

entrées **libres**

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N°49 / mai 2010

DOSSIER

L'école à Bruxelles

Les profs qui marquent

Valeur ajoutée:
les écoles taxées
positivement!

entrées libres n°49 - mai 2010
Mensuel - ne paraît pas en juillet-août
Bureau de dépôt: 1099 Bruxelles X
N° d'agrément: P 021217

Photo: François TEFNIN

édito

3 Quand un volcan nous fait la leçon...

des soucis et des hommes

4 La place de l'enseignement catholique

entrez, c'est ouvert!

6 Une classe parents a(d)mis

7 Porte-clés d'Or 2010
L'accrochage scolaire, quel cirque!

ils en parlent encore...

8 Les profs qui marquent

rétroviseur

10 Que faut-il enseigner?

DOSSIER

L'école à Bruxelles

écoles du monde

11 L'Europe en transformation

mais encore...

12 Les Roms en route pour l'école

13 Des préjugés qui collent à l'élève

zoom

14 Valeur ajoutée:
les écoles taxées positivement!

avis de recherche

16 École: comment s'organise la Flandre?

service compris

18 Un inter-internats sportif à Godinne
Mais que fait le SeGEC? (4)
6^e Université d'été: comment faire une bonne école?

entrées livres

19 Espace Nord ■ Un libraire, un livre
À l'écoute de la littérature ■ L'école dans la littérature

hume(o)ur

20 Faire comme si... ■ Le CLOU de l'actualité



entrées libres

Mai 2010 ■ N°49 ■ 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 37)

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
François TEFNIN
(02 256 70 30)

Abonnements
Laurence GRANFATTI (02 256 70 72)

Impression
IPM Printing SA Ganshoren

Tarifs abonnements
1 an: Belgique: 16€ ■ Europe: 26€
Hors-Europe: 30€
2 ans: Belgique: 30€ ■ Europe: 50€
Hors-Europe: 58€

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

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

Les titres, intertitres et chapeaux sont
de la rédaction.

Textes conformes aux recommandations
orthographiques de 1990.

entrées libres est imprimé sur
papier FSC.



Quand un volcan nous fait la leçon...

En Islande, un volcan éternue et nos déplacements aériens s'en trouvent fortement perturbés. Au point de clairsemer les rangs de nos écoles lors de la rentrée après les vacances de Pâques. Alors que nous faisons parfois aveuglément confiance aux vertus quasi magiques de nos inventions technologiques avancées, la nature vient régulièrement nous rappeler à l'ordre. À son ordre, qui nous incite à plus d'humilité. Cet épisode récent – un parmi d'autres – nous oblige à reconsidérer l'inattendu comme une composante essentielle de notre condition humaine, alors que nous cherchons fébrilement à nous assurer contre tous les risques. Une autre leçon à tirer de cette éruption imprévue réside dans l'obligation qu'elle a entraînée de trouver, dans la mesure du possible, des solutions de rechange pour faire face à ces immobilisations forcées.

En Belgique, la crise politique actuelle montre quelques ressemblances avec la situation évoquée ci-dessus. La chute inattendue du gouvernement fédéral a provoqué des effets collatéraux, y compris à d'autres niveaux de pouvoir. Ainsi, à la Communauté française, certains prétendent que le retrait de la partie du décret "encadrement différencié" liée au mécanisme des vases communicants n'est pas tout à fait étranger à la perspective des prochaines élections. À propos de ces mesures d'encadrement différencié, le SeGEC rappelle l'intention du gouvernement précédent de recourir à des moyens complémentaires et prend note de la décision du gouvernement de prévoir, au moins pour partie, un financement complémentaire.

Une autre conséquence possible de l'absence de gouvernement fédéral touche de près les stages et la protection au travail des élèves/étudiants des enseignements secondaire, supérieur et de promotion sociale. Sans entrer dans les détails techniques, plusieurs dispositions (examens médicaux, analyse des risques, surveillance de santé...), pourtant prévues par la loi, risquent de ne plus être financées en l'absence d'arrêtés royaux rendant possibles leur réalisation et leur financement.

Dès 2008, le SeGEC a entrepris des démarches, tant auprès de la Communauté française que du Cabinet de la Ministre fédérale de l'emploi, Joëlle MILQUET, afin qu'une solution soit trouvée pour la surveillance de santé des stagiaires, et ce en lien avec le Fonds des maladies professionnelles et le Conseil supérieur pour la prévention et la protection au travail. En mars de cette année, la Ministre de l'emploi, compétente en cette matière, a annoncé qu'elle avait élaboré les textes des arrêtés indispensables pour résoudre le problème. On nous annonce que la chute du gouvernement pourrait remettre en cause la solution à cette importante question même si, au moment d'écrire ces lignes, l'espoir subsiste que l'arrêté attendu puisse encore être signé et publié dans le régime des affaires courantes. Espérons qu'il en soit ainsi, la bonne organisation des stages de nos élèves et de nos étudiants en dépend. ■

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
10 MAI 2010



La place de l'enseignement catholique

Dans la perspective d'un prochain Congrès en 2012, le SeGEC a consacré sa récente journée d'étude annuelle à la question: "Entre évolution politique et institutionnelle, quelle place pour l'enseignement catholique?" Échos.

Il est courant de parler de clivages ou de piliers lorsqu'on se penche sur l'évolution d'une société ou d'une nation, il n'est peut-être pas inutile d'en rappeler la signification exacte et d'en vérifier l'actualité. C'est ce à quoi s'est attelé **Vincent de COOREBYTER**¹, en ouverture de la journée organisée par le Service d'étude du SeGEC.

CLIVAGES ET PILIERS

Faisant référence à l'ouvrage écrit en 1967 par deux politologues de renommée internationale, Seymour M. LIPSET et Stein ROKKAN², il rappelle leur classification en **quatre clivages** fondamentaux: possédants/travailleurs, État/Église, centre/périphérie, industrie/agriculture, qui s'expriment dans la construction de l'État moderne autour de deux révolutions, la révolution nationale (l'édification de l'État et l'avènement de la démocratie parlementaire) et la révolution économique (le passage au mode de production industriel). Le politologue en propose aujourd'hui une version simplifiée et plus concrète du point de vue sociologique. Pour qu'il y ait clivage, explique-t-il, il faut pouvoir observer la succession chronologique de trois "strates". Dans un premier temps, il doit y avoir, dans la société, un déséquilibre ressenti par une partie de la population comme constituant un problème majeur demandant réparation. Se sentant lésée, elle va, dans un second temps, s'organiser pour corriger ce déséquilibre (en créant des syndicats,

des organes de presse, des groupes de pression...) et développer une idéologie émancipatrice diabolisant la partie adverse, désignée comme l'ennemie. Cela aboutira, dans un troisième temps, à la création de partis politiques chargés, dans une société démocratique, de défendre la cause de ceux qui les créent. Et si les rapports de force menacent de s'inverser, ceux qui étaient jusque là dominants vont, eux aussi, créer des partis défendant leurs intérêts.

Quant aux fameux "**piliers**", si caractéristiques de la société belge, on pourrait les décrire comme des réseaux d'organisations (mutuelles, syndicats, éducation permanente, réseau scolaire) qui partagent un même positionnement global autour d'un clivage donné. Aujourd'hui, qu'en est-il de ces anciens clivages et piliers? Ont-ils perdu de leur substance? Certainement, oui. Plusieurs facteurs provoquent, en effet, leur transformation progressive, voire leur disparition, surtout si des dispositions légales sont venues donner un caractère irréversible à la réparation des torts anciens. On peut voir une illustration de cette évolution dans la situation de l'école en Communauté française. La constitution des réseaux d'enseignement résulte d'une histoire au cours de laquelle divers clivages ont été – et sont encore – à l'œuvre. Des dispositions légales sont aujourd'hui venues les pacifier, mais des dynamiques sociales ne relevant pas de ces clivages amènent d'autres bouleversements. Ainsi en est-il de la présence de nombreux

jeunes issus de l'immigration, qui amène tout un chacun à se positionner, plus ou moins sincèrement, sur la construction d'une société multiculturelle. Plus que les anciens clivages, conclut **V. de COOREBYTER**, ce sont sans doute ces dynamiques qui interrogent aujourd'hui l'avenir de l'école et le choix d'une société.

DISPOSITIONS LÉGALES

Mathias EL BERHOUMI³ a, quant à lui, donné un aperçu de la jurisprudence développée par la Cour constitutionnelle en matière d'enseignement, tant au nord qu'au sud du pays, dans l'officiel et dans le libre. Son analyse montre l'importante évolution, au cours des vingt dernières années, de l'environnement dans lequel l'enseignement catholique s'inscrit comme service public fonctionnel. Par ses avis, la Cour a considérablement contribué à restreindre la portée des principes constitutionnels liés à la liberté d'enseignement au motif du droit à l'enseignement. Le SeGEC est donc régulièrement amené à s'interroger et à réagir par rapport à la défense de ce qui constitue, à ses yeux, des éléments du "noyau dur" de la liberté d'enseignement, tel qu'évoqué par le juriste.

S'exprimant ensuite, **Bénédicte BEAUDUIN**⁴ a apporté le point de vue d'une pratique du droit, tel qu'il est perçu à partir du Service juridique du SeGEC. Elle a notamment rappelé qui rend des arrêts ou des avis, sur quoi et à quel moment. Elle s'est ensuite attachée à analyser les

principaux arrêts qui ont concerné directement l'enseignement catholique devant la Cour constitutionnelle ou le Conseil d'État. Elle n'a pas manqué d'évoquer également le travail de la section législative du Conseil d'État.

MUTATIONS ET POSITIONNEMENT

Comment le SeGEC analyse-t-il les évolutions historiques, les mutations

L'érosion progressive des univers sociologiques conduit à une transformation profonde de la société belge et des comportements politiques. En 40 ans, le PSC-CDh perd la moitié de son électorat, les forces politiques se redistribuent différemment et le système des piliers se défait peu à peu. L'Église n'est plus un pouvoir concurrent de l'État, mais se situe dorénavant au sein même des institutions de la société civile. De plus en plus marquée par le pluralisme des convictions, des croyances et des choix politiques, celle-ci est également caractérisée par une transformation du rapport entre les individus et les institutions (dont l'enseignement) et une méfiance toujours plus grande envers l'autorité publique. Dans ce contexte, l'adhésion majoritaire des parents pour l'enseignement catholique est certes un signe de la bonne santé de celui-ci, mais elle est aussi source de tensions avec le monde laïc. La tentation de ce dernier de nous imposer les contraintes de l'enseignement officiel plutôt que de le dynamiser en s'inspirant de méthodes de gouvernance adaptés à la réalité d'aujourd'hui en est une illustration. Peut-être devrait-on plutôt s'intéresser aux raisons qui poussent les parents à opter pour l'enseignement catholique, en se posant notamment la question de savoir s'il existe un lien entre l'identité philosophique d'un établissement, sa réputation et la qualité de l'enseignement qui y est prodigué.

Dans un contexte en mutation tel que décrit plus haut, que peut être le rôle du SeGEC? Nous avons, affirme **E. MICHEL**, à développer une vision pour l'avenir de l'enseignement catholique et sa contribution au service public de l'éducation. Nous nous y essayons dans nos Congrès, au travers de journées d'étude ou dans nos mémorandums. Et s'il en ressort la volonté de lutter contre l'échec scolaire, ce sera en veillant à améliorer, à la fois, la qualité et l'équité de l'enseignement. Si l'on en croit le journal *Le Monde*, la recette idéale allierait stabilité et cohésion de l'équipe, attention portée aux élèves, haut niveau d'exigence, différentes formes d'accompagnement ou de soutien, moyens supplémentaires,

ouverture aux familles, personnalité du directeur, etc. Le SeGEC n'a pas attendu ce constat pour plaider en faveur d'une responsabilisation accrue des établissements. Ne pourrait-on, par exemple, développer des expériences pilotes sous la forme de contrats de gestion, associant une plus grande autonomie des établissements et un suivi spécifique des résultats obtenus? Ne pourrait-on imaginer de mesurer, comme en France, la valeur ajoutée par un établissement, compte tenu de la sociologie de ses élèves?

Rappelant, enfin, le rôle de coordination et de représentation des Pouvoirs organisateurs joué par le SeGEC, **E. MICHEL** a insisté sur l'importance de renforcer les liens avec les autres PO subventionnés, ainsi qu'avec le secteur non-marchand. L'annonce de la constitution d'une coupole regroupant les PO subventionnés officiels est, à cet égard, une très bonne nouvelle, a-t-il conclu. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Docteur en philosophie, il est le directeur général du CRISP.

2. *Structures de clivages, systèmes de partis et alignement des électeurs: une introduction*, Éditions de l'Université de Bruxelles.

3. Chercheur aux Facultés universitaires Saint-Louis et expert au Cabinet du Ministre NOLLET

4. Directrice du Service juridique du SeGEC

5. Directeur général du SeGEC

6. Lire l'article en pp. 14-15 de ce numéro.

EN SAVOIR PLUS...

Lors de la journée d'étude, les Secrétaires généraux des cinq fédérations du SeGEC ont eu l'occasion de préciser les enjeux spécifiques des questions débattues pour leur niveau d'enseignement et pour les centres PMS.

Retrouvez les textes intégraux des différentes interventions de la journée sur le site:

enseignement.catholique.be >

[Services du SeGEC](#) >

[Étude](#) > [Activités](#)



V. de COOREBYTER



M. EL BERHOUMI



B. BEAUDUIN



E. MICHEL

Photos: Ft. TEFNIN

sociopolitiques? Comment prend-il sa place dans ce monde en changement? Et comment assume-t-il son rôle de fédération de Pouvoirs organisateurs? Voilà les questions auxquelles **Étienne MICHEL**⁵ avait pour mission de répondre. Rappelant quelques repères historiques importants, il observe aussi que dès 1970, on assiste à la fin de l'unité politique du monde catholique. Le rapport à la religion, à l'Église n'est plus le même. Les mentalités évoluent, et les plus jeunes aspirent au décloisonnement.

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!



UNE CLASSE PARENTS A(D)MIS

Instituteur en 5^e à l'Institut Notre-Dame d'Arlon¹, **Michel COLARIS** avait envie, depuis pas mal de temps déjà, d'ouvrir sa classe aux parents de ses élèves. "J'ai rencontré un enseignant français travaillant en ZEP qui le faisait, et ce qu'il m'en a montré a renforcé ma conviction que cette initiative pouvait vraiment apporter quelque chose d'intéressant à l'école", explique-t-il. Mais comme nul n'est prophète en son pays, il a fallu un peu de temps pour que l'idée fasse son chemin. C'est aujourd'hui chose faite, et l'enseignant a mis au point un système dont le succès ne se dément pas. "Certains parents ont pas mal de difficultés avec la langue française, constate l'enseignant, et c'est important de leur expliquer le programme, les décrets qui les concernent, de leur montrer ce qu'on fait, et aussi de leur dire ce qu'on attend d'eux. En fin de 4^e, j'ai eu l'occasion de rencontrer les parents collectivement et je leur ai proposé, puisque je passais en 5^e avec leurs enfants, de venir, sur inscription, voir ce qui se passait en classe et, surtout, de participer aux activités organisées".

