. On peut le comprendre! En effet, les résultats montrent que les élèves qui ont bénéficié d'actions de rééducation ont des performances moindres que les élèves de caractéristiques semblables qui n'en ont pas bénéficié. Cette très sérieuse recherche, commande officielle du Ministère de l'Éducation nationale, pointe trois éléments qui expliquent ce résultat, lui aussi très paradoxal: les actions de rééducation se font pendant une longue durée. Elles sont organisées durant le temps scolaire. Ces deux premières caractéristiques du dispositif conduisent à extraire régulièrement les élèves en difficulté de la classe qui, elle, continue à avancer. Le rapport montre aussi l'importance des effets d'étiquetage négatif associés à l'envoi

en rééducation: l'élève qui en fait l'objet, mais aussi ses parents, le maître et le psychologue lui-même finissent par se convaincre inconsciemment qu'il est un "mauvais" élève. Si bien que cette projection dans une image négative réussit à annihiler tous les efforts déployés pour l'aider.

QUANTITATIVE, QUALITATIVE, LONGITUDINALE

Les résultats de la récente recherche anglaise confirment globalement qu'une aide complémentaire assurée aux élèves en difficulté ne garantit pas une meilleure réussite scolaire. Mais les modalités et l'objet de cette recherche sont différents. Elle est fondée sur les réponses à un questionnaire de 20.000 personnes, sur 1.500 entretiens, sur l'analyse des parcours scolaires de 8.000 élèves dans 153 écoles primaires et secondaires en Angleterre et au Pays de Galles. Elle a duré 5 ans (2003-2008). C'est donc une recherche quantitative, qualitative et longitudinale. Son objet principal: quels sont les caractéristiques, le rôle et l'impact des "support staff" (équipes de soutien), composées de "teaching assistants" (assistants d'enseignement)? Il faut savoir qu'en moyenne, dans les écoles anglaises et galloises, ils représentent un quart des effectifs. Cette catégorie de personnel regroupe autant de techniciens, d'informaticiens, de personnel administratif que de personnes affectées au soutien des enfants.

LES RÉSULTATS

D'une manière générale, l'intervention des assistants d'enseignement a des effets positifs. Elle allège la charge de travail des enseignants, les décharge de tâches administratives, leur permet de consacrer plus de temps et plus d'attention aux élèves, diminue leur taux de stress. Elle a donc un effet positif sur leur niveau de satisfaction professionnelle.

Les assistants eux-mêmes sont généralement contents de leur sort et estiment être valorisés par leur job. Leur intervention a aussi des effets positifs sur la discipline dans l'école, sur le comportement des élèves qu'on leur confie. Elle améliore leur motivation, leur concentration et les relations entre eux. MAIS, parce qu'il y a un énorme MAIS: plus les élèves sont aidés au cours de l'année, moins ils progressent! Comment est-ce possible?

OH, MY GOD!

L'équipe de recherche qui est "tombée" sur ce résultat n'en croyait pas ses yeux. Elle a donc demandé un supplément de temps et de financement d'un an pour vérifier cette conclusion et comprendre pourquoi ce résultat très paradoxal était possible. En fait, il n'y a pas de doute: c'est bien l'intervention des assistants qui provoque cet effet. Ne sont en cause ni le statut des enfants, ni leur origine, ni leur genre, ni leur âge, ni leur maîtrise de la langue d'enseignement... À caractéristiques équivalentes, les enfants qui ne sont pas aidés progressent plus que ceux qui le sont.

Voici pourquoi: la première cause est l'emploi du temps des élèves. Les assistants d'enseignement tendent à s'accaparer les enfants les plus en difficulté. Ceux-ci passent alors plus de temps avec les assistants qu'avec les enseignants, mieux formés qu'eux. La deuxième raison est liée à une certaine conception de l'aide. Celle qui consiste à traiter les cas difficiles en-dehors de la classe. On déresponsabilise l'enseignant et on aboutit à un système ségrégatif qui rend difficiles des progrès assez rapides des plus faibles. La classe, "soulagée" des élèves en difficulté, travaille en effet mieux, plus vite et dans un climat apaisé. Pendant que les faibles comblent lentement leur retard, les autres avancent plus vite: le fossé se creuse. La troisième raison: les relations entre élèves en dif-

ficulté et enseignants ou assistants sont très différentes. Les assistants s'impliquent davantage dans leur relation avec leur petit nombre d'élèves qui, du coup, sont en confiance, se montrent plus actifs et plus entrepreneurs. De retour en classe, les relations sont plus académiques, et les mêmes élèves redeviennent passifs et s'impliquent encore moins.

Alors, faut-il jeter le bébé avec l'eau du bain? Faut-il renoncer à ces dispositifs de remédiation? Certes, non. Mais il faut bien peser les conditions auxquelles ces initiatives peuvent être couronnées de succès.