C'est ainsi que, d'octobre à mai, les visites se succèdent, à raison d'une à deux par semaine. Il n'y a qu'un seul adulte à la fois dans la classe, de manière à ce qu'il soit bien intégré aux activités. L'organisation de la classe en trois groupes d'apprentissage favorise cette intégration. Et ça marche! "Les parents prennent congé une matinée, un après-midi ou même toute la journée pour venir nous rejoindre, s'enthousiasme M. COLARIS. Les premiers ont fait passer le mot aux autres, et certains envoient même d'autres membres de la famille. Il m'est arrivé de recevoir successivement le père, sa nouvelle compagne, la mère, son nouveau compagnon, ainsi que les grands-parents. Des parents qui étaient fâchés avec le système scolaire depuis des années et dont l'enfant avait changé de nombreuses fois d'école m'ont demandé de pouvoir revenir!"

Quant aux élèves, il en faudrait plus pour les perturber, et ils adorent montrer ce dont ils sont capables. C'est ainsi qu'il est déjà arrivé de voir deux petits Portugais aider un papa belge, par exemple. À un autre papa qui avait peur de faire des fautes, les enfants ont rappelé en chœur qu' "on est là pour apprendre, et on peut se tromper".

"L'invitation sert aussi à montrer aux parents étrangers qu'il est important pour leurs enfants qu'eux-mêmes fassent l'effort de parler français", explique encore l'enseignant, qui conclut: "Pour moi, l'expérience est totalement positive. Les parents sont très intéressés de voir comment ça se passe en classe. Et l'enseignant gagne aussi à leur montrer comment il s'y prend. Il ne perd pas de son crédit, au contraire! Les parents comprennent dans quel sens il va, et cela change complètement le climat. Une confiance mutuelle s'installe, il y a beaucoup moins de stress et de tensions. La relation est beaucoup plus conviviale, ce qui permet un enrichissement mutuel. Les parents deviennent davantage partenaires. Un papa pompier a récemment proposé de venir parler de son travail, par exemple. Beaucoup d'enseignants s'interrogent sur l'opportunité d'inviter les parents à l'école... Je me demande plutôt comment il est possible de les laisser en-dehors!" ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

Michel COLARIS termine actuellement un mémoire sur cette question. Les enseignants intéressés par l'expérience peuvent le contacter par mail: michel.colaris@hotmail.com

PORTE-CLÉS D'OR 2010



Federauto Wallonie et Bruxelles-Capitale ont décerné, en mars dernier, les prix du concours du Porte-clés d'Or organisé sous l'égide de l'action sectorielle *unavenirquirole.be*. Ce concours, qui compte différentes épreuves théoriques et pratiques, s'adresse notamment aux élèves de l'enseignement secondaire technique et professionnel automobile. Une quarantaine de jeunes représentant vingt écoles et centres de formation ont relevé le défi. Pour la finale, les meilleurs candidats de chaque filière de formation, soit quatre au total, se sont mesurés lors d'une dernière épreuve pratique. Et le Porte-clés d'Or a été remporté par **Michaël MAZZOLINI**, de l'Institut Technique Saint-Luc de Mons¹, qui a été sacré meilleur élève de la Communauté française en automobile.

C'est un chef d'atelier très fier de son "poulain" qui nous parle de l'évènement: "Cela fait déjà quelques années que des élèves de l'école participent au concours, explique **Jacques MAIRESSE**. Michaël a fait ses Techniques automobile à l'école, où il a également suivi une 7^e Technique en systèmes électroniques et électricité de l'automobile. Pour le concours, nous l'avons plus particulièrement préparé à la géométrie de la voiture, ainsi qu'aux questions usuelles sur la mécanique de base, l'électricité et l'électronique. Il s'est notamment entraîné à l'aide d'une valise Lucas-Nülle². Le jour J, ce sont les points accumulés lors des différentes épreuves qui ont désigné les quatre finalistes. Lors de l'ultime épreuve, ils étaient confrontés à un dépannage électronique sur véhicule. Le premier à trouver la panne était désigné vainqueur. Par ailleurs, deux élèves participaient par école et cumulaient leurs points, ce qui a permis à Saint-Luc de terminer premier et de remporter le prix de la meilleure école technique de Wallonie!"

Voilà qui change du discours habituel volontiers pessimiste sur l'enseignement technique et professionnel. Et ce n'est pas J. MAIRESSE qui dira le contraire: "L'automobile est devenue un domaine très difficile, qui demande beaucoup de connaissances, en raison de l'évolution très rapide de l'électronique ou de tout ce qui concerne la dépollution, constate-t-il. Aujourd'hui, il faut pouvoir utiliser un ordinateur pour «dialoguer» avec la voiture. Et on demande de plus en plus aux techniciens d'être polyvalents. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons créé cette année une 7^e Technique de qualification moto, section unique en Belgique et très porteuse d'avenir. Nous prévoyons, entre autres, de mettre au point des scooters fonctionnant au bioéthanol. Nous avons d'ailleurs remporté l'éco-challenge campus l'an dernier (Michaël était déjà dans l'équipe) en proposant un vélomoteur qui a parcouru 80 km avec 1,2 litre de bioéthanol". Et ce n'est pas près de s'arrêter, si l'on en juge par les propos du chef d'atelier, qui conclut avec enthousiasme: "Les métiers techniques sont des métiers de passion!" ■ MNL

1. www.saint-luc-mons.be

2. Système didactique de formation et de perfectionnement professionnel

L'ACCROCHAGE SCOLAIRE, QUEL CIRQUE!

Il y a 10 ans déjà, les directions de plusieurs établissements scolaires libres de Tamines, Auvélais, Fosses-la-Ville et Wanfercée-Baulet ont décidé de s'associer pour regrouper leurs moyens et lutter efficacement contre le décrochage scolaire. C'est ainsi qu'est née l'équipe de Médiation Basse-Sambre, constituée aujourd'hui de quatre personnes: une éducatrice, deux professeurs d'éducation physique et une licenciée en communication sociale appliquée. "Une de nos particularités, explique **Bernadette DEVUYST**, membre de l'équipe, est de travailler avec le groupe classe. Nous avons mis au point un atelier centré sur les techniques du cirque et des arts de la scène et sur la lecture. Nous avons pu constater à quel point les élèves qui entrent en 1^{re} différenciée sont découragés. Manque de cohésion de la classe, démotivation, assuétudes, violence et échec scolaire vont souvent de pair avec ce malaise. L'idée, ici, est d'organiser un «détour» qui les distraie des questions scolaires, pour mieux y revenir ensuite.

Cela passe par la mobilisation du corps, la remobilisation de l'énergie et le développement de l'imaginaire".

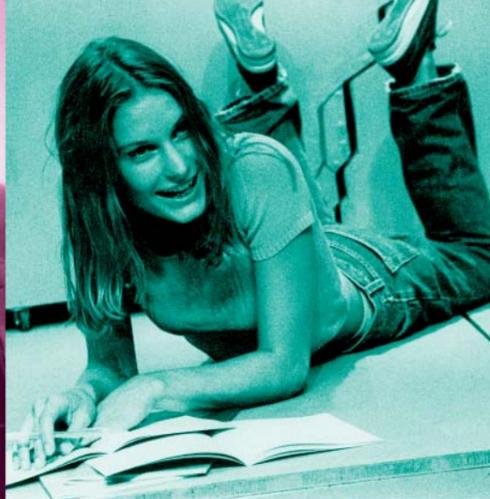
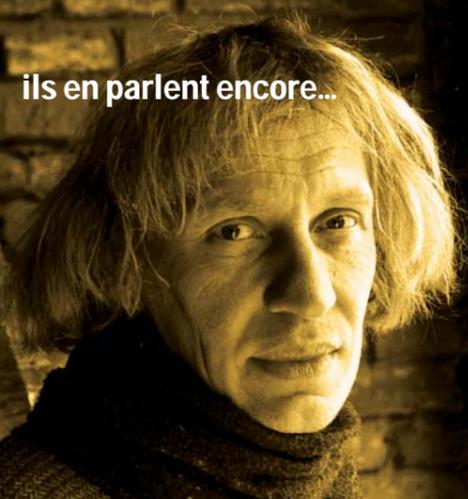
Le travail se fait en collaboration avec un artiste de l'asbl *Nez coiffés*. Cet atelier, qui prend place 2h/semaine dans le cadre des heures de cours, n'est pas une activité de loisir. L'équipe contacte les parents dès septembre, pour leur expliquer le pourquoi et le comment du projet et insister sur l'importance de la présence des élèves. "L'activité comprend plusieurs modules, précise l'animatrice. Le premier, d'octobre à décembre, a pour objectif l'apprentissage des techniques (diabolo, jonglerie, monocycle...) qui exigent beaucoup de concentration. Elles sont ensuite théâtralisées et inscrites dans de petites saynètes. Le deuxième module, de janvier à mars, s'articule autour de la lecture, point faible de la plupart de ces élèves. Il se déroule en collaboration avec le professeur de français et en partenariat avec les bibliothèques de Sambreville et de Fleurus. À partir

de la lecture, les élèves créent un scénario cirque-théâtre. Ils apprennent à lire à haute voix, en faisant intervenir la dimension corporelle. En mars, une journée lecture-spectacle, à laquelle les parents sont invités, se déroule dans une école maternelle choisie par les élèves. Chacun d'eux lira un livre illustré à un ou plusieurs élève(s) de 3^e maternelle, et chaque classe de 1^{re} différenciée présentera un spectacle issu du scénario créé à partir des livres, pour lequel ils réalisent aussi les décors, les costumes et un livret souvenir".

Pour B. DEVUYST, l'école du futur devrait permettre d'amener de nouveaux profils dans les classes, de manière à croiser plusieurs techniques d'apprentissage et à ne pas laisser l'enseignant seul face à des problématiques multiples qui l'obligent à endosser tous les rôles. À en croire les élèves concernés, l'idée a du bon: "Le cirque m'a appris à être sérieux", confie Adriano, 13 ans. "Le cirque m'a appris à lire", ajoute Jérémie, 13 ans. La plus belle conclusion est sans doute celle de Mory, à qui on demandait: "Lire, pour toi, c'est..." et qui a répondu, sans hésiter: "C'est le bonheur!" ■ MNL



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



ils en parlent encore...

ils en parlent encore...

Les profs qui marquent

Comme vous et moi, ils ont fréquenté l'école. Plus ou moins longtemps. Avec plus ou moins de succès. Et elle mène à tout, à condition d'en sortir. C'est le cas pour eux aujourd'hui, et ils font carrière. Dans le monde artistique, scientifique, médiatique, économique, journalistique...

Régulièrement, dans **entrées libres**, et auparavant dans la revue **EXPOSANT** ^{neuf}, des personnalités de différents secteurs d'activités évoquent leur école: comment elle les a formés... ou déformés, entre intérêt et ennui, entre plaisir et souffrance¹. Pour eux, ces récits sont l'occasion de se souvenir. Pour nous, celle de comparer hier et aujourd'hui, de nous laisser amicalement apostropher ou, plus simplement, de convoquer notre propre flashback dans le sillage de leur mémoire.

RELECTURE

En relisant ces interviews, on est frappé par les points communs qui relient ces différentes expériences scolaires au-delà des naturelles singularités. Parmi ces ressemblances, il en est une qui tient à l'influence exercée par les enseignants qui ont "marqué" positivement ou négativement leurs élèves. Bien sûr, ces témoignages n'ont aucune prétention à la validité scientifique, ni à la représentativité

statistique. Mais leur caractère subjectif n'est pourtant pas dépourvu d'intérêt, notamment dans la mesure où il peut peut-être plus facilement interroger notre propre parcours. Aussi, avons-nous cru utile de rassembler ci-dessous quelques citations relatives aux enseignants qui ont compté dans la vie de leurs élèves.

L'HOMME OU LA FEMME, D'ABORD

Si nos témoins évoquent leur intérêt – ou leur franc désintérêt – pour certaines matières, c'est davantage encore la personnalité des titulaires de ces cours qu'ils mettent en avant. Ainsi, **Véronique BARBIER** (journaliste à la RTBF): "Ce n'est pas toujours la matière qui vous attire, mais parfois les enseignants qui vous font l'aimer". Et **Bernard TIRTIAUX** (maître verrier, romancier, homme de théâtre) de confirmer: "Ma matière préférée? Ça dépendait beaucoup du prof. Quand j'aimais bien le professeur, j'avais de bons points, et

quand je ne l'aimais pas, c'était le désastre. Je crois vraiment que l'intérêt tient toujours à la personne; aujourd'hui encore, quand je vais dans les écoles, lorsque je vois le professeur, je vois la classe..."

L'incidence des matières étudiées sur les choix d'études ou de profession est parfois jugée dérisoire. Pour l'explorateur **Alain HUBERT**, "L'école n'a pas eu vraiment d'influence sur les activités qui sont aujourd'hui les miennes. Par contre, j'ai été marqué par des profs à la personnalité que je trouvais exceptionnelle: un prof de français, un prof de gym... Quand on croise des gens de cette trempe, ça ne s'oublie pas. Je crois même que c'est ce qu'il y a de plus important à l'école: la rencontre de personnes qui vous marquent sans même le savoir". Cette dernière remarque peut être entendue à la fois comme une invitation à la modestie – ce n'est pas nécessairement quand j'ai préparé ce que j'estime être la meilleure leçon que cela marche le mieux –, et/

De gauche à droite:

en haut: Bernard TIRTIAUX, Sam TOUZANI, Roxane de LIMELETTE

en bas: Jo DEKMINE, les frères DARDENNE, Pascale TISON

ou comme un remède au découragement – ce n'est pas nécessairement quand j'ai l'impression que mon cours n'a pas fonctionné comme je l'aurais voulu qu'il ne s'est rien passé.

L'importance de l'influence exercée par un enseignant est donc difficilement prévisible, et elle est davantage affaire d'intensité que de durée. **Pascale TISON** (écrivaine, réalisatrice à la RTBF) témoigne: "Pendant trois mois, nous avons eu un cours exceptionnel, digne – je m'en suis rendu compte après coup – d'un niveau universitaire. Pour des gosses de 14 ans, vous imaginez! J'adorais cet homme, qui a marqué des générations; il était à la fois bourgmestre de Chimay, fermier, restaurateur et prof de français. Les cours que j'ai suivis avec lui pendant trois mois m'ont plus formée que six ans avec un autre prof. Au premier cours, il nous a présenté un texte de Colette dont la première phrase était: «Je ne

qu'ils enseignent. Ils peuvent raconter la même chose qu'un autre professeur, mais ils le racontent d'une autre manière. Il y a quelque chose dans l'œil qui brille, quelque chose de beaucoup plus généreux", nous dit **Roxane de LIMELETTE** (comédienne). **Sam TOUZANI** (comédien, metteur en scène) ne dit pas autre chose: "J'ai eu la chance de tomber sur des enseignants qui faisaient ce métier par passion. Durant mes trois premières années d'humanités, j'ai adoré les sciences grâce à un prof qui nous les enseignait de manière complètement ludique".

À travers ces remarques, on perçoit que ce qui "touche" les élèves est sans doute ce qui a touché les enseignants quand ils ont choisi leur discipline pour en faire leur profession. Une "matière" qui devait répondre à des questions – conscientes ou inconscientes – que se posait le futur enseignant, et qui a trouvé dans ce domaine du savoir quelques éléments de réponse. Illustration avec **Jean-Pierre DARDENNE** (cinéaste): "Je retiens surtout des profs qui m'ont

DEKMINE (directeur du Théâtre 140): "Les profs qui paraissent avoir un contact fort avec leurs étudiants, ce sont ceux qui parlent d'eux et pas des choses". Mais "parler de soi" – peut-être même surtout quand on ne s'en rend pas compte, comme l'évoquait **Alain HUBERT** – ne signifie pas rester centré sur soi-même. Démonstration par l'absurde avec **Marlène JOBERT** (actrice et auteure de contes pour enfants): "Je pense que j'ai puisé dans mon enfance le souvenir d'une maîtresse un peu trop difficile, un peu trop dure, un peu méchante, injuste – pas rien qu'avec moi d'ailleurs, avec tout le monde. Elle n'avait pas la curiosité d'essayer de déceler en nous ce qu'il y avait d'intéressant".

Autre piège à éviter: celui de croire qu'un investissement personnel dans le métier dispenserait de faire preuve d'exigence vis-à-vis de ses élèves. **Xavier DEUTSCH** (romancier) le confirme: "J'ai été formé dans une école assez remarquable, pionnière en matière d'enseignement rénové, où il y avait un authentique souci d'épanouissement personnel. Les professeurs avaient des personnalités dont je continue à croire qu'elles m'ont marqué, même s'ils étaient parfois extrêmement exigeants".

TOUT BÉNÉFICE

La recette paraît banale. Et pourtant! Être motivé par sa discipline et le montrer, être attentif aux élèves et le laisser percevoir, cela aide dans l'exercice du métier, même si d'autres compétences plus techniques sont également nécessaires. Au point de susciter des effets dont rêve tout enseignant, comme nous le rappelle **Jacques VAN der BIEST** (prêtre dans les Marolles, à Bruxelles): "En première année, j'ai eu un excellent professeur, un génie, un homme de Dieu, dont je me souviendrai toute ma vie... Son premier cours de religion était consacré à la parabole de l'enfant prodigue, et cette histoire m'a touché. Certains profs m'ont vraiment passionné. En Poésie, par exemple, j'ai eu un enseignant tellement intéressant que quand la cloche sonnait, on lui demandait de terminer son exposé!"

Que demander de plus? ■

FRANÇOIS TEFNIN

"PROF. ÇA CLAQUE COMME UNE TEMPÊTE SUR LA MER, COMME UN DRAPEAU QUAND IL Y A DU VENT..."

"J'aime bien cette phrase (extraite de "La jeune première"). Prof, ça doit être une passion pour essayer les tempêtes qu'il faut essayer quand on est prof. Ce qui est difficile, c'est de rester accroché à ses passions, de ne pas oublier pourquoi on fait ce qu'on fait. Si un jour je ne suis plus passionnée par mon métier, je veux avoir la force de l'arrêter. Se trouver sur un plateau et avoir un public devant soi qui bat au même rythme que vous, c'est extraordinaire. Un prof, quand il a ses élèves qui suivent, ça doit être formidable. Quand, dans la pièce, un élève attend Marie pour lui donner une place pour le match de foot, parce qu'elle lui a expliqué son contrat, pour elle, ça vaut tout l'or du monde, cette place de foot. Elle s'en fout, du foot, elle n'y comprend rien, mais c'est un des plus beaux jours de sa vie".

Roxane de LIMELETTE, qui a interprété la pièce *La jeune première* de **Jean-Pierre DOPAGNE** lors de sa création en 2001.

veux que boire l'eau rougie de mon enfance». Vous voyez: je m'en souviens encore! Il a fait une analyse de texte extraordinaire, en interrogeant une technique; c'était quelque chose qui leur appartenait profondément, qui était une passion pour eux, et pas seulement un mode d'emploi pour résoudre des problèmes. Ils vous transmettaient en même temps une expérience".

LA PASSION EN COMMUN

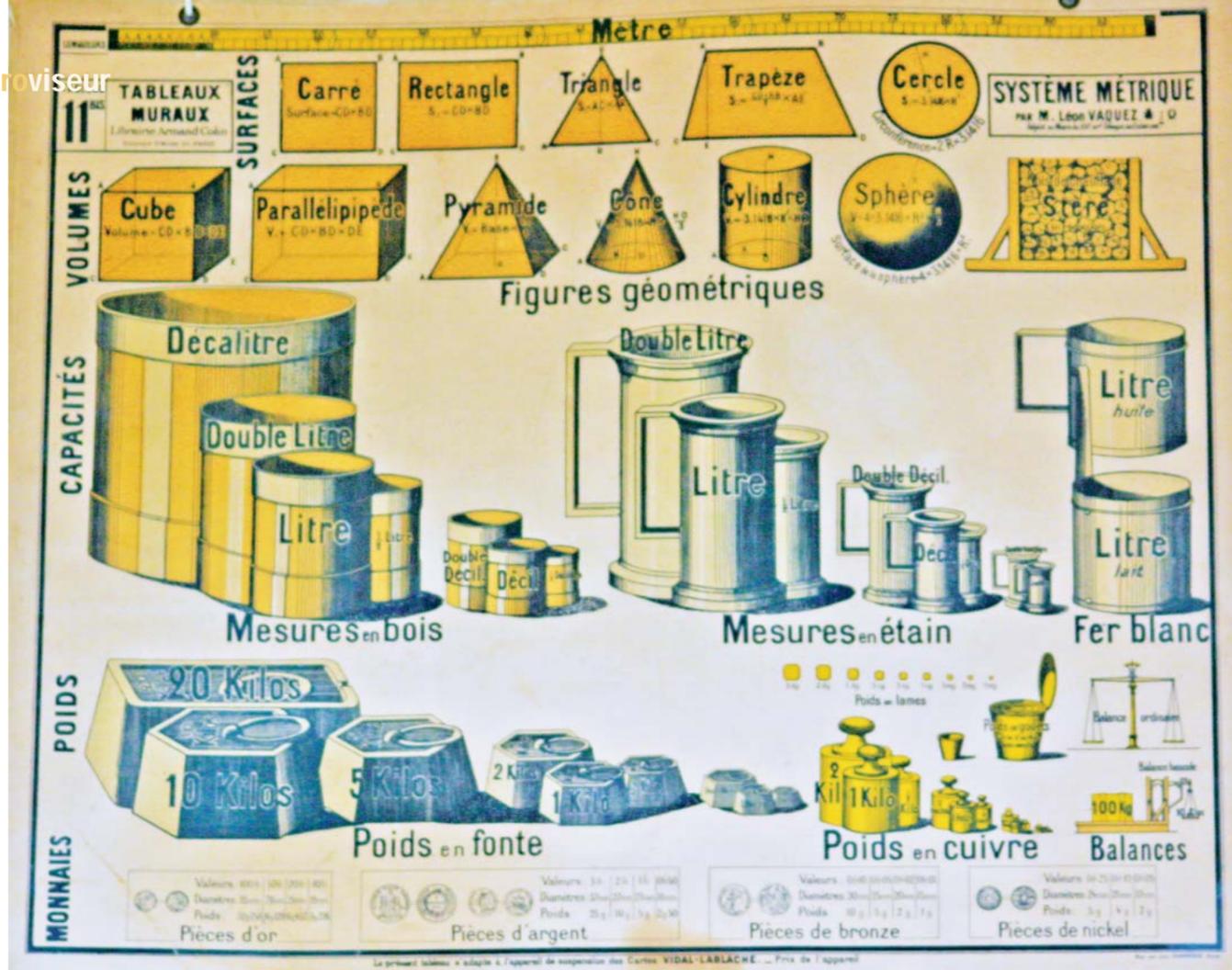
Quand on demande aux personnes interrogées de préciser les caractéristiques de ces enseignants qui les ont impressionnées, un terme revient souvent, celui de "passion". "J'ai eu des professeurs passionnés, mais ils se comptent sur les doigts d'une main. On sent chez eux un amour des élèves, de l'enseignement et de ce

marqué et qui sont arrivés à me faire aimer et découvrir des choses. On avait l'impression que ce qu'ils vous racontaient, ce n'était pas seulement une technique; c'était quelque chose qui leur appartenait profondément, qui était une passion pour eux, et pas seulement un mode d'emploi pour résoudre des problèmes. Ils vous transmettaient en même temps une expérience".

LA PASSION, MAIS PAS SEULEMENT

On le voit, une implication personnelle est nécessaire pour marquer les esprits, comme le confirme **Jo**

1. Lire toutes les interviews des 50 personnalités interrogées sur www.entrees-libres.be > ils en parlent encore...



L'ÉCOLE À BRUXELLES

Que faut-il enseigner?

Le débat sur les contenus d'enseignement refait régulièrement surface. Et cela ne date pas d'hier, comme le montre ce texte de DIDEROT. Au risque de faire attraper des boutons aux tenants de certaines disciplines... À discuter, donc!

... C'est dans ces mêmes écoles qu'on étudie encore aujourd'hui, sous le nom de belles-lettres, deux langues mortes qui ne sont utiles qu'à un très petit nombre de citoyens; c'est là qu'on les étudie pendant six à sept ans, on enseigne l'art de parler avant l'art de penser, et celui de bien dire avant que d'avoir des idées; que, sous le nom de logique, on se remplit la tête des subtilités d'Aristote et de sa très sublime et très inutile théorie du syllogisme et qu'on délaye en cent pages obscures ce qu'on pourrait exposer clairement en quatre; que, sous le nom de morale, je ne sais ce qu'on dit, mais je sais qu'on ne dit pas un mot des qualités de l'esprit, ni de celles du cœur, ni des passions, ni des vices, ni des vertus, ni des devoirs, ni des lois, ni de contrats, et que si l'on demandait à l'élève, au sortir de sa classe: qu'est-ce que la vertu? il ne saurait que répondre à cette question, qui embarrasserait peut-être le maître; que, sous le nom de métaphysique, on agite sur la durée, l'espace, l'être en général, la possibilité, l'essence, l'existence, la distinction des deux substances, des thèses aussi frivoles qu'épineuses, les premiers éléments du scepticisme et du fanatisme, le germe de la malheureuse facilité de répondre à tout, et de la confiance plus malheureuse encore qu'on a répondu à des difficultés formidables avec quelques mots indéfinis et indéfinissables sans les trouver vides de sens; que, sous le nom de physique, on s'épuise en disputes sur les éléments de la matière et les systèmes du monde; pas un mot d'histoire naturelle, pas un mot de bonne chimie, très peu de choses sur le mouvement et la chute des corps; très peu d'expériences, moins encore d'anatomie, rien de géographie. À l'exception des premiers principes de l'arithmétique, de l'algèbre et de la géométrie, dont l'enseignement est dû à l'un de mes anciens maîtres (Rivard), presque rien qui vaille la peine d'être retenu et qu'on n'apprît beaucoup mieux en quatre fois moins de temps". ■

DIDEROT, PLAN D'UNE UNIVERSITÉ, 1775.

EXTRAIT DE HISTOIRE DES INSTITUTIONS ET DES DOCTRINES PÉDAGOGIQUES PAR LES TEXTES
J. PALMÉRO, PARIS, SUDEL, 1958, PP. 239-240.

Quel est le point commun entre Marie WARNANT, Bénabar, Calogero, Jacques BREL, Dick ANNEGARN et d'autres encore? Ils ont tous chanté Bruxelles. Un signe, sans doute, de son caractère attachant. Ou peut-être de sa complexité, qui sait? À moins que ce ne soit justement sa complexité qui la rende attachante?

Démographie à la hausse. Plus multiculturalité très multi. Plus mixité sociale très hétérogène. Plus territoire non extensible et très segmenté. Plus question des langues au-delà des seuls français et flamand. Et tout cela, ce n'était pas "au temps où Bruxelles bruxellait"! C'est aujourd'hui. Et ce sera surtout demain.

Quel est l'impact de ce paysage sur l'école, ses élèves/étudiants, ses enseignants, ses responsables? Comment construire une réponse scolaire fondée sur la prise en compte des spécificités d'une grande ville singulière, tout en s'inscrivant dans le cadre d'une politique d'enseignement globale et commune aux francophones de notre pays? La question est posée. Le défi est à relever. ■

FRANÇOIS TEFNIN

ENJEUX
QUAND LA DÉMOGRAPHIE BOUSCULE L'ENSEIGNEMENT

REGARDS CROISÉS
DE LA MATERNELLE À LA HAUTE ÉCOLE

PRIORITÉ
BRUXELLES VUE PAR DES BRUXELLOIS

LANGUES
DE BRUXELLES-BABEL À LA COMPRÉHENSION MUTUELLE

enjeux QUAND LA DÉMOGRAPHIE BOUSCULE L'ENSEIGNEMENT

L'observation des évolutions passées et des perspectives futures de la population à Bruxelles montre que l'enseignement devra s'adapter à des changements significatifs.

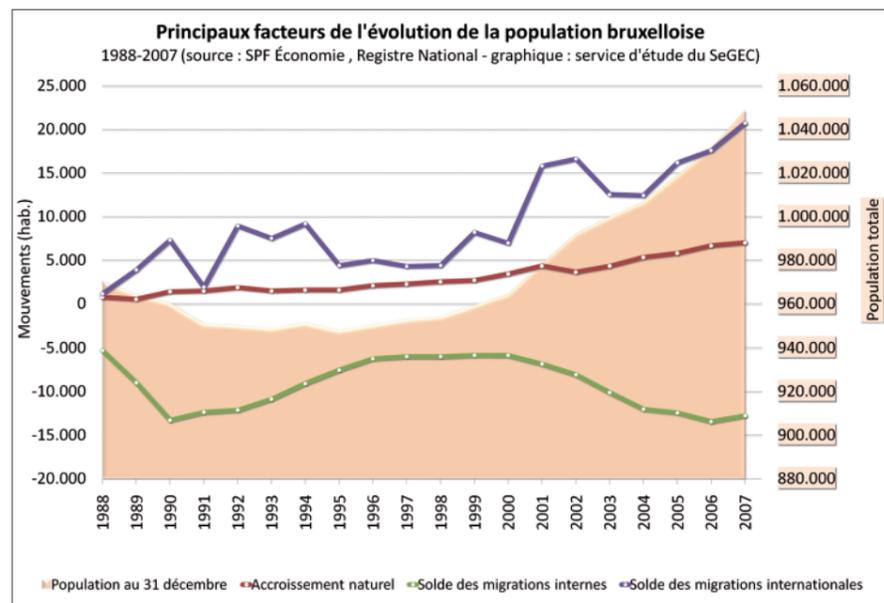
Aujourd'hui, la population bruxelloise compte un peu plus d'un million d'individus. On observe que, depuis 1995, elle n'a cessé d'augmenter et qu'elle pourrait compter 1 300 000 habitants d'ici 2050.