CONDITIONS DU SUCCÈS

Trois conditions nous semblent devoir être rencontrées:

- comme nous le rappelaient nos interlocutrices flamandes, l'enseignant en classe doit rester responsable de la réussite de tous ses élèves. Si certains élèves sont extraits des classes, cela doit rester occasionnel et pour une période brève. Ils doivent rapidement réintégrer le groupe et avancer au rythme des autres;
- il est indispensable que celles et ceux qui prennent en charge la remédiation soient formé(e)s sérieusement, de manière à être compétents et efficaces;
- enfin, le statut de la remédiation doit être clairement établi. La remédiation est un dispositif de compensation. Il l'est à titre individuel comme le sont

aussi, à titre collectif, l'encadrement différencié des établissements ou, plus généralement, l'aide sociale. C'est donner plus à ceux qui ont moins. Ces dispositifs sont l'honneur et la fierté des sociétés démocratiques soucieuses de justice sociale. Mais ceux qui les mettent en place et ceux qui les prennent en charge au quotidien doivent avoir pour objectif principal d'en faire sortir par le haut ceux qui s'y trouvent. Autrement dit, autorité publique, Pouvoirs organisateurs, directions, enseignants, parents et enfants doivent être au clair par rapport à la remédiation, de sorte que ceux qui en bénéficient ne se projettent pas et ne soient pas encouragés à s'installer dans une image d'"assistés".

Pour avoir oublié ces conditions *sine qua non*, les travaillistes anglais ont dépensé davantage de moyens pour, en définitive, accroître les inégalités scolaires. *What a pity!* ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Voir "avis de recherche" dans **entrées livres** n°40, juin 2009, pp. 14-15.

2. Peter BLATCHFORD, Paul BASSETT, Penelope BROWN, Clare MARTIN, Anthony RUSSELL, Rob WEBSTER, *The Deployment and Impact of Support Staff Project*, Institute of Education, University of London, august 2009.

3. Alain MINGAT, Marc RICHARD, *Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire*, Cahiers de l'IREDU n°49, Presses de l'Université de Bourgogne, 1991.

AILLEURS AUSSI...

Aider sans étouffer. La question se pose aussi dans l'action sociale. Comment travailler "avec" autrui plutôt que "sur" autrui? Comment accompagner l'autre dans une démarche de construction personnelle et de progressive indépendance? Pour plus d'"efficacité" des moyens engagés, mais surtout, pour une autre estime de soi.

en savoir plus?

www.educationsante.be/es/article.php?id=389

www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-52.htm

Lire, lessiver ou... écrire?

1939.

Quand une romancière d'origine hongroise évoque son enfance heureuse et pauvre, on y soupçonne déjà ce qui la poussera à écrire...

AGOTA KRISTOF

L'ANALPHABÈTE
RÉCIT AUTOBIOGRAPHIQUE



ÉDITIONS
ZOE

"Je lis. C'est comme une maladie. Je lis tout ce qui me tombe sous la main, sous les yeux: journaux, livres d'école, affiches, bouts de papier trouvés dans la rue, recettes de cuisine, livres d'enfant. Tout ce qui est imprimé.

J'ai quatre ans. La guerre vient de commencer. Nous habitons à cette époque un petit village qui n'a pas de gare, ni l'électricité, ni l'eau courante, ni le téléphone.

Mon père est le seul instituteur du village. Il enseigne à tous les degrés, du premier au sixième. Dans la même salle. L'école n'est séparée de notre maison que par la cour de récréation, et ses fenêtres donnent sur le jardin potager de ma mère. Quand je grimpe à la dernière fenêtre de la grande salle, je vois toute la classe, avec mon père devant, debout, écrivant au tableau noir.

La salle de mon père sent la craie, l'encre, le papier, le calme, le silence, la neige, même en été.

La grande cuisine de ma mère sent la bête tuée, la viande bouillie, le lait, la confiture, le pain, le linge mouillé, le pipi du bébé, l'agitation, le bruit, la chaleur de l'été, même en hiver.

Quand le temps ne nous permet pas de jouer dehors, quand le bébé crie plus fort que d'habitude, quand mon frère et moi faisons trop de bruit et trop de dégâts dans la cuisine, notre mère nous envoie chez notre père pour une «punition».

Nous sortons de la maison. Mon frère s'arrête devant le hangar où on range le bois de chauffage:

- Je préfère rester ici. Je vais couper du petit bois.
- Oui. Mère sera contente.

Je traverse la cour, j'entre dans la grande salle, je m'arrête près de la porte, je baisse les yeux. Mon père dit:

- Approche.

J'approche. Je lui dis dans l'oreille:

- Punie... Ma mère...
- Rien d'autre?

Il me demande «rien d'autre?», parce que parfois il y a un billet de ma mère que je dois donner sans rien dire, ou bien il y a un mot à prononcer: «médecin», «urgence», et parfois seulement un chiffre: 38 ou 40. Tout ça à cause du bébé qui a tout le temps des maladies d'enfance.

Je dis à mon père:

- Non. Rien d'autre.

Il me donne un livre avec des images:

- Va t'asseoir.

Je vais au fond de la classe, là où il y a toujours des places vides derrière les plus grands.

C'est ainsi que, très jeune, sans m'en apercevoir et tout à fait par hasard, j'attrape la maladie inguérissable de la lecture.

Quand nous allons rendre visite aux parents de ma mère, qui habitent dans une ville proche, dans une maison avec de la lumière et de l'eau, mon grand-père me prend par la main, et nous faisons ensemble le tour du voisinage. Grand-père sort un journal de la grande poche de sa redingote et dit aux voisins:

- Regardez! Écoutez!

Et à moi:

- Lis.

Et je lis. Couramment, sans faute, aussi vite qu'on me le demande.

Mise à part cette fierté grand-parentale, ma maladie de la lecture m'apportera plutôt des reproches et du mépris: «Elle ne fait rien. Elle lit tout le temps». «Elle ne sait rien faire d'autre». «C'est l'occupation la plus inactive qui soit». «C'est de la paresse». Et, surtout: «Elle lit au lieu de...». Au lieu de quoi? «Il y a tant de choses plus utiles, n'est-ce pas?»

Encore maintenant, le matin, quand la maison se vide et que tous mes voisins partent au travail, j'ai un peu mauvaise conscience de m'installer à la table de la cuisine pour lire les journaux pendant des heures, au lieu de... de faire le ménage, ou de laver la vaisselle d'hier soir, d'aller faire les courses, de laver et de repasser le linge, de faire de la confiture ou des gâteaux...

Et, surtout, surtout! Au lieu d'écrire".

AGOTA KRISTOF, L'ANALPHABÈTE, ÉDITIONS ZOE, 2004, PP. 5-8.

A Touch of HOLA!

Depuis deux ans, grâce au programme européen Comenius multilatéral, le secteur Langues modernes de la FédEFoC et la Cellule Europe du SeGEC sont associés à 7 partenaires européens¹ pour apporter une touche originale et efficace à l'apprentissage des langues dès le plus jeune âge.

Le projet Comenius **HOLA!** (Holistic Approach to Language Learning for kids) ne prétend pas être révolutionnaire. Il vise à soutenir de façon concrète les enseignants du primaire qui cherchent des pistes pour une approche globale de l'anglais et du français langues étrangères (adaptables aux autres langues enseignées). Il s'inscrit dans la vision d'une école de la réussite combattant activement l'échec et la démotivation.

ÉCOLE DES CHANCES

Comme l'explique **Karine VAN THIENEN**, coordinatrice des relations internationales du VSKO (Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs) et du projet en question, le défi majeur de **HOLA!** est de donner à l'élève l'occasion de faire l'expérience de la langue par l'usage et de découvrir la langue et la culture étrangères tout en s'amusant. "Nous voulons agir de façon positive sur la motivation du jeune en associant plaisir et succès en apprentissage, en l'amenant à s'auto-évaluer et à réfléchir sur l'impact et le pouvoir que lui procure la maîtrise d'une langue étrangère. Nous voulons ensuite développer des stratégies de gestion de la classe qui facilitent l'application de l'approche développée. Nous voulons également améliorer la maîtrise de la langue des enseignants

qui le désirent en leur offrant des occasions d'immersion", précise-t-elle.

HOLA! HOLISTIQUE

HOLA! est une approche holistique, c'est-à-dire globale. Étayée par les recherches menées dans les universités partenaires du projet au Danemark et en Espagne, et expérimentée par les enseignants impliqués dans l'initiative, elle fait appel au potentiel complet du jeune apprenant en variant les approches pédagogiques, en s'adressant aux différents types d'intelligence présents chez les enfants et en prenant en compte leurs émotions. L'élève va dessiner, jouer, créer, imaginer. Il se sent reconnu et apprécié comme étant compétent. Les travaux de groupe sont également des occasions d'apprendre les uns des autres et de se respecter. L'évaluation, quant à elle, considère les progrès en savoir, savoir-faire et savoir-être. L'approche choisie est celle, flexible, du portfolio. C'est l'enfant lui-même qui s'évalue. Cela lui permet de se rendre compte de ce qu'il a appris, et cela indique aussi à l'enseignant si l'apprentissage s'est déroulé de façon efficace en termes d'intérêt, de mémorisation, de socialisation, etc.

PUBLICATIONS

Résultant de deux années de travail commun sur le projet Comenius

HOLA!, deux publications, l'une en français, l'autre en anglais² sont proposées aux enseignants. On y trouve à la fois une présentation des principes didactiques et pédagogiques qui sous-tendent l'expérience et une description des leçons testées en classe, dans les différents pays. Suivent des fiches pédagogiques et des compléments d'information explicitant les liens entre théorie et pratique. Les deux serviront d'amuse-bouche aux cours de formation continue Comenius³ qui donneront aux maîtres d'école intéressés par l'approche l'occasion de participer à un échange entre enseignants de pays différents. ■

ANNE BELIEN
BRUNO MATHELART

1. Le VSKO (Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs), l'Université d'Aarhus (DK), le Directorat de Verioia (GR), l'Université d'Alcala (ESP), Thélème International (FR), Direzione Didattica Alcide de Gasperi de Palerme (IT) et Dogus International Institute (TK).

2. Des exemplaires de ces publications seront disponibles au SeGEC (Anne BELIEN ou Bruno MATHELART) fin octobre.

3. Cours Comenius: consultez le site www.aef-europe.be > Comenius > formations continuées. Les dates, lieux et contenus des formations **HOLA!** se trouveront sur le site www.holaforkids.be et sur la base de données européennes <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/search.cfm>

L'école aux quotidiens



Photo: François TEFNIN

La presse en a parlé. Nous y revenons. À partir d'une information ou d'un évènement récent, entrées libres interroge une personnalité, du monde scolaire ou non. L'occasion, pour elle, de nous proposer un éclairage différent, un commentaire personnel, voire d'interroger la question ainsi posée. Et vous, qu'en pensez-vous?

La Libre

08 - 11/09/2009

UN COURS DE "BRICOLAGE RELIGIEUX"?