Elles sont venues de l'étranger s'installer à Bruxelles et 23 294 personnes en sont parties vers l'étranger. Au final, la population de Bruxelles a ainsi augmenté de 20 717 personnes. Cette immigration d'origine internationale est princi-

palement composée d'une population jeune, tant pour ce qui concerne les citoyens européens que ceux originaires de l'extérieur de l'Union Européenne.

■ **sub-urbanisation**: comme on le sait – l'actualité nous le rappelle cruellement –, les frontières de la Région de Bruxelles-Capitale ont été fixées pour des raisons linguistiques et politiques plus que géographiques. Or, à partir des années 50, comme toutes les grandes agglomérations urbaines, Bruxelles a connu le développement d'une "sub-urbanisation". Ces migrations internes à la Belgique ont ainsi fait perdre une partie de ses habitants à la Région bruxelloise.

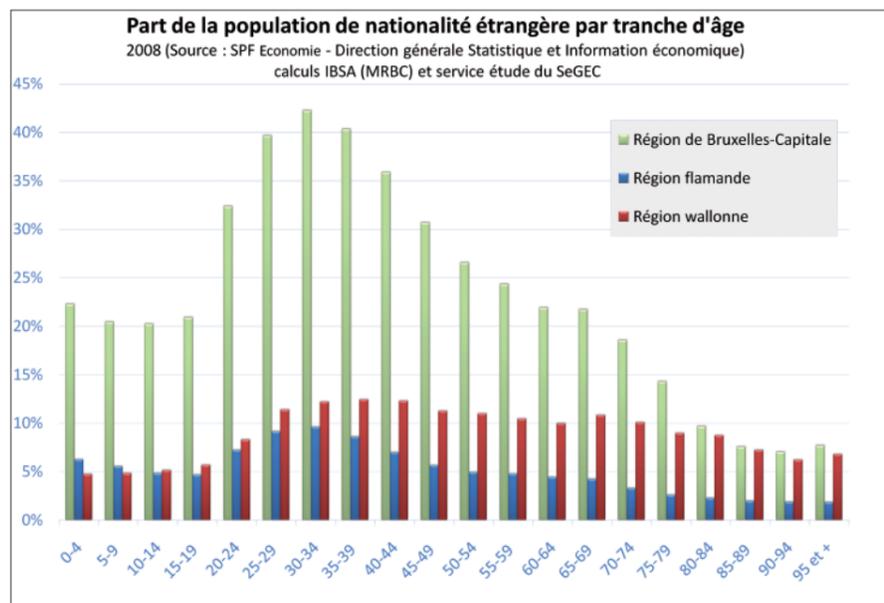
L'analyse des flux fait apparaître que les entrants sont quasi exclusivement des jeunes, souvent célibataires et locataires, étudiants ou jeunes en début de carrière, sans enfants. Les sortants sont majoritairement des ménages avec enfants qui, quoique plutôt aisés, éprouvent des difficultés à trouver un logement au loyer adapté à leurs revenus ou souhaitent accéder à la propriété et cherchent un logement accessible financièrement à l'extérieur de Bruxelles.



Comme le montre le graphique ci-dessus, **trois mouvements principaux** se conjuguent derrière cette dynamique de croissance:

■ **rajeunissement**: tout d'abord, on constate une diminution du nombre de décès qui s'explique par l'augmentation de l'espérance de vie, mais surtout par la baisse du nombre de seniors habitant Bruxelles. Ce phénomène, associé à la hausse du nombre de naissances, crée un accroissement naturel de population de plus en plus important. En 2007, on comptait ainsi 16 161 naissances pour 9 151 décès, soit un accroissement net de 7 010 habitants.

■ **internationalisation**: le solde des migrations internationales contribue également beaucoup à l'augmentation de la population. En 2007, 44 011 personnes



DES MOUVEMENTS CONTRASTÉS

Derrière cette recomposition de la population bruxelloise, on peut observer des mouvements de population différents selon les quartiers et les types de population. Comparée à la Flandre et la Wallonie, Bruxelles accueille à la fois un plus grand nombre de ménages très favorisés et de ménages très pauvres. Cette disparité des revenus s'inscrit dans le territoire à travers une ségrégation spatiale provoquée, notamment, par la tension du marché du logement et par les mouvements migratoires. On observe, dès lors, des populations qui vivent parfois l'une à côté de l'autre, sans se croiser. Ainsi, on constate que les jeunes des quartiers les moins favorisés se déplacent rarement hors de ceux-ci, ce qui influence le développement de leurs perspectives et limite leur réseau de relations. Au contraire, les jeunes des quartiers plus aisés multiplient les déplacements dans et hors de la ville, en fonction de la diversité de leurs activités.

Aujourd'hui, environ 28% des enfants qui résident en Région de Bruxelles-Capitale sont nés dans un foyer ne disposant d'aucun revenu professionnel. Un nombre croissant d'enfants naissent dans des familles peu aisées, ne pouvant se permettre d'émigrer vers la périphérie ou les autres régions. C'est dans les quartiers les plus pauvres que l'on constate les plus forts taux de croissance des naissances et les plus grandes proportions de jeunes enfants, majoritairement d'origine étrangère.

LES ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT

La hausse du nombre de jeunes à Bruxelles pourrait, selon les projections du Bureau du Plan, créer d'ici 2020 des besoins d'accueil scolaire supplémentaires de l'ordre de 45% dans le maternel, 35% dans le primaire et 27% dans le secondaire.

Cette tension entre l'offre et la demande de places dans les écoles est renforcée par un reflet de la "sub-urbanisation", puisqu'environ 13% des élèves scolarisés à Bruxelles sont domiciliés en Flandre et 3% en Wallonie.

Cela accentue les effets de "sur-demande" dans certaines écoles.

La ségrégation spatiale des populations se traduit par une polarisation entre les écoles accueillant massivement les publics défavorisés (souvent d'origine étrangère et maîtrisant mal la langue d'enseignement) et les écoles où sont surreprésentés les Bruxellois aisés et les élèves provenant des Brabant flamand et wallon.

Cette ségrégation de fait se traduit aussi par des différences notoires dans le type d'enseignement suivi par les élèves. Les jeunes des quartiers défavorisés sont surreprésentés dans les études plus courtes, l'enseignement professionnel, technique ou artistique. C'est aussi dans ces quartiers que l'on constate le plus grand nombre d'abandons scolaires.

Par ailleurs, le caractère bilingue et international de la Région se reflète dans une offre d'enseignement plus complexe que dans le reste du pays. Les 230 000 élèves inscrits dans l'enseignement obligatoire sont 80% à fréquenter une école sous tutelle de la Communauté française, 17% une école sous tutelle de la Communauté flamande, et 3% vont dans des écoles européennes et internationales. Cette juxtaposition de structures d'enseignement contribue au renforcement des

phénomènes de ségrégation des populations scolaires.

On peut, certes, constater que certains facteurs économiques et démographiques observés à Bruxelles, s'ils y sont un peu plus marqués qu'ailleurs, sont néanmoins comparables à ce qui se passe dans d'autres villes belges ou wallonnes. Cependant, la situation politico-institutionnelle, tout autant que les particularités de la démographie et de la situation internationale de Bruxelles, donnent à ces phénomènes une plus grande acuité là-bas que partout ailleurs en Belgique. ■

GUY SELDERSLAGH ET BENOÎT DE WAELE

SOURCES

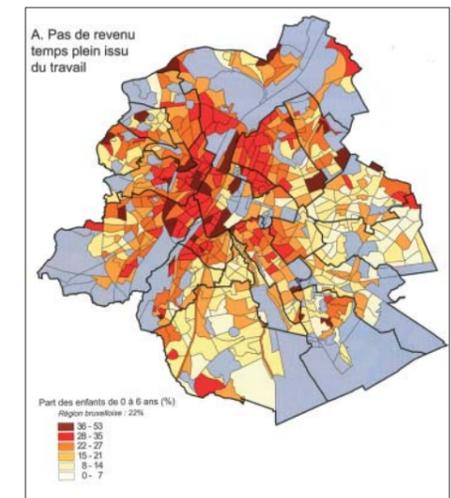
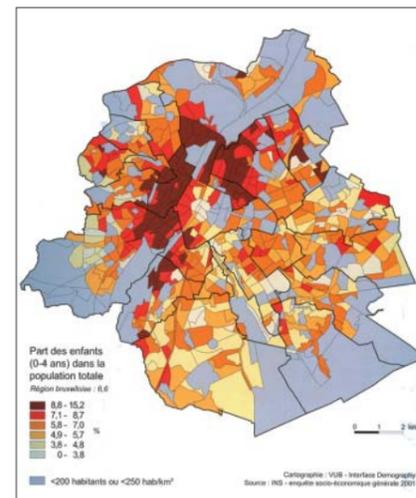
Notes de synthèse des États généraux de Bruxelles, Brussels Studies, 2009

www.etatsgenerauxdebruxelles.be

Atlas de la santé et du social de Bruxelles-Capitale, Observatoire de la Santé et du Social Bruxelles-Capitale, 2006 – www.observatbru.be

L'enseignement francophone en Région de Bruxelles-Capitale, CCFEE, mars 2009 – www.ccftee.be

La dualisation scolaire en Région bruxelloise, CCFEE, mai 2009 www.ccftee.be



Cartes extraites de l'Atlas de la santé et du social de Bruxelles-Capitale, Observatoire de la Santé et du Social Bruxelles-Capitale, 2006.

regards croisés

DE LA MATERNELLE À LA HAUTE ÉCOLE

Quels sont les enjeux spécifiques selon les niveaux d'enseignement à Bruxelles? Réponses de quatre observateurs.

■ **Pierre VAN den BRIL, Directeur des Services diocésains de l'enseignement fondamental de Bruxelles-Brabant Wallon:**

"Plusieurs réalités urbaines bruxelloises ont un impact sur l'enseignement. Tout d'abord, la pression démographique forte dans une ville qui ne peut pas s'étendre, et dont une partie importante de la population se paupérise. Il y a un manque cruel de places, principalement en maternelles, ce qui pose la question des conditions d'accueil. Il y a un déni dans l'organisation du fondamental: la puéricultrice n'est pas reconnue dans le cadre de l'école. Les écoles doivent solliciter des moyens extérieurs pour en obtenir sur la base de quotas définis par la Région bruxelloise et inchangés malgré l'augmentation de population. Le manque d'espace crée du stress et de la promiscuité qui interrogent le vivre ensemble.

De plus, on assiste à un phénomène de rotation (jusqu'à 30%), avec des vagues d'arrivées et de départs continues et une multiculturalité impressionnante. L'école fondamentale n'est plus un lieu où on se donne du temps pour apprendre, mais où il faut d'abord se consacrer à l'intégration culturelle. Le même phénomène s'observe chez les enseignants: les Hautes Écoles de la ville ne produisent pas assez d'enseignants, qui viennent donc de l'extérieur de la ville, sans être nécessairement en phase avec sa réalité sociale et culturelle. Les directeurs ne parviennent plus à stabiliser leur équipe, ce qui interroge le projet collectif. Il faudrait réhabiliter les enseignants dans les quartiers de l'école, pour recréer du tissu social.

Enfin, la langue de beaucoup de nos élèves n'est pas celle de l'enseignement. La langue du quartier entre à l'intérieur de l'école aussi. Dans certains lieux, 25% de la population est concernée, les parents ne parlent pas le français. Quand plus de la moitié

d'une l'école est dans ce cas, il y a un problème d'intégration. Pour l'école, c'est un tout autre métier, auquel les instits ne sont pas préparés.

Le directeur ne peut plus se concentrer sur le travail en interne, il travaille les liens avec les acteurs sociaux.

Le défi de Bruxelles, c'est le vivre ensemble, et des équipes font un travail remarquable qu'il faut valoriser. Bruxelles se dévalorise par la manière dont on la regarde, alors que c'est une ville fabuleuse! L'école devrait prendre exemple sur le concept typiquement bruxellois de Zinneke. Il s'agit d'un projet de ville qui se construit pendant 2 ans, avec la participation de différents acteurs associatifs de quartiers différents. Ils développent une créativité et partagent leurs visions. Le temps fort est la Zinneke Parade, création participative qui permet à tous d'expérimenter le vivre ensemble dans une ville au 21^e siècle... Une ville fière de ce mélange de racines!" FT

■ **Francis LITTRÉ, ancien directeur d'école et actuel directeur du Centre Catholique pour la Formation en cours de carrière (CECAFOC):**

"L'offre scolaire dans l'enseignement secondaire à Bruxelles présente quelques caractéristiques: sa structure est composite. Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue l'offre des écoles néerlandophones (17% des élèves, parmi lesquels nombre d'enfants de familles francophones) et des écoles du Brabant wallon. De plus, certains établissements n'organisent que le 2^e ou le 3^e degré d'une option. Cela s'explique par la grande densité d'écoles sur un territoire restreint; ailleurs, les écoles sont parfois dans une situation quasi monopolistique. Les stratégies des écoles bruxelloises visent souvent à retenir les élèves en multipliant les filières. Une grande mobilité (rotation de 50% dans certaines écoles), notamment dans l'enseignement qualifiant, crée une concurrence plus grande. Malgré les efforts du Conseil de zone, on reste souvent dans des schémas particuliers. Quelques secteurs ont des projets communs, comme le secteur «Hôtellerie-restauration». Dans le secteur social, on a encore deux ou trois demandes par an, alors que l'offre est suffisante. Il

y a néanmoins des tentatives d'outiller le Conseil de zone avec des éléments objectivables, mais on reste loin d'une planification généralisée.

La relation entre offre d'enseignement et marché de l'emploi est mitigée: ainsi, le secteur «Services aux personnes» et le secteur économique sont privilégiés, car ils correspondent bien au marché de l'emploi bruxellois. Mais on peut s'interroger sur l'employabilité des jeunes qui sortent de ces filières. Par ailleurs, les écoles qui demandent à ouvrir des options pour lesquelles on constate une forte demande (boulangerie, frigoriste...) manquent de candidats. Ce paradoxe tient sans doute à l'image attachée à ces métiers et au modèle dans lequel se projettent les enfants des populations issues de l'immigration: celui du petit entrepreneur indépendant, commerçant, qui est son propre maître (modèle «phone-shop»). L'exemple d'IKEA à Anderlecht est significatif: la Région a obtenu qu'un quota de jeunes «pas trop diplômés» y soient engagés. 5 ans après, ces quotas ne sont pas atteints: le personnel engagé abandonne parce qu'il y a des contraintes. Ce qui montre la difficulté de stabiliser certaines populations dans certains types d'emplois.

Quant à l'adéquation entre offre d'enseignement et quartiers, on observe que l'offre d'enseignement qualifiant et de 1^{er} degré différencié se situe majoritairement dans les quartiers populaires. Les influences entre profil des quartiers et offre d'enseignement sont réciproques, mais celle des quartiers est plus prononcée, sauf dans le cas du maintien d'une offre différenciée dans certains quartiers moins favorisés, qui entraîne le choix de certaines familles d'y résider, près de «bonnes écoles». Cela ne se passe que si l'école entretient des relations avec le quartier. Dans les quartiers populaires, cela permet de maintenir une certaine mixité «par le haut». Le choix de l'école du quartier dépend de l'image qu'on en colporte: une information objectivable de la marge de progression que certaines écoles assurent (la «valeur ajoutée») permettrait de rassurer une partie des familles des classes moyennes, issues de l'immigration ou non, et les conduirait à inscrire leurs enfants dans les écoles performantes des quartiers



Des réalités urbaines qui bousculent l'école...

populaires, y assurant par là même davantage de mixité". JPD

■ **André COUDYZER, Secrétaire général de la FédESuC:**

"Depuis 1996 et la création des Hautes Écoles (HE), l'enseignement supérieur catholique a connu une évolution importante: suite à diverses fusions, il n'y a désormais plus qu'une seule HE

libre par province, excepté à Bruxelles-Brabant wallon, où il y en a encore quatre. Par ailleurs, l'enseignement supérieur de type long se trouve essentiellement concentré sur Bruxelles, soit 65% de la Communauté française. Pour notre réseau, 80% des étudiants de ce type se forment dans des établissements bruxellois. D'autre part, à Bruxelles, de nombreuses institutions renommées, essentiellement du type

long, restent connues sous leur ancienne appellation et s'affirment assez peu sous le nom de la HE dont elles font partie. Et plusieurs de ces établissements souhaiteraient se rapprocher davantage de l'université, voire l'intégrer. Les collaborations existent déjà de longue date avec l'UCL, et aucune concurrence nouvelle ne sera induite par ces rapprochements. Enfin, suite à la table ronde de l'enseignement supérieur, une clarification du paysage sera initiée, avec la mise en place très vraisemblable de pôles universitaires, à propos desquels la question des habilitations devra être abordée avec sérénité et pragmatisme, tout en tenant compte de la réalité". BG

■ **Gérard BOUILLOT, Secrétaire général de la FEProSoC:**

"On peut pointer quelques enjeux spécifiques à Bruxelles: quatre établissements de promotion sociale y sont concernés par la mise en œuvre de nouveaux baccalauréats, et diverses formations sont organisées exclusivement dans la capitale: le baccalauréat en soins infirmiers, au Centre de formation pour les secteurs infirmier et de santé, des formations particulières dans le secteur artistique à Saint-Luc, le post-graduat en urbanisme et aménagement du territoire à l'Institut supérieur d'Urbanisme et de Rénovation urbaine... Autre spécificité: l'organisation du «CESS-Projet 9», qui permet aux adultes qui n'ont pas terminé leurs humanités d'obtenir le CESS autrement (cf. entrées libres n°48, pp. 18-19). Je pointerais aussi le développement d'un centre de validation de compétences au Centre de formation culturelle et sociale. Un élément positif, dans la capitale, est le développement d'actions en collaboration avec Bruxelles-Formation et Actiris, dans le cadre de conventions avec pour objectif de faciliter l'accès à l'emploi. Enfin, en ce qui concerne les formations en journée, il est de plus en plus difficile de répondre à une demande qui s'accroît. En effet, toutes les conventions, concernant les demandeurs d'emploi ou les travailleurs exigent la participation à des formations en cours de journée". BG

PROPOS RECUEILLIS PAR FRANÇOIS TEFNIN, JEAN-PIERRE DEGIVES ET BRIGITTE GERARD

priorité

BRUXELLES VUE PAR DES BRUXELLOIS

"Quelle est la priorité pour l'école à Bruxelles?"

Telle était la question posée à quelques témoins privilégiés. Réponses.

■ **Jean JANSSENS, Vicaire épiscopal du diocèse Malines-Bruxelles:**

"Le problème essentiel qui touche l'enseignement à Bruxelles est certainement la pression démographique, et cela, avec trois conséquences. D'abord le manque d'écoles, à tous les niveaux. Or, Bruxelles se trouve dans un carcan, elle ne peut pas s'étendre. Ensuite, une perte de la fidélisation. Un changement s'est opéré dans le rapport entre l'école et les familles. Quand celles-ci cherchent à inscrire leur enfant, l'important est maintenant de trouver une place, peu importe le projet de l'établissement scolaire. On change aussi plus facilement d'école qu'auparavant. Enfin, la problématique de la multiculturalité. Il y a une telle diversité que les différentes cultures vivent juxtaposées et ne s'intègrent pas. Il faut souligner aussi la problématique de la langue: il faudrait mettre en œuvre des moyens appropriés pour permettre la connaissance de la langue d'enseignement. Des socles de compétences sont à atteindre, alors que la base n'est souvent pas acquise. En ce qui concerne la gestion scolaire, elle est identique pour toutes les écoles de la Communauté française, alors qu'elle devrait être adaptée à la ville. C'est également le cas de la politique de l'habitat à Bruxelles, qui conditionne l'environnement de l'école. On devrait, en tout cas, obtenir de l'autorité politique des moyens pour construire des écoles". **BG**

■ **Bernadette DEVILLÉ, directrice de l'Institut Don Bosco à Woluwe-Saint-Pierre:**

"Bruxelles est un formidable marché d'emplois très diversifiés, mais aussi un énorme réservoir de main-d'œuvre. Or, beaucoup d'employeurs organisent un véritable flux migratoire pour aller chercher, bien loin parfois, des travailleurs qu'ils devraient trouver sur place. Pourquoi? Une population sco-

laire dont le niveau de formation est en-dessous de la demande du monde de l'entreprise. Comment y remédier? Former des citoyens, parce que les employeurs veulent des femmes et des hommes qui puissent prendre des responsabilités et être capables de s'adapter aux changements; former des techniciens de qualité, parce que les techniques sont de plus en plus pointues. Dans ce monde qui divise, il faut rassembler. Un enseignement où les éducateurs et les professeurs partageraient des loisirs avec les jeunes et auraient des contacts nombreux en-dehors des cours préviendrait la violence et les déviances. Dans ce monde qui montre souvent l'exemple de la force et de la haine, il faut que le jeune se sente aimé, condition essentielle pour qu'il grandisse. Dans ce monde où la méfiance est de rigueur, cultivons la confiance que le jeune doit avoir en lui et en nous, et que nous devons avoir en lui".

■ **Denis GRIMBERGHS, Président des Pouvoirs organisateurs ITSCM et Haute École Galilée, député honoraire, conseiller communal:**

"Le plus grand défi, c'est la lutte contre la ségrégation des publics scolaires, qui passe par l'augmentation de la qualité de toutes nos écoles! On parle beaucoup du défi démographique, mais en amont, je plaide pour réfléchir à notre capacité de rendre plus attractive toute l'offre scolaire actuellement organisée et susceptible d'être développée, notamment dans les quartiers les plus densément peuplés du centre. Ne nous cachons pas une double réalité: d'une part, il n'y a pas si longtemps, on fermait des écoles ou des classes parce que le public les désertait et, d'autre part, les Bruxellois sont nombreux à se déplacer pour trouver une «bonne» école loin de chez eux, avec toutes les conséquences sur le plan de la mobilité et sur celui du temps consacré à ces déplacements. Le droit à une école de qualité et de proximité, particulièrement au fondamental, doit être reconnu comme légitime pour tous! Le débat doit donc porter sur les moyens d'atteindre cet objectif. Pour moi, la priorité absolue doit aller à une meilleure maîtrise de la langue française. Nous devons aussi pouvoir

valoriser toutes les filières d'enseignement, et notamment dans l'enseignement qualifiant. Ça passe, on a commencé à le faire, par une revalorisation de l'équipement des écoles techniques et un plus grand partenariat avec le monde de l'entreprise".

■ **Jean-Paul LAMBERT, Recteur des Facultés universitaires Saint-Louis:**

"Le défi sera à la fois quantitatif et qualitatif. Au cours des 15-20 prochaines années, Bruxelles connaîtra – au contraire des deux autres Régions – une formidable expansion démographique, due en partie à l'immigration de familles avec jeunes enfants, mais aussi et surtout à un taux de natalité particulièrement élevé au sein de sa population immigrée. Pour accueillir ces enfants, il faudra créer de nouvelles écoles (on en estime le nombre à 79, rien que pour les 5 ans à venir!). Mais le défi sera aussi qualitatif, car il s'agira de réduire la fracture sociale qui s'est creusée entre écoles réputées «fortes» (qui accueillent préférentiellement un public favorisé sur le plan socio-culturel) et écoles réputées «faibles» (celles qui concentrent surtout les enfants d'immigrés, dont les parents n'ont, le plus souvent, pas fait d'études prolongées). C'est en faveur de ces dernières qu'il faudra porter l'effort en termes d'encadrement et de moyens pédagogiques accrus. Il faut impérativement amener ces enfants à poursuivre, le plus loin possible, une scolarité «normale» qui leur ouvre les portes de l'enseignement supérieur. L'enjeu est double: non seulement leur rendre espoir et dignité, mais aussi former ces jeunes qui pourront demain occuper les emplois (y compris qualifiés) que génère Bruxelles, véritable poumon économique de notre pays".

■ **Piet VANDERMOTTE, directeur d'une schoolgemeenschap:**

"Un enjeu principal est une meilleure compréhension entre les enseignements néerlandophone et francophone. Nous retrouvons les mêmes jeunes dans les écoles des deux communautés linguistiques... Il faut donc mettre en place des lieux où se rencontrer, entre directions, entre enseignants, pour échanger et faire des

Photo: François TEFNIN



Démographie, multiculturalité, langues, mixité sociale... Bruxelles concentre les enjeux.

propositions pour améliorer l'enseignement ensemble. Les élèves doivent se rendre compte qu'on n'est pas dans une culture de la différence, mais plutôt dans une culture où l'on se comprend". **BG**

■ **Jacques VAN der BIEST, prêtre dans le quartier des Marolles à Bruxelles:**

"Je constate que les enfants apprennent de moins en moins. Certains arrivent à l'université en ne sachant pas écrire correctement en français! Le plus grave, c'est que la société ne facilite pas l'ouverture à la nouveauté. Après la guerre, on a investi beaucoup dans l'accès à l'université, mais le taux d'enfants d'ouvriers qui y entrent ne dépasse pas 10%. L'essentiel est appris pendant les primaires. Il faudrait, dès lors, tout investir dans ce niveau, notamment dans la formation des instituteurs. La famille est aujourd'hui déstructurée, et les écoles doivent se charger de choses dont les parents ne s'occupent plus. Cela frappe certaines catégories de personnes plus que d'autres. Or, la ville est un mer-

veilleux outil pour ouvrir les enfants aux multiples facettes du monde! Faire simplement un tour dans le centre de Bruxelles permet d'ouvrir l'intelligence des petits. Si j'étais ministre, je mettrais l'argent dans le soutien aux instituteurs!" **BG**

■ **Mousta LARGO, artiste belgo-marocain:**

"Le véritable enjeu, c'est: que veut-on faire de notre société demain? Va-t-on continuer à marginaliser les pauvres dans des écoles à peu de moyens? Pour une société plus solidaire, la priorité doit être l'enseignement. Des quartiers comme Molenbeek ou Schaerbeek vont souffrir d'une démographie grandissante, et il faudra répondre à cela. Ce qui est au centre du quartier, ce n'est pas la mosquée ou l'église, c'est l'école! Moi, je suis d'accord de payer plus d'impôts, si c'est pour investir dans l'école du quartier. L'école idéale, c'est d'abord une école de proximité. Il faut réinvestir dans l'outil pédagogique localement, plutôt que d'essayer de prendre les jeunes des quartiers moins favorisés pour les

emmener ailleurs, ce qu'ils ne demandent d'ailleurs pas. Quand je parlais des moyens à investir pour les écoles, il s'agit aussi de moyens humains. Le prof qui se fait menacer dans sa classe, on ne peut que comprendre son manque d'envie d'y retourner. Il ne doit plus exister de quartiers délaissés, de zones de non-droits. Mon analyse est celle d'un père de famille d'origine immigrée au parcours un peu atypique, entre deux mondes. Dès que j'en ai eu les moyens, j'ai mis mes enfants dans une école considérée comme plus élitiste, étant donné le public qui la fréquente. Mais je l'ai choisie parce qu'elle proposait une pédagogie différente dont j'avais envie que mes enfants puissent bénéficier. Pourquoi tous les enfants n'auraient-ils pas droit à cela?" **MNL**

PROPOS RECUEILLIS PAR

BRIGITTE GERARD ET
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Lire pp. 16-17.

DE BRUXELLES-BABEL À LA COMPRÉHENSION MUTUELLE

Pour **Xavière REMACLE**, formatrice au Centre bruxellois d'action interculturelle (CBAI), "La première spécificité linguistique de la capitale reste le bilinguisme, qui entraîne une réflexion chez les parents: faut-il mettre son enfant dans une école francophone ou néerlandophone?" Force est de constater que, malgré ce choix, l'apprentissage des langues officielles de la ville est loin d'être évident: "Parfois, on se retrouve dans des situations un peu surréalistes, où des parents mettent leurs enfants à l'école néerlandophone pour assurer leur avenir, mais ils se retrouvent avec des enfants de familles francophones ou étrangères. Ils apprennent donc mal le néerlandais, faute de pouvoir le parler suffisamment". Il n'est déjà pas simple, pour un francophone, d'apprendre le néerlandais, mais alors, que dire de ces jeunes dont la langue maternelle n'est ni le français, ni le néerlandais, et qui doivent, eux aussi, réussir à l'école? X. REMACLE a le sentiment que les immigrés sont un peu pris en otage par la question de la langue qui, en tant que vecteur d'apprentissage, va cristalliser toutes les difficultés. "Souvent, dit-elle, cette question sert un peu d'alibi pour démissionner par rapport à d'autres enjeux, pédagogiques ou structurels".

Les enfants immigrés se trouvent également parfois dans une situation contradictoire, entre loyauté vis-à-vis de leur langue d'origine et nécessité d'apprendre celle de la ville dans laquelle ils vivent: "Les professeurs des cours de langues et de culture d'origine connaissent des difficultés, car les enfants viennent au cours avec un regard un peu ambivalent par rapport à leur langue d'origine. Un regard positif, car lié au lien affectif à leurs parents, mais en même temps, leur langue est un peu disqualifiée... D'une part, on leur dit qu'ils ne parlent pas assez le français à la maison, et d'autre part, ils doivent suivre un cours de culture et langue d'origine. Ils reçoivent des injonctions contradictoires, et ce n'est pas facile pour eux de se situer!"