Dans une carte blanche parue dans *La Libre* du 8 septembre dernier, une maman d'élève s'interrogeait sur le sens du cours de religion aujourd'hui. On y parle de tout, de la violence au mariage homosexuel, en passant par la couche d'ozone... Mais finalement, se demande-t-elle, les écoles chrétiennes auraient-elles honte du Christ? Les professeurs de religion auraient-ils perdu la foi? Les directeurs d'établissement auraient, d'après elle, progressivement négligé la dimension chrétienne de leurs écoles. Et sous prétexte que tous les élèves ne sont pas chrétiens, le cours de religion catholique aurait été dilué et les programmes vidés de leur spiritualité. L'auteure rappelle que beaucoup de réponses se trouvent pourtant dans les Évangiles, qui peuvent aider nos jeunes à grandir. Quelques jours plus tard, l'abbé VIRLET réagissait à ce texte, en proposant différentes façons d'articuler l'expérience humaine et les données de la foi. Pour lui, on peut initier les élèves à un mode de réflexion de croyant sur la vie, mais la pédagogie

du professeur est de toute façon limitée à la liberté des élèves.

Et vous, qu'en dites-vous?

■ Myriam GESCHE, responsable du secteur religion à la Fédération de l'enseignement secondaire catholique:

"Quand quelqu'un s'exprime au sujet du cours de religion, il le fait souvent à partir de ses représentations, d'impressions, d'éléments hors contexte et sans avoir jeté un œil sur le programme. Ce texte est révélateur de confusions quant à la nature du cours de religion, qui n'est pas un lieu de catéchèse, mais qui s'adresse à tous les jeunes dans le respect des convictions de chacun."

Quelle est, en fait, la bonne façon de donner le cours de religion? Quel en est le bon modèle dans notre société multiculturelle? Il y a de plus en plus d'unanimité pour dire que l'éducation au fait religieux est incontournable aujourd'hui pour construire une société démocratique où il fait bon vivre ensemble. Mais sous quelle forme? Certains privilégient l'idée d'un cours de religion unique pour tous les jeunes. Non plus un cours confessionnel, mais un cours objectif, relatif aux religions et aux convictions, ou à l'histoire comparée des religions. Cette option fait de plus en plus recette. D'autres pensent que, sans



Photo: Philippe GERON

négliger l'éducation au fait religieux, il faut plutôt privilégier la recherche de sens, la construction de l'identité du jeune, en développant son sens critique dans un modèle confessionnel ouvert sur les autres convictions. On enseigne ainsi la religion de l'intérieur. C'est le choix de l'enseignement catholique.

Cependant, cette notion de cours confessionnel est très mal comprise. On l'assimile souvent à un modèle catéchétique. Or, le cours de religion catholique confessionnel s'adresse à tous les jeunes.

L'auteure de la carte blanche estime que les directeurs d'établissement négligent la dimension chrétienne de leurs écoles... Mais est-ce la négliger que d'y accepter tout le monde? Non, justement! Cette ouverture, ce choix que l'enseignement catholique a réexprimé clairement lors du Congrès de 2002, de se situer entre enracinement et ouverture, est une position éminemment chrétienne. Le Christ a lutté contre l'exclusion. Cette attitude d'ouverture à tous est un choix cohérent. Et il suppose le respect des convictions de chacun, sans renoncer à fonder son projet pédagogique dans la tradition chrétienne et à donner un cours confessionnel.

Mais, pour certains, l'expression des convictions, le fait d'avoir un discours enraciné dans une tradition va d'office de pair avec une attitude de prosélytisme. C'est une erreur de penser ça. Pouvoir parler de ses convictions tout en manifestant de l'intérêt pour celles des autres, cela demande une déontologie et une qualité d'entrer en relation avec le jeune qui ne s'improvisent pas. D'où l'importance de la formation des professeurs de religion, à laquelle il faut porter une attention continue. La difficulté étant aussi de trouver des enseignants qui sont enracinés dans la tradition chrétienne, qui se sentent en phase avec la mission qui leur est confiée.

Les programmes sont-ils vidés de toute spiritualité? Non, évidemment.

Les ressources de la foi chrétienne y ont toute leur place dans la triple dimension du croire, du célébrer et du vivre. On y trouve aussi une place pour des ressources spirituelles d'autres traditions religieuses ou profanes. Le cours de religion vise la recherche de sens autour des grandes questions de la vie. Le programme propose dix thématiques à aborder avec les élèves, dont le bonheur, la mort, la souffrance... Le cœur du cours, c'est en effet de travailler les questions de la vie en portant sur elles divers éclairages de la culture et de la foi chrétienne et en outillant les élèves pour exercer les compétences nécessaires à ce travail.

L'abbé VIRLET le dit très bien, quand il souligne que la difficulté est l'articulation entre l'expérience humaine et les données de la foi. Il cite trois manières de comprendre cette articulation, et la troisième est celle choisie par notre programme: faire de la vie non pas une accroche pour aller vers les choses de la foi, mais le lieu théologique en lui-même. C'est dans un mouvement de va-et-vient, de corrélations multiples entre la vie, la culture et les ressources de la foi chrétienne que peut surgir du sens.

Aucun sujet n'est tabou au cours de religion. On peut donc réinterroger la question de la couche d'ozone à la lumière de la Création. Le jeune peut retravailler cette problématique à travers ses expériences. Maintenant, il ne faut pas se voiler la face. L'idéal du programme n'est pas toujours concrétisé sur le terrain. Il arrive que l'on s'attarde sur les questions de vie, sans faire le lien avec la dimension chrétienne.

L'Abbé VIRLET a également insisté sur la liberté des élèves. Un service public a pour mission d'accueillir tout le monde et de respecter les convictions de chacun. Le programme de religion catholique est pensé pour les jeunes de tous les horizons philosophiques, les autres traditions religieuses y sont bien présentes.

On peut ainsi croiser différentes approches sur les questions de l'existence. La classe de religion est en quelque sorte un laboratoire de dialogue interconvictionnel. Dans ces classes plurielles, l'objectif est d'amener le jeune à avancer librement sur son chemin de sens de la vie, en lui apportant différents éclairages, dont celui de la foi chrétienne. Non pas pour le faire adhérer au christianisme, mais plutôt pour lui faire percevoir la cohérence du message chrétien. Il faut respecter les jeunes; en aucun cas, on ne peut être dans une démarche d'initiation. Par exemple, le cours de religion n'est pas un lieu pour prier.

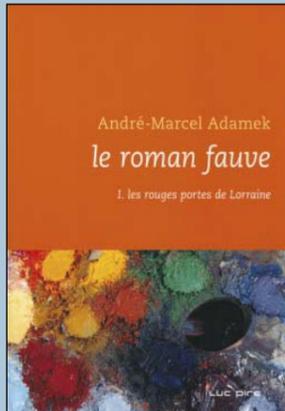
La maman d'élève s'interroge: les écoles chrétiennes ont-elles honte du Christ? Que doit-on penser de cette réserve derrière laquelle se cacheraient les catholiques, d'après elle? Ceci est à mettre en lien avec les crispations identitaires. Quand on a l'impression de se perdre, on a envie de crier avec force qui on est. Ceux qui sont plus discrets ne sont pas honteux mais font preuve de déontologie, de respect. S'il y a une attitude identitaire forte, cela complique l'entrée en relation.

Enfin, contrairement à ce que prétend l'auteure du texte, le Christ n'a pas tout dit, et Il n'a rien écrit! Le christianisme n'est pas une religion du livre, de la lettre. Aucune des grandes questions de l'existence n'est close, elles se posent à chacun avec des accents différents. La recherche de sens n'est jamais terminée. La foi repose en fait sur peu de certitudes tangibles. Comme le dit très bien le jésuite français Joseph MOINGT: «Il s'agit de porter la liberté de la foi, d'une si grande légèreté que nous sommes effrayés de ne pas en sentir le poids»¹. ■

BRIGITTE GERARD

1. Dans *Dieu qui vient à l'homme*, "De l'apparition à la naissance de Dieu", tome 2, Paris, Éditions du Cerf, p. 503.

GRAND MIROIR



André-Marcel ADAMEK
Le roman fauve
Luc Pire/Grand Miroir, 2009

Pierre PALURME, peintre lorrain contemporain de Georges de La Tour, part à Florence étudier les grands maîtres toscans. Il laisse Thomas LESCAUT, son meilleur apprenti, achever un tableau commandé par les Trois-Évêchés. Quand il revient, deux ans plus tard, il est devenu aveugle. Comment un maître privé de la vue pourrait-il prodiguer à son élève un enseignement en accord avec les préceptes esthétiques rigoureux de son époque? De quelle manière ce tableau

aux élans fauves, marqué par la violence de l'époque, sera-t-il accueilli? Cet enseignement, où la parole remplace la vision, amènera Thomas à produire une œuvre préfigurant le fauvisme trois siècles avant son avènement et à affronter le regard sévère des grands maîtres de l'époque. Dans ce roman passionnant mêlant allègrement registre pictural et peinture de mœurs, évoluent une série de personnages pittoresques tentant de survivre aux ravages de la guerre de Trente Ans et aux épidémies de peste.

André-Marcel ADAMEK est né en 1946 d'un père flamand et d'une mère normande. Accomplissant divers métiers sans jamais cesser d'écrire, il a obtenu de nombreux prix (dont le prix Rossel) pour ses livres et figure parmi les meilleurs romanciers belges contemporains.

L'EXTRAIT

- *Gentille Manou, je me sens tout ragillard par l'effet de tes bons soins. Et ces parfums d'oiseaux rôtis m'affolent le bec! Dis-moi, connais-tu de par la ville un quidam qui soit gras et courtaud, pâle plutôt que rouge, et dont la face barbue refléterait la plus complète résignation?*

- *Je n'en connais aucun qui ressemble à cela et je m'en félicite. Mais quoi donc feriez-vous d'un tant disgracieux personnage?*

- *C'est ainsi qu'en mon tableau, je voudrais représenter Gaspard, lequel incarne la nonchalance face aux caprices du destin. Je le veux montrer pauvre, accablé par les infortunes de la nature et cependant illuminé de béatitude...*

- *Par la benoîte Vierge, Monsieur, ne pourriez-vous un instant oublier ce tableau qui vous dévore le cœur et l'esprit?*

- *Ce personnage, Manou, je ne suis point parvenu à la composer comme je le voudrais. Aussi vais-je me mettre en quête d'un modèle, dussé-je pour le trouver investir les géôles et les tripots.*

À GAGNER AUSSI...

Les marais, de Dominique ROLIN

Le jeu secret, de Thomas OWEN

Derrière la colline, de Xavier HANOTTE

L'homme à barbe, de Georges SIMENON

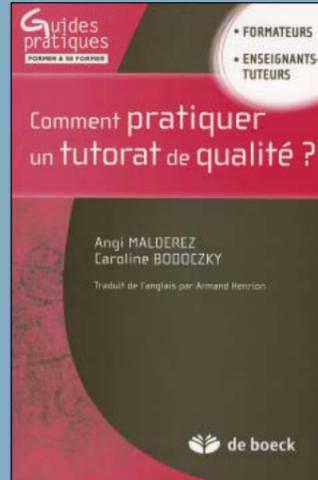
Le monastère des Deux-Saints-Jean, d'Alexis CURVERS

Tous les cinq publiés dans la collection Espace Nord des Éditions Luc Pire.