CLASSES-PASSERELLES

Concrètement, comment prend-on en charge, dans les établissements scolaires, les élèves primo-arrivants qui ne parlent pas un mot de français? Ils ont, notamment, la possibilité d'être accueillis dans des classes-passe-

Le moins que l'on puisse dire, c'est que la question des langues à Bruxelles est complexe. S'y côtoient non seulement le français et le néerlandais, mais aussi une multitude de langues parlées aussi bien par les eurocrates que par les nombreuses populations immigrées... Sans compter, parmi celles-ci, les personnes qui arrivent en Belgique sans connaître un mot de l'une de nos langues nationales... Pas simple, pour l'école, de s'y retrouver dans cet imbroglio!

relles, où ils peuvent apprendre exclusivement le français pendant un an. Exemple au Campus Saint-Jean à Molenbeek, qui accueille une cinquantaine de nationalités et où plus de la moitié des élèves sont – ou ont été – des primo-arrivants. "Une des pierres angulaires de notre projet d'établissement, explique le directeur de l'école, **Pierre LAURENT**, est l'apprentissage de la maîtrise du français. Nous avons, dès lors, mis en place quatre classes d'enfants «primos purs», qui ne connaissent pas du tout le français".

En classe, les enseignants utilisent la méthode "Pourquoi pas", basée sur la communication et le jeu. **Sandrine ROUSSEAU**, enseignante, explique: "On étudie le français sur base de situations et de certains thèmes, on essaie de partir du quotidien, du vécu. On visite l'école, puis le quartier, et ensuite le centre de Bruxelles. On commence par le français quotidien, et au fur et à mesure, on glisse vers le français scolaire. La matière vue ne doit pas être tout de suite acquise, on

revient plusieurs fois sur l'année et au bout d'un an, les élèves sont normalement capables d'intégrer une classe de l'enseignement ordinaire ou professionnel".

Et quid de la cohabitation entre toutes ces nationalités? "Tous ces élèves ont des histoires un peu particulières, difficiles, précise l'enseignante. Le premier objectif est qu'ils se sentent bien en classe. On travaille donc beaucoup sur la cohésion du groupe. Ils sont tous là pour apprendre le français, il y a donc peu de problèmes disciplinaires. En fait, le français est le ciment de l'entente entre les élèves. Notre fierté, c'est de voir que des jeunes qui débarquent en septembre complètement perdus, sans aucune connaissance en français, sortent en fin d'année avec un bagage qui leur permette d'être intégrés dans des classes traditionnelles. Et certains iront même à l'université!" ■

INTERVIEWS FRANÇOIS TEFNIN

TEXTE BRIGITTE GERARD

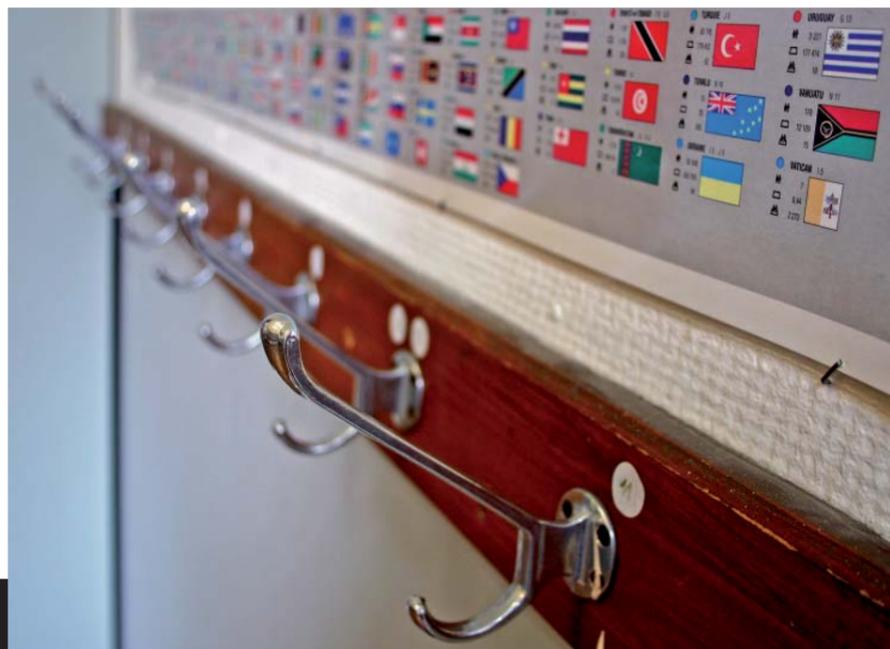


Photo: François TEFNIN

L'Europe en transformation



Le monde qui nous entoure est en constante évolution, ce n'est pas un scoop. Mais observer de près ce qui se passe exactement et le montrer, c'est tout de suite moins évident! C'est pourtant le défi qu'ont décidé de relever plusieurs écoles secondaires, à l'échelle européenne, en s'associant dans un projet Comenius.

Étalé sur deux années, de 2008 à 2010, le projet a pour thème "L'Europe en transformation: la ville – les personnes – le paysage". Défini comme "multilatéral et artistique", il a pour ambition d'amener les élèves à mieux se positionner par rapport au futur par l'analyse de ce qui, dans leur environnement, a été perdu et ce qui reste inchangé. Il réunit trois écoles ou sections d'écoles secondaires à orientation artistique: le Centre scolaire Ma Campagne à Bruxelles, la Brentside Highschool – Ealing's specialist Visual Arts College de Londres et la Escuela de Arte y Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales de Valladolid. Une quatrième école non retenue par l'agence nationale de son pays a tout de même tenu à participer également. Il s'agit du Liceo Artistico Statale di Brera, de Milan. Une semaine de rencontre et la réalisation d'une exposition collective ont marqué l'aboutissement de cette belle collaboration européenne en mars dernier.

S'OUVRIR À LA DIFFÉRENCE

En entamant ce projet Comenius, **Dominique DE BACKER**, professeur d'analyse de l'image dans l'option Art appliqué-Publicité-Décoration du Centre scolaire Ma Campagne, avait déjà une idée assez précise de ce qui l'attendait, puisqu'elle n'en était pas à son coup d'essai en la matière: "Nous

avons déjà participé à un autre projet avec les mêmes partenaires, expliquait-elle, et nous avons vraiment envie de recommencer!"

L'initiative concernait, cette fois, en Belgique, 44 élèves des 6^e et 7^e professionnelles de Ma Campagne, appelés à un travail d'investigation et d'analyse de leur environnement, en l'occurrence la ville dans laquelle ils vivent, Bruxelles. "Les élèves ont commencé par une visite du canal de Bruxelles, avec pour consigne de réaliser un panoramique photo, qu'ils ont ensuite retravaillé au cours de graphisme, précise l'enseignante. C'est un paysage très intéressant, car on y trouve à la fois des traces du passé, une vision contemporaine et une ébauche de ce qu'il va devenir. En infographie, ils ont aussi planché sur l'idée de «Bruxelles sur mer», en prenant des paysages caractéristiques de la capitale, comme la Grand-Place, qu'ils ont transformés en plage. Le projet a également eu des prolongements en typographie et en informatique, notamment. De nombreuses réunions ont regroupé plusieurs enseignants de Ma Campagne, de manière à créer une véritable synergie dans l'école. Nous avons aussi des contacts par mail avec les enseignants des autres pays participants. Et nous les avons rencontrés pendant une semaine en octobre, à deux reprises. Même si le projet peut se décliner de manière différente en

fonction des cultures des pays, il était tout de même important de trouver des consensus, des points de ralliement".

EXPO

Fin mars, les partenaires du projet se sont retrouvés à Bruxelles pour une semaine Comenius, à l'occasion de laquelle ils ont participé à une exposition présentant leurs productions. "L'affiche et l'invitation à l'événement ont fait l'objet d'un concours interscolaire, qui a été remporté par une de nos élèves, souligne, non sans fierté, D. DE BACKER. Les jeunes ont été enchantés de cette semaine de rencontre et de mise en commun. Beaucoup se sont promis de garder des contacts par la suite. Travailler avec des jeunes d'autres pays a de nombreux avantages: les élèves s'ouvrent à la différence, ils communiquent entre eux en se servant de leurs acquis scolaires auxquels ils donnent plus de sens, ils appliquent des consignes et doivent respecter des échéances, ils travaillent en équipe, etc. Et pour mes élèves, c'était une belle occasion de faire découvrir aux autres sections de l'école ce dont ils sont capables. Ils sont très fiers de ce qu'ils ont réussi à faire, et certains pensent poursuivre leurs études à l'étranger, ce qu'ils n'auraient certainement pas imaginé auparavant!" ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

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

09/04/2010

LES ROMS EN ROUTE POUR L'ÉCOLE

En Belgique, que ce soit pour des raisons financières ou culturelles, de nombreux enfants roms ne vont pas à l'école. Heureusement, les comportements changent petit à petit, notamment grâce au travail de médiateurs qui vont à la rencontre des familles. "L'intégration passe, en effet, par la scolarité", estime-t-on au centre régional d'intégration "Le Foyer" à Molenbeek.

Et vous, qu'en dites-vous?

■ **Iulia HASDEU, anthropologue à l'Université de Genève / Université Catholique de Louvain:**

"Tout en appréciant le bienfondé du travail de médiation interculturelle dont il est question dans cet article, ainsi que l'image positive de la communauté rom qui y est reflétée, je préciserais ici quelques éléments.

Après avoir mené une recherche¹ auprès de parents roms sur la scolarisation de leurs enfants en Belgique, nous avons constaté que plusieurs enjeux identitaires sont à l'œuvre quand les Roms sont confrontés à cette problématique. Le souhait des parents de pouvoir offrir à leurs enfants une meilleure éducation que la

leur, ainsi qu'un véritable accès au marché du travail, est sans cesse articulé (parfois de manière conflictuelle) avec un souci d'intégrité morale et de sécurité des enfants; par exemple, un certain doute plane, du point de vue rom, sur la capacité de l'école à préserver une séparation entre les sexes, qui éviterait tout enjeu de nature sexuelle.

Par ailleurs, les Roms sont encore victimes d'une stigmatisation latente ou manifeste, du style: «Chez eux (et surtout pas chez nous!), les femmes sont discriminées». Les Roms n'arrivent pas à se projeter en citoyens, en «ayant droit à». Ils se sentent plutôt «obligés de». Ils ont peur de ne pas être en règle, d'avoir fauté sans le savoir ou d'être en décalage, avec le sentiment perpétuel de devoir cacher quelque chose... Les gadjos² ne voient généralement les Roms que correspondant à l'éternelle image folklorique, et non comme de possibles mécaniciens, infirmières, ingénieurs ou avocats. Et implicitement, souvent, les scolariser correspond au fantasme civilisateur.

Finalement, au-delà de l'idée qui se trouve derrière les projets de scolarisation, quel est le contenu de l'enseignement proposé aux enfants roms? Quelles sont les matières qui les intéressent, qui les aident à construire leur avenir? Quelle reconnaissance l'école, et plus largement la société belge, leur propose-t-elle?

L'histoire nous montre que de nom-

breux enfants roms ont été enlevés à leurs familles, perçues comme dangereuses car asociales. L'influence eugéniste et hygiéniste du début du 20^e siècle a également marqué les politiques éducatives des pays communistes d'Europe centrale, qui se greffaient sur l'ancienne politique assimilationniste de l'Empire austro-hongrois: sur la base d'un tri opéré par des psychologues, les enfants roms ont été – et dans certains endroits, le sont encore – systématiquement placés dans des écoles spéciales.

Actuellement, ces écoles sont majoritairement roms et participent d'une ségrégation raciale de l'enseignement. Cependant, depuis 1990, des institutions européennes et américaines financent des projets éducatifs dans les pays de l'Est censés combler le fossé entre Roms et gadjos: formation des enseignants roms, médiation scolaire auprès des communautés, curriculums scolaires intégrant des éléments culturels roms, discrimination positive pour les places dans les lycées et les universités.

Sans doute ces projets, ainsi que ceux évoqués par La Libre Belgique, participent-ils à une meilleure intégration des Roms dans la société environnante que par le passé. Toutefois, l'intégration n'est toujours pas pensée en termes de reconnaissance et de participation citoyennes, mais plutôt d'assimilation. Selon nous, il faut penser à la reconnaissance non

seulement en termes de critères, mais aussi de processus social, en éduquant les attitudes et les comportements des gadjos également!" ■

1. Le rapport de la recherche peut être consulté en ligne à l'adresse www.romeurope.org > textes et supports pour l'action > enfance-éducation > rapports

2. Nom donné aux non-gitans par les gitans.

La Libre

22/03/2010

DES PRÉJUGÉS QUI COLLENT À L'ÉLÈVE

Quel impact les préjugés peuvent-ils avoir sur la scolarité des élèves? Comment lutter contre leur influence? **Rudy WATTIEZ** et **Gaëtan CHAPPELLE** (CGé - *Change-ments pour l'égalité*) se sont intéressés à ces questions, en menant une enquête auprès de 350 personnes. Résultat: un bon élève aurait un crédit supérieur dans beaucoup de domaines, alors que le mauvais élève aurait un crédit négatif d'emblée. Ces étiquettes constituent un enjeu majeur en matière d'échec scolaire



Photo: François TEFNIN

À l'école, les préjugés peuvent être particulièrement à l'œuvre lors de l'évaluation.

et d'inégalités scolaires et sociales. Il existe cependant des pistes pour modifier le phénomène, notamment au niveau de l'évaluation ou de l'instauration de dispositifs de collaboration entre élèves, plutôt que de compétition.

Et vous, qu'en dites-vous?

■ **Bruno HUMBEECK, psychopédagogue, chercheur à l'Université de Mons-Hainaut:**

"Les représentations mentales se manifestent un peu partout dans le rapport enseignant-parent-enfant. Les stéréotypes, clichés ou typifications apparaissent, en effet, chez tout être humain dès qu'il s'agit pour lui d'économiser de l'énergie cérébrale ou de se réfugier dans un entre-soi rassurant, qui enferme l'autre dans l'image forcément réductrice qu'ensemble, nous nous faisons de lui.

Ce qui pose davantage problème avec les représentations enseignantes, c'est l'étroite corrélation qui les lie au processus d'évaluation scolaire. Et ce lien évaluation-représentation est aggravé par deux phénomènes: l'«effet de halo», qui désigne la tendance générale des examinateurs à laisser influencer leur jugement par des aspects de la personnalité du sujet sans rapport avec la nature de l'épreuve à laquelle il est soumis, et l'«effet Pygmalion», à travers lequel le sujet tend à se comporter effectivement comme on lui prédit qu'il le fera ou à agir en fonction des résultats prédits. La combinaison de ces deux effets explique notamment comment et pourquoi les performances antérieures de l'élève influencent souvent de manière déterminante l'opinion de l'enseignant. Elle enferme ainsi l'apprenant dans un cercle vicieux au sein duquel la probabilité qui lui est laissée d'étonner à l'école se réduit chaque année davantage.

Les bons élèves tendent, d'année en année, à augmenter leur vitesse de croisière, tandis que les autres sont dirigés dans un cheminement de plus en plus étroit qui, d'échecs en orientations sélectives, se constitue parfois en véritable voie sans issue. Le faisceau de représentations se referme alors sur l'enfant, et celui-ci en vient à confirmer dans sa trajectoire scolaire la combinaison des attentes

des enseignants, de ses parents et de l'image détériorée qu'il s'est faite de lui-même. Alors, et seulement alors, l'échec intériorisé devient une fatalité, et l'élève renonce à l'idée de surprendre qui que ce soit, et surtout lui-même.

Comment faire, dès lors, pour éviter que les représentations ne contaminent à ce point le devenir des élèves? Comment peut-on agir pour les modifier ou, tout au moins, en moduler l'influence? Dégageons ici trois pistes d'action. La première invite à travailler sur les représentations elles-mêmes et leur contenu. Pour cela, il faut nécessairement que chacun se risque à sortir de l'entre-soi pour confronter ce qu'il pense à ceux qui l'envisagent sous un angle différent.

La seconde piste d'action suppose davantage d'exercer une influence sur le sujet porteur des représentations. Il s'agit, par exemple, d'améliorer la conscience réflexive de chacun en explicitant son propre univers mental, mais aussi en explorant celui qui caractérise les groupes sociaux auxquels il n'appartient pas. C'est là tout l'enjeu de la formation des enseignants.

La troisième piste d'action sur les représentations consiste, enfin, à intervenir au niveau des effets qu'elles produisent. Il s'agit alors, par exemple, d'envisager autrement le processus d'évaluation en évitant de considérer qu'il relève exclusivement d'une démarche solitaire réalisée par l'enseignant, mais en envisageant, au contraire, comme le fruit d'un travail concerté qui associe le parent (par l'évaluation intégrée) et l'enfant (par l'auto-évaluation) au processus évaluatif.

Il s'agit donc, notamment, de considérer l'acte éducatif pour ce qu'il demeure en toute circonstance: une activité nécessairement complexe qui concerne au moins deux sujets et implique, dès lors, l'écosystème au sein duquel chacun d'eux est amené à évoluer". ■

PROPOS RECUEILLIS PAR BRIGITTE GERARD

Valeur ajoutée: les écoles taxées positivement!

Non, dans cet article, il ne sera pas question de cette vieille idée, jamais concrétisée, de diminution de la TVA pour les écoles!

Mais qu'est-ce donc alors que cette valeur ajoutée? C'est le résultat de l'évaluation de l'action propre d'une école, l'estimation de ce qu'elle a "ajouté" au niveau initial des élèves qu'elle accueille, l'appréciation de la marge de progression qu'elle leur a assurée.

UNE ESTIMATION CONCEVABLE?

Oui, assez précisément. Il faut, pour cela, s'efforcer d'éliminer l'incidence des facteurs de réussite scolaire extérieurs à l'école pour essayer de conserver ce qui est dû à son action propre. Qu'est-ce qui entre en ligne de compte dans le taux de réussite obtenu par un établissement? Trois types de facteurs: les facteurs individuels liés au profil des élèves inscrits (âge, origine sociale, sexe et niveau scolaire à l'entrée); les facteurs liés à la structure de l'établissement (composition socio-démographique, pourcentage d'élèves en retard scolaire, pourcentage de filles/garçons, offre scolaire, taux de rétention¹); les facteurs liés à l'action de l'établissement.

Les deux premiers types, les facteurs individuels et ceux liés à la structure, permettent d'établir le taux de réussite attendu pour chaque élève. Le taux de réussite attendu pour l'ensemble de l'établissement en est déduit. L'écart entre le taux de réussite constaté pour l'ensemble de l'établissement et le taux attendu, celui qui est fixé par les deux premiers types de facteurs, constitue la valeur ajoutée par le troisième type de facteurs, ceux liés à l'action de l'établissement. Si l'écart est positif, on a tout lieu de penser que l'école a apporté à ses élèves plus que ce qu'ils auraient reçu s'ils avaient fréquenté un établissement situé dans la moyenne. Cette mesure positive est l'indice d'une bonne efficacité relative. Si l'écart est négatif, la présomption inverse prévaut.

REMETTRE LES PENDULES À L'HEURE

L'idée paraît intéressante, séduisante même: déterminer cette valeur ajoutée

LA VALEUR AJOUTÉE, VERSION SEGEC

Sur la base des résultats des épreuves non-certificatives, le SeGEC, lui aussi, essaie de répercuter vers les écoles une information, si pas en "valeur ajoutée", du moins en "valeur située". Comment? Cela commence par une récolte des données des implantations. Grâce à la franche collaboration des directions d'écoles, le service statistique dispose rapidement des résultats d'une grande majorité d'entre elles. Cela permet d'établir différents types de comparaisons:

- une comparaison de la moyenne des résultats obtenus par les élèves d'une implantation à la moyenne des résultats de la zone et à la moyenne des résultats pour la classe d'indice socio-économique à laquelle appartient l'implantation;
- une comparaison des écarts-types¹ selon les mêmes principes;
- une comparaison des résultats par domaine/compétence obtenus par les élèves d'une implantation à la moyenne des résultats de la zone; exemple:

2 ^e commune (2C) Mathématiques	Moyenne des résultats de l'implantation	Moyenne des résultats de la zone
Nombres	71,77%	68,73%
Solides et figures	78,66%	74,72%
Grandeurs	78,25%	74,84%
Traitement de données	82,36%	77,82%

Ces informations sont envoyées aux directions en rappelant l'impératif de confidentialité inscrit dans le décret. À partir de ces données et d'autres (comme des tableaux comparatifs par classe et domaine/compétence), l'école peut se situer dans les groupes d'écoles auxquels elle appartient et déterminer ses forces et ses faiblesses de manière relative. Elle dispose aussi de renseignements permettant de situer les résultats des classes de l'implantation les unes par rapport aux autres, et de le faire dans les différents domaines/compétences investigués par les épreuves externes non-certificatives.

1. Pour rappel, l'écart-type est l'indice mathématique qui mesure l'écart d'une série de scores autour de leur moyenne. Plus grand est cet écart, plus grande est la dispersion des scores.

permet de clarifier les choses. En effet, plus question de se targuer de bons résultats quand on n'a sélectionné à l'entrée que des bons élèves! Il s'agit ici de faire la preuve qu'on a réussi, tout au long d'une scolarité, à développer chez des élèves, peut-être moins bien dotés au départ, les connaissances et les capacités qui ont permis leur succès.

C'est une approche qui a été particulièrement développée en France². Et un article récent du journal *Le Monde* signalait qu'on trouve nombre de lycées accueillant des publics populaires ou défavorisés parmi les 100 plus performants, alors que "*Les établissements les plus prestigieux, comme Henri-IV ou Louis-le-Grand à Paris [...] n'ont*



Les établissements réputés ne sont pas nécessairement ceux qui font le plus progresser les élèves.

pas de valeur ajoutée selon ces indicateurs – Henri-IV est même à la 1085^e place, lorsqu'on utilise cette grille de lecture!³

LES RECETTES DU SUCCÈS

Alors, quelles sont les recettes du succès, les ingrédients qui conduisent à une valeur ajoutée importante? Les principaux, ceux qu'on repère le plus souvent dans les écoles performantes, ne surprendront pas: stabilité et cohésion de l'équipe, attention portée aux élèves, haut niveau d'exigence, pratique de différentes formes d'accompagnement ou de soutien, moyens supplémentaires, ouverture aux familles, personnalité du chef d'établissement... Mais ne vous y trompez pas: c'est quand tous ces ingrédients sont rassemblés que la sauce prend! Ainsi, pour couper les ailes à un canard boiteux, les seuls moyens supplémentaires ne suffisent pas: ils peuvent être mal exploités et produire peu d'effets, si les autres conditions de réussite ne sont pas présentes.

LES CERCLES VERTUEUX

Quel effet peut avoir la publication des résultats des écoles en "valeur ajoutée"? Bien sûr, cela n'amènera pas les familles qui inscrivent leurs enfants à

Louis-le-Grand à choisir plutôt un lycée de banlieue: l'enjeu du bac n'est, pour elles, qu'une étape vers des études supérieures sélectives. Et elles sont persuadées que ces établissements sanctuaires y préparent mieux leur progéniture. Le but n'est certainement pas de réconcilier les extrêmes. Cependant, en objectivant la qualité du travail pédagogique des équipes éducatives, cette grille de lecture produit au moins deux effets positifs: d'une part, elle constitue une reconnaissance, une valorisation et un encouragement pour lesdites équipes. Et ce n'est pas un mince mérite, puisque faire partie d'une équipe "gagnante" peut amener chacun de ses membres à vouloir poursuivre l'aventure commune. Quand on sait qu'une des recettes du succès est la stabilité et la cohésion de l'équipe, on comprend qu'une publication en "valeur ajoutée" contribue au renforcement d'un cercle vertueux.

D'autre part, c'est une manière aussi de créer ou de renforcer la confiance que les familles des classes moyennes peuvent avoir dans des écoles subjectivement mal perçues, mais objectivement performantes. Le dossier sur Bruxelles le rappelle: "*Le choix de l'école du quartier dépend de l'image qu'on en colporte: une information objective de la «valeur ajoutée», de la*

marge de progression que certaines écoles assurent, permettrait de rassurer une partie des familles des classes moyennes, issues de l'immigration ou non, et les conduirait à inscrire leurs enfants dans les écoles performantes des quartiers populaires, y assurant par là même davantage de mixité⁴.

Autre cercle vertueux donc, puisque la communication d'une évaluation objective de la qualité du travail pédagogique peut améliorer ou stabiliser le recrutement des élèves.

Le thème de la prochaine Université d'été de l'enseignement catholique est: "*Comment faire une bonne école?*" On n'en sait peut-être pas encore beaucoup plus sur la question, mais au moins, on sait comment encourager les bonnes écoles à le rester! ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Le taux de rétention est le rapport entre le nombre d'élèves inscrits et le nombre d'élèves maintenus dans l'établissement jusqu'au bout du parcours scolaire qu'il organise.

2. Le SeGEC aussi, avec ses moyens propres et les quelques données disponibles, essaie de rendre ce service, à sa manière, aux écoles du réseau libre (cf. *pavé*).

3. "Un bon lycée n'a pas toujours 100% de réussite au bac", in *Le Monde* du jeudi 15 avril 2010.

4. Voir p. 4 du dossier, dans ce même numéro.

Certains, y compris les autorités flamandes, lient les bonnes performances des élèves flamands au mode d'organisation du système éducatif soutenant l'autonomie des écoles.

Le service d'Étude du SeGEC a donc exploré l'évolution de quelques éléments caractéristiques de ce système éducatif tellement proche, mais peu connu¹.

La clarification du rôle et de la place des autorités a permis, depuis 1989, une réorganisation du système menée, à partir des écoles, par des politiques misant sur la qualité des établissements et les valorisant dans certains choix, tout en les incitant à la coopération.

AUTONOMISATION DU RÉSEAU COMMUNAUTAIRE

Dès 1989, la responsabilité d'organiser les écoles du réseau de la Communauté fut confiée à un Conseil autonome (ARGO). Depuis, cet organe a été réorganisé en 28 *scholengroepen* agissant localement comme Pouvoir organisateur (PO) et un Conseil central, *Raad GO!*, exerçant un rôle de coordination et de garant des obligations constitutionnelles.

Cette autonomisation a permis d'établir une égale distance des autorités avec tous les établissements et réseaux, contribuant à asseoir l'égalité de traitement. Elle a permis aux autorités de centrer leur action sur la définition d'objectifs généraux et la fixation de règles de fonctionnement et d'évaluation communes, en agissant de manière indifférenciée selon les acteurs. C'est ainsi que des réformes telles que celles de l'égalité du calcul des subventions de fonctionnement ou de l'organisation de structures de collaboration entre écoles ont pu se concrétiser.



Photo: François TEFNIN

CRÉATION DES COMMUNAUTÉS D'ÉCOLES

Sans remettre en question le rôle des PO, les établissements d'un même niveau d'enseignement collaborent dans des *scholengemeenschappen* (communautés d'écoles). Il s'agit d'une politique incitative de coopération accordant aux établissements des moyens complémentaires, des facilités de transfert de moyens entre écoles ou des normes de rationalisation plus favorables.

Les principes de constitution d'une communauté d'écoles reposent d'abord sur l'affiliation volontaire. L'approche est souple: une *scholengemeenschap* peut regrouper des écoles d'un même PO ou de plusieurs PO, d'un même ou de plusieurs réseaux. Elle doit compter au

minimum l'équivalent de 900 élèves. Dans le secondaire, elle doit, en plus, assurer une offre d'enseignement couvrant tout le parcours et des options aux 2^e et 3^e degrés dans toutes les formes d'enseignement et dans au moins deux domaines d'activités. Par ailleurs, 44 zones d'enseignement ont été définies, et une communauté ne peut compter des écoles que dans maximum 5 zones contiguës. Enfin, chaque réseau s'est vu attribuer un nombre maximal de *scholengemeenschappen*.

Celles-ci interviennent aussi dans la définition de dispositions générales figurant dans les descriptions individuelles de fonction et les évaluations du personnel, dans la gestion des équipes de remplacement, dans l'organisation du tutorat des jeunes

enseignants et dans la mise en place des politiques d'égalité des chances. Mais, principalement, elles doivent gérer et répartir des *puntenveloppen* (enveloppes de points).

PUNTENVELOPPEN

À côté des mécanismes classiques d'attribution de périodes d'enseignement, la Flandre a développé l'attribution d'enveloppes de points permettant aux écoles ou aux *scholengemeenschappen* de créer des fonctions de soutien administratif et de gestion, de coordination des technologies informatiques et des fonctions de soutien et d'aide aux élèves (*zorg*). Chaque école ou *scholengemeenschap* dispose de points pour créer ou maintenir des postes de travail dans des profils de fonction et de recrutement qu'elle décide, sur base d'une grille de conversion des points en temps d'emploi dans une fonction et un profil de recrutement.

Dans le fondamental, les écoles créent les postes et profils de fonctions qu'elles souhaitent, mais ne peuvent pas transférer des points d'une enveloppe à l'autre. Elles reçoivent, en effet, deux enveloppes séparées: une première doit servir à financer des fonctions administratives; une deuxième sert à des fonctions de coordination de l'utilisation des technologies de l'information. Il est prévu que 10% de ces points peuvent être mutualisés au niveau de la *scholengemeenschap*, par exemple pour son propre fonctionnement.

Une troisième enveloppe de points liés à la politique *zorg* est attribuée à la communauté d'écoles, qui doit décider de sa répartition entre ses écoles membres. Elle doit servir à financer des fonctions de prise en charge des besoins des élèves.