CONCOURS

Gagnez un exemplaire d'un des livres ci-dessus en participant en ligne, **avant le 25 novembre**, sur www.entrees-libres.be > concours.

Les gagnants du mois de juin sont: **Nancy DANDOIS, Martine LANDWIER, Dominique MAHY, Véronique AKKERMANS, André SCHOBYN, Gérard POUCKET, Nathalie HENRY, Lise VAN LERBERGUE.**



Angi MALDEREZ et Caroline BODOCZKY

Comment pratiquer un tutorat de qualité?

Traduction d'Armand HENRION
De Boeck Université, 2009

Comment aider les jeunes enseignants débutants dans leur pratique du métier? Comment leur donner envie de rester dans leur école malgré les difficultés rencontrées? Cet ouvrage propose une série d'activités et de procédures qui explorent les rôles et devoirs des tuteurs accompagnant les jeunes enseignants, et qui entraînent les facultés requises à cette tâche. La première partie, plutôt théorique, s'attarde sur les principes qui sous-tendent les activités et l'approche de la formation, tandis que la deuxième partie présente une série d'activités pratiques, sous forme de fiches. Enfin, l'ouvrage se termine sur des suggestions et du matériel photocopiable pour des projets et travaux, tels que la tâche d'observation et les activités de lecture et d'écriture. Ce livre offre une ressource précieuse à l'attention des formateurs de formateurs et des formateurs d'enseignants.

À lire aussi, sur le même sujet:

Alain BAUDRIT, *Le tutorat, richesses d'une méthode pédagogique*, De Boeck Université, 2007.

À LIRE...



**D. BELAYEW
Ph. SOUTMANS
A. TIXHON
D. VAN DAM**

Éducation à la citoyenneté et à l'environnement

Presses universitaires de Namur, 2008

Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui

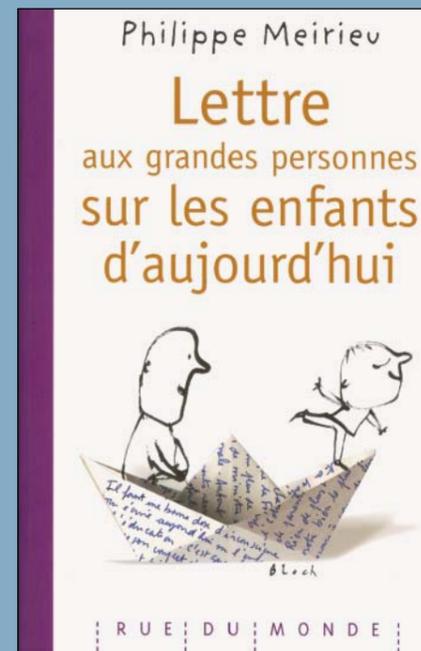
"Mon premier est un enfant, un petit humain qu'il faut aider à grandir. Mon deuxième est un adulte dont le chemin n'est plus tracé à l'avance. Mon troisième est une famille qui ne cesse de se recomposer. Mon quatrième est une école qui ne sait plus où est sa véritable mission. Mon cinquième est une société marchande qui a fait de ses enfants un «cœur de cible». Mon sixième est la Convention internationale des droits de l'enfant qui nous rappelle à notre impérieux devoir d'éducation. Mon tout est un livre qui traite aussi bien de la crise de l'autorité que des enjeux d'Internet, du travail scolaire que de l'emprise de la publicité, du dépistage précoce des délinquants que de la maîtrise de la langue..."

Avec son dernier ouvrage, **Philippe MEIRIEU** propose aux adultes d'aujourd'hui une réflexion sur l'éducation de adultes de demain. Avec espérance et modestie, l'une et l'autre obstinées et inventives. Pour que nos enfants puissent écrire notre avenir.

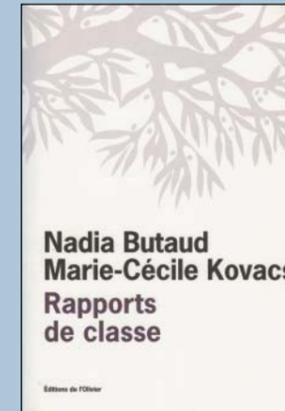
Philippe MEIRIEU

Lettre aux grandes personnes sur les enfants d'aujourd'hui

Éditions Rue du monde, 2009



L'EXTRAIT



**Nadia BUTAUD
Marie-Cécile KOVACS**
Rapports de classe
Éditions de l'Olivier, 2008

ET SI C'ÉTAIT PLAISANT?

Que l'enseignant qui n'a jamais rencontré une légère opposition aux lectures imposées à ses élèves jette à ses collègues moins heureux la première encyclopédie qui lui tombe sous la main! Le risque n'est guère élevé... En guise de remontant, voici un extrait d'un livre écrit par deux professeurs de français en banlieue parisienne.