Dans le secondaire, l'utilisation des points s'effectue avec une plus grande souplesse. Les enveloppes sont calculées pour financer des fonctions de soutien administratif et à la direction, et pour mettre en place une différenciation des tâches et des fonctions sans avoir recours au prélevement sur le capital-période.

Les points sont accordés en une seule enveloppe via les communautés d'écoles, qui décident de la répartition.

DESCRIPTION DE FONCTIONS ET ÉVALUATION

Une description individuelle de fonction est obligatoire pour tout engagement de plus de 104 jours et est possible pour tout engagement. Le PO ou la *scholengemeenschap* négocie les dispositions générales au sein du comité local de concertation et des modalités individuelles sont négociées avec le membre du personnel. La description individuelle de fonction doit contenir: les tâches et affectations et la manière de les remplir; des objectifs liés à l'école; des dispositions concernant la formation continue; des objectifs personnels et des objectifs de développement négociés.

En ce qui concerne les tâches dans le fondamental, un liste prévoit celles qui ne peuvent jamais se trouver dans la description de fonction d'enseignant. Dans le secondaire, on distingue ce qui relève de l'affectation principale d'enseignement et ce qui peut être spécifique à l'école (certaines tâches particulières comme le tutorat de classe, l'accueil des nouveaux enseignants, la coordination pédagogique ou des tâches de représentation de l'établissement).

Des entretiens réguliers dits "de performance" sont prévus pour faire le point et dégager des pistes d'évolution. Par ailleurs, un entretien avec un ou deux évaluateurs, formés à cet effet, a lieu en fin de période (tous les 4 ans) pour évaluer comment la description de fonction a été remplie. Il débouche sur un rapport et obligatoirement sur une appréciation globale, qui peut être jugée suffisante ou insuffisante. Dans ce cas, un appel est possible auprès d'un Conseil de l'évaluation. En cas de confirmation, cela peut mener au licenciement pour la fonction concernée et dans l'institution concernée.

ÉVALUATION DES ÉTABLISSEMENTS

Depuis 1991, la conception de ce contrôle externe de la qualité est passée d'une inspection individuelle imprévue des enseignants à une évaluation externe globale de l'établissement, préparée, planifiée et menée tous les 6 ans par une équipe d'au moins trois inspecteurs. L'objec-

tif est à la fois de rendre des comptes sur la manière dont l'établissement poursuit les objectifs demandés et sur la bonne utilisation des moyens accordés, mais aussi de trouver des pistes d'amélioration de la qualité. Au cours de cette visite, les inspecteurs organisent des discussions avec les différents acteurs de l'école. Ils procèdent à des observations en classe. Ils utilisent aussi des outils d'enquête comme des questionnaires, pour se faire une idée de certains aspects comme le climat scolaire. Ils participent à la vie de l'école (cantine...).

Ensuite, les inspecteurs rédigent un rapport qui aborde les résultats globaux de l'établissement, en tenant compte de son contexte et des ressources dont il dispose. Ils rendent un avis final concernant la reconnaissance et le subventionnement de l'école. Celui-ci peut être tout à fait favorable, favorable mais limité dans le temps (certains manquements devant être corrigés) ou défavorable. Après épuisement des éventuels recours, ces avis sont publiés sur le site Internet de l'Inspection.

ÉVALUATION DU SYSTÈME

L'Inspection a aussi reçu pour mission d'évaluer le système scolaire, d'informer et de donner des conseils sur les effets de politique. Elle doit, notamment, publier un rapport annuel sur l'état de l'éducation, qu'elle remet en priorité aux parlementaires. Si des enquêtes et études, notamment internationales, servent à évaluer les objectifs et le fonctionnement, il n'existe aucune épreuve d'évaluation externe généralisée, contrairement à ce qui se développe en Communauté française. On peut y voir un choix autre dans l'utilisation des ressources, privilégiant le développement de l'inspection et des conseils pédagogiques. ■

BENOÎT DE WAELE

1. Lire plus? enseignement.catholique.be > Services du SeGEC > Étude > Documents et publications, à partir du Rapport Eurybase "Organisation of the education system in the Flemish Community of Belgium - 2008/09" (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php)

Photo: Bernard DELCROIX



Photo: Stéphane VANOIRBECK



UN INTER-INTERNATS SPORTIF À GODINNE

Qu'elles soient sportives ou culturelles, les journées inter-internats connaissent toujours un beau succès. Le 28 avril dernier, 1750 élèves, issus de 22 internats catholiques de toute la Communauté française, se sont retrouvés au Collège Saint-Paul de Godinne pour une **journée sportive**. Répartis en trois catégories d'âge (1^{es}-2^{es}, 3^{es}-4^{es}, 5^{es}-6^{es}), les jeunes ont pu représenter, avec bonne humeur et fairplay, leur établissement tout au long de l'après-midi, au gré d'une vingtaine d'activités. Et cette journée conviviale, qui se voulait également sans tabac et sans alcool, a aussi été l'occasion de conscientiser le public à l'intérêt et l'importance éducative et sociale de nos internats... **BG**



COMMENT FAIRE UNE BONNE ÉCOLE?

6^e Université d'été
Louvain-la-Neuve
20 août 2010

Essayer de distribuer, de la manière la plus socialement équitable, les élèves entre les écoles ne nous dispense pas de réfléchir, comme nous l'indiquait François DUBET l'an dernier, à la première tâche de l'école, c'est-à-dire de "produire", de faire une bonne école partout.

Au cours de cette Université d'été, nous interrogerons, du côté de la pédagogie et du côté des familles, les conditions pour atteindre cet objectif.

MAIS QUE FAIT LE SEGEC? (4)

Présentation du Service des Investissements de l'enseignement catholique (SIEC) par son directeur, Guy LATTENIST:

"Le SIEC a pour rôle principal d'aider les Pouvoirs organisateurs de tous les niveaux d'enseignement dans la gestion de leurs infrastructures scolaires. À chaque étape et dès l'intention d'investir, le SIEC se charge d'informer et de coordonner les actions. Une fois que les établissements ont obtenu le feu vert de l'Administration, le Service les guide dans la préparation de leur dossier, vérifie qu'ils sont bien dans les conditions pour obtenir les subsides... **Sophie SCARCEZ** et moi nous chargeons des programmes de subsides proposés par la Communauté française, tandis que notre conseillère en énergie **Isabelle DEMUYSER** s'occupe de ceux de la Région wallonne. Notre rôle essentiel est le suivi de ces dossiers et la vérification de la conformité. Nous nous rendons dans les écoles pour évaluer les situations et aiguiller les PO et directions vers le programme de travaux le plus adéquat.

Le SIEC privilégie aussi une vision à long terme dans la gestion patrimoniale. On s'attaque souvent à de petits problèmes, mais il faut aussi prendre l'infrastructure dans son ensemble et travailler davantage au niveau de la prévention. Nous nous occupons des aspects juridique, technique, administratif et économique des dossiers

de construction, et nous travaillons beaucoup en collaboration avec le Service Gestion économique du SeGEC (cf. entrées livres n°46, p. 20). Ce sont, de toute façon, toujours les écoles qui nous contactent en cas de besoin.

Le Service assure également la formation des PO dans le domaine: chaque année, nous proposons une formation générale concernant les différents programmes de travaux possibles, mais aussi des séances plus pointues aux écoles qui ont des dossiers en cours.

Enfin, nos trois conseillers en énergie pour la Région bruxelloise (**Amaury FORMULE, Marc LEMYE et Véronique ERNOTTE**) travaillent dans le cadre du projet PLAGE Écoles, dont l'objectif est de réduire la consommation énergétique dans le parc scolaire bruxellois (fondamental et secondaire). Ils doivent, dans un premier temps, établir un cadastre énergétique.

Par ailleurs, en tant que directeur du service, je siège dans des instances de décisions, des commissions où se trouvent également des membres des autres réseaux avec lesquels nous alternons la présidence de la Commission inter-caractère (en charge du Programme Prioritaire de Travaux). Nous participons aussi aux concertations avec le gouvernement dans le cadre de la préparation de nouveaux décrets". **BG**

En savoir plus?

<http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Bâtiments

Secrétariat:

Giulia IANIRI et Manuela PEREIRA
02 256 70 61 - siec@segec.be

Permanences:

Guy LATTENIST (lundi et mercredi)
Sophie SCARCEZ (mardi et jeudi)

ESPACE NORD

Jean MUNO

L'hipparion

Luc Pire / Espace Nord, 2009

C'est l'histoire d'une fabuleuse rencontre, sur une plage, entre un vieux naturaliste amateur et un étrange cheval blanc à tête de renard, un hipparion... espèce animale disparue voici 70 millions d'années! Chez le professeur retraité, cette rencontre ranime une joie enfantine, teintée d'orgueil, et de son côté, l'hipparion est affectueux, confiant, doux... Mais très vite, les soucis d'ordre pratique prennent le dessus: comment loger cet animal dans une maison bourgeoise, le plier aux contraintes domestiques? Cette découverte devient contraignante pour le naturaliste, qui aspire à une reconnaissance scientifique... Qui, de l'animal ou du méticuleux retraité, aura finalement raison de l'autre? **BG**



CONCOURS

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

Les gagnants du mois de mars sont: Aurore MASSART, Germaine DUMONT, Anne DENIS, Fernand GILLET, Olivier TIRIONS, Ingrid DEHAYE, Isabelle KITTEL et Zénon NELLISSEN.

UN LIBRAIRE, UN LIVRE

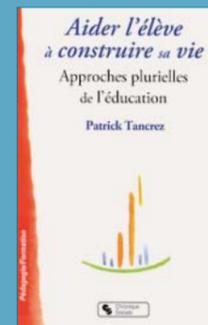
Lorrie MOORE

La passerelle

Éditions de l'Olivier, 2010

Dix ans que l'Américaine **Lorrie MOORE** n'avait pas publié. Une très longue période mise à profit pour murir une version moderne du roman d'apprentissage, complexe et dense, qui ausculte les plaies d'un pays à la dérive. La passerelle met en scène Tassie, la narratrice, une fille du Midwest profond qui quitte sa campagne natale pour entrer à l'université et découvrir un monde aux antipodes de son univers familial. En devenant la baby-sitter d'une petite fille métisse adoptée par un couple de bobos excentriques, elle va être confrontée à l'omniprésence d'un racisme latent qui couve sous la surface policée d'une société soi-disant libertaire, mais emplie de non-dits et gangrenée par une hypocrisie féroce. Une langue poétique, maniée avec brio par l'auteur, insuffle une intensité tragique et confère une résonance toute particulière à cette comédie de mœurs grinçante, incroyablement profonde et riche à tous niveaux. La "passerelle", c'est le chemin que l'héroïne parcourt et dont l'issue sonnera le glas de son innocence et de ses illusions. Brillant.

Librairie Molière
boulevard J. Tirou 68
6000 Charleroi
Tél. 071 32 89 19
www.moliere.be
moliere.net@gmail.com



VIENT DE PARAITRE

Patrick TANCREZ

Aider l'élève à construire sa vie
Approches plurielles de l'éducation

Chronique Sociale, 2010

L'ÉCOLE DANS LA LITTÉRATURE

Annie ERNAUX

Journal du dehors

Gallimard, 1993

Le chemin des uns n'est pas celui des autres... à fortiori quand il s'agit de la trajectoire de la pensée, où maître et élèves ne se rejoignent pas systématiquement. D'où l'importance, pour le premier, de placer quelques poteaux indicateurs pour faciliter la marche des seconds...

"À Nanterre, Madame A. commence son cours sur le mythe de don Juan. «Je vais parler de la morale du mythe. Quel rapport y a-t-il entre le mythe et la morale?» Silence de tous les étudiants. «Quelle est la morale du mythe?» Encore le silence. Elle dit: «Vous ne voyez pas?» Elle porte une blouse de soie grège sur un pantalon, plutôt mince, distinguée. Enfin, elle donne la bonne réponse, c'est-à-dire le dernier terme d'une construction dont elle seule détient le plan. «La morale, c'est durer». Consteration des étudiants, qui espéraient être soulagés de leur ignorance par une réponse claire et qui entrevoient un cheminement obscur de pensée, d'autres interrogatoires où ils se sentiraient de plus en plus idiots". ■ (p. 54)

À L'ÉCOUTE DE LA LITTÉRATURE

Découvrir les œuvres littéraires autrement que par la lecture, c'est possible! Notamment grâce à la maison d'édition de livres audio francophones **Autrement dit**, fondée en 1999 par Jean LIEFFRIG, romaniste et enseignant épris de transmission du patrimoine littéraire et artistique.

Autour de lui, des comédiens et musiciens prêtent leur voix et leurs talents à l'enregistrement de nombreux textes littéraires allant de la poésie à la littérature, en passant par des œuvres historiques... APOLLINAIRE, DANTE, BALZAC, FLAUBERT ou encore Amélie NOTHOMB, tous font partie du très riche catalogue proposé par **Autrement dit**. **BG**

www.autrementdit.net
Tél. 065 31 73 76



Faire comme si...

Je ne sais pas si vous êtes comme moi, mais je suis toujours fasciné par la spontanéité des enfants. Notamment quand ils jouent. L'observation de leurs jeux vaut n'importe quel programme de télévision. "Pas difficile, me direz-vous, avec ce que la lucarne à illusions nous sert aujourd'hui..." C'est vous qui l'avez dit!

COMME TOI AILLEURS

Parmi les récréations enfantines, il en est une qui tient une place particulière: celle qui consiste à entrer dans la peau de quelqu'un d'autre. "On disait que j'étais Madame..." Et *illico presto*, par la magie de l'imagination, Maéline se métamorphose en son institutrice, le salon prend des allures de salle de classe et nous voici redevenus, le temps d'une histoire, enfants sages, tenus en haleine entre Mère-grand et le Chaperon rouge. La duplication d'identité s'élève même au carré quand notre conteuse, plus vraie que l'original, mime le loup s'appêtant, sur la pointe des pattes, à commettre ses méfaits gloutons. Dans cette configuration, chacun tient son rôle, qui du narrateur, qui du spectateur, en sachant pertinemment bien que c'est "pour du rire".

COMME MOI PAS LÀ

Les adultes – chacun le sait, et particulièrement les enfants à qui on ne la fait pas, et qui savent nous prendre pour ce que nous sommes – ont parfois l'esprit un peu tordu. Ils ont inventé un jeu du "faire comme si", version paradoxale. Il consiste à dire – à défaut

de faire croire – à notre interlocuteur que nous ne sommes pas là tout en y étant. "Faites comme si je n'étais pas là!", dit le maître chevronné au jeune enseignant stagiaire, ou le photographe à son modèle, ou encore le moniteur d'autoécole au candidat au permis. Et bien sûr, l'évalué, le photographié et l'apprenti chauffeur ne voient que nous, camouflés derrière notre prétendue absence, comme un arlequin fluo au milieu du désert. Dans cette configuration, chacun tient son rôle, qui du présent qui préférerait ne pas l'être, qui du prétendu absent, en sachant pertinemment bien que cela