"Nombre de mes élèves renâclent à acheter un livre pour diverses raisons. Ils s'inquiètent du prix de l'édition de poche demandée. Ils ont ensuite des problèmes de commande. L'achat du Candide de Voltaire prend des allures de quête du Graal. Je dois ajouter que ces inquiétudes ne sont pas toutes imaginaires. Les problèmes financiers et la faiblesse du fonds de la librairie survivante existent bien sûr. Mais les élèves ont tout de même un peu tendance à faire de ces carences des prétextes. Une fois le livre en leur possession, beaucoup entretiennent avec lui un rapport singulier. Ils souhaitent souvent vérifier auprès de moi qu'il s'agit bien de l'édition demandée. Comme si, dans le cas contraire, l'autodafé était de mise. Rassurés, ils le posent en évidence à un coin de leur table et, quand ils l'ont laissé dans leur sac et que je m'inquiète qu'ils ne l'aient oublié, ils l'en extirpent avec des airs de prestidigitateurs sortant lapins de leurs chapeaux. J'ai toujours l'impression qu'ils se sentent différenciés d'avoir cet objet avec eux. Ils entrent dans le monde de ceux qui ont un livre dans leur sac. Ils semblent en ressentir une certaine fierté. Car le paradoxe est que même les plus récalcitrants ont acquis la conviction qu'il faut lire. C'est juste qu'ils n'y arrivent pas, qu'il y a tant d'autres choses moins ennuyeuses à faire. Leur étonnement est immense quand la mécanique se dérègle et qu'un livre prescrit par l'école leur plaît. Souvenir d'être alpaguée dans la cour du lycée par des lecteurs enthousiastes d'un roman de Zola promu au rang de meilleur livre qu'on leur avait jamais donné à lire à l'école. Ils ne biaisent pas, ils veulent me faire plaisir en me révélant le leur. Un élève me demande à la fin d'un cours, à l'abri des oreilles de ses camarades, s'il y a une suite à L'Étranger de Camus. Le roman devient trop court. La magie a opéré. Il lui reste à découvrir, sans que je le lui souffle, que ce qui n'est pas dit, il a le droit, le pouvoir de l'imaginer et que c'est ainsi que les livres ne vous quittent jamais tout à fait quand on les a fait siens. Une élève de seconde m'a déclaré un jour sans aucune gêne et avec un enthousiasme contagieux qu'elle avait, grâce à moi, lu pour la première fois un livre en entier. On ne badine pas avec l'amour de Musset, qu'elle avait eu envie de me le dire dès l'ouvrage refermé. Je reste sans voix, terrassée par le rôle qui m'est ainsi offert dans sa vie sans qu'elle semble elle-même s'en rendre vraiment compte. Soulagement immense de voir que l'obligation scolaire n'a pas tout gâché, que le «il faut lire» n'a pas empêché ce «j'ai aimé lire»". (pp. 122-123)



POUR DES JEUNES VOLONTAIRES

Aider une personne âgée à manger, écouter un patient, raconter une histoire à des enfants... Autant d'activités menées par des volontaires engagés dans les maisons de repos, les hôpitaux, les crèches ou les écoles de devoirs. L'ASBL Volont'R (pour Volontariat Relationnel) coordonne ces activités de volontariat et propose à tout un chacun, à partir de 17 ans, d'accomplir du volontariat dans diverses institutions. Reconnue comme service de jeunesse par la Communauté française, membre du CJC (Conseil de la Jeunesse Catholique) et de la plate-forme francophone du volontariat, Volont'R promeut l'engagement bénévole, particulièrement auprès des jeunes. Être volontaire, c'est être à l'écoute de l'autre, poser des petits gestes qui soulagent, faire preuve d'initiatives, être partie prenante de la vie d'une institution. Être volontaire, c'est aussi bénéficier des formations organisées par Volont'R. Beaucoup de jeunes profitent de ces expériences de volontariat pour découvrir un milieu professionnel et éventuellement confirmer le choix de leurs futures études supérieures.

Outre la coordination des demandes individuelles, Volont'R propose aux écoles d'intervenir dans l'organisation de retraites sociales. En fonction des projets de retraites, Volont'R, en collaboration avec les enseignants, prépare les jeunes à l'action volontaire et leur propose des lieux de retraite.

De plus, les cotisations versées à Volont'R par les institutions bénéficiant de l'aide de volontaires sont réinjectées dans des projets de solidarité en Belgique et à l'étranger. Être volontaire chez Volont'R, c'est être doublement solidaire. **BG**

Pour plus d'informations: www.entraideetamitie.be ou Solange DEBERG: 02/219.15.62 solange@entraideetamitie.be



MERCI, PAULE!

Humanités chrétiennes, Forum, HEXOSANT *neuf*, entrées libres... Elle les a toutes connues, les publications successives de l'enseignement catholique! Comme membre des différents comités de rédaction, Paule PIMPURNIAUX a, durant plus de 25 ans, apporté à ces revues sa bienveillance inaltérable et son expérience variée: enseignante au Burundi puis dans plusieurs écoles belges, directrice d'École Normale à Schaerbeek, responsable des secteurs disciplinaires à la Fédération de l'enseignement secondaire catholique, membre du Pouvoir organisateur "Marguerite"... Depuis plusieurs années, elle accueille dans sa chambre d'hôte bruxelloise des voyageurs qui débarquent des plus lointaines contrées... et qui sont parfois interviewés pour entrées libres. Paule, c'est un rire en cascade, une pensée positive à toute épreuve. Au nom de tous ses prédécesseurs, le comité de rédaction d'entrées libres la remercie chaleureusement pour sa fidèle collaboration. Bon vent, Paule! Qui apportera maintenant des galettes ou des pralines aux réunions? **MM**

Chaque mois, vous pouvez recevoir la lettre électronique des "clics éclectiques" reprenant une foule d'informations pédagogiques, sociologiques... concernant l'école au sens large, en Belgique et ailleurs: sites Internet, agenda, lectures, etc. Tout cela, en deux clics trois mouvements!

Pour vous inscrire, il vous suffit d'envoyer un mail à communication@segec.be. À vos souris...



ABONNEZ-VOUS!

Vous êtes un membre du personnel de l'enseignement catholique (école, internat, centre PMS...) et vous souhaitez vous abonner gratuitement à notre revue entrées libres? Rien de plus simple: rendez-vous sur notre site www.entrees-libres.be > **abonnement**. Choisissez la version papier (dans la limite des stocks disponibles) ou la version électronique. Vous pouvez aussi adresser vos coordonnées à entrées libres, avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles. Bonne lecture!

REVUE DE PRESSE



Tous les matins, le Service communication du SeGEC vous propose une revue de presse reprenant les articles (disponibles en ligne) des quotidiens relatifs à l'enseignement et aux questions d'éducation.

Pour vous inscrire, il vous suffit d'envoyer un mail à: communication@segec.be



Je ne sais pas si vous êtes comme moi, mais avec l'âge, l'injustice m'est de plus en plus insupportable. Surtout, comme dirait l'autre – ce commode soldat inconnu de la citation –, quand elle me touche...

JEU, SET ET MATCH

30 juin dernier, huit heures trente. Devant un parterre d'élèves médusés, j'annonce la fin de ma carrière d'enseignante. L'après-midi, je récidive devant les parents avertis par le bouche-à-oreille et quelques collègues qui n'en croient pas leurs yeux. Je distribue les bulletins comme d'autres les autographes à la fin d'un match perdu. Une dernière fois. "Non, je ne le sens plus... La vie, ce n'est pas que l'école... J'y suis depuis assez longtemps... Je veux vivre la vraie vie...". Mon directeur improvise un petit discours de remerciements. Une collègue a déniché un bouquet de roses. Rideau.

31 juillet. L'odeur de la craie me manque déjà. Les réparties des élèves aussi. Je croyais sortir vers de nouveaux horizons

et ma tête rentre sans cesse en classe. Un mois sans élèves. Et je me sens orpheline de mon métier et dans la peau d'une autre femme. Le matin devant ma glace, je dialogue avec une autre moi-même: "Ce changement est un long cheminement personnel. J'aime les grands défis, les challenges. Aujourd'hui, Eugénie arrive à accepter l'idée que la boucle n'est pas bouclée. Elle est toujours aussi ambitieuse, mais beaucoup plus philosophe. Son retour est dicté par l'envie et la notion de plaisir. Elle n'a donc rien à perdre. Et, de toute façon, elle aime être sous pression. Elle est heureuse de revenir à son premier amour. Revenir, c'est commencer quelque chose de nouveau. Son moteur, c'est l'émotion". J'observe soudain que je parle à la troisième personne, au point de ne plus très bien savoir si je parle de moi ou de quelqu'un d'autre.

SUR LE RETOUR

C'est décidé. Dans le secret de mon introspection, j'enfonce la touche "replay". Comme disait Alphonse ALLAIS: "Partir, c'est mourir un peu, mais mourir, c'est

partir beaucoup". Alors, autant revenir! Je fonce acheter 14 cahiers Atoma. Sur la pelouse de mon jardin, je m'entraîne à tracter ma mallette progressivement lestée d'un nombre croissant de tomes de l'encyclopédie Universalis. Je contacte mes sponsors: la petite épicerie bio-turque qui jouxte l'école et la papeterie labellisée verte du coin de la rue. Sur mon site www.la-nouvelle-eugenie.be, je promets de l'inédit pour le 1^{er} aout. À cette date, j'invite à un apéro mes collègues, le ban et l'arrière-ban de mes anciens élèves, quelques parents triés sur le filet. J'accorde l'exclusivité de mon annonce à la radio de l'école.

Le jour dit, pas un chat, pas un ramasseur de chips. Juste la rédactrice en chef de la revue des anciennes du collège, une vieille demoiselle un peu sépia qui monte toujours au filet pour les bonnes causes. Quel revers! Un véritable coup droit dans ma motivation! Je comprends maintenant pourquoi PESTALOZZI, FREINET, MONTESSORI et les autres n'ont jamais tenté le comeback. Dans le fond, l'école, on ne devrait jamais la quitter! N'est-ce pas, d'ailleurs, la définition même d'un enseignant? On peut sans doute ajouter l'école à cette citation du philosophe ALAIN: "Le théâtre est comme la messe; pour bien sentir les effets, il faut revenir souvent".

RETOUR À LA CASE DÉPART

Après des adieux, ne revient pas qui veut. Face à la marche arrière, nous ne sommes pas égaux. Et sans ego, le retour n'est pas assuré. Heureusement, ami lecteur, il me reste notre tête-à-tête mensuel. Sans tambour ni trompette, je vous donne rendez-vous le mois prochain. Mon prochain moi, je l'envisagerai de manière plus prudente. On ne m'y reprendra plus à vouloir être dans l'air du temps. Non, plus jamais, je ne voudrai être juste "in"... ■

EUGÉNIE DELCOMINETTE
eugenie@entrees-libres.be

LE CLOU DE L'ACTUALITÉ ■ ÉVALUATION (PP.10-11)



20.000 lecteurs!
et moi?



pourquoi je ne le reçois pas?

**Je veux aussi recevoir gratuitement
entrées-libres papier* ou en ligne!
Je communique mon adresse postale
ou électronique.**

www.entrees-libres.be

fax: 02 256 70 79

tél: 02 256 70 72

entrées libres avenue E. Mounier 100 1200 Bruxelles



ENSEIGNEMENT.CATHOLIQUE.BE

* (dans la limite des exemplaires disponibles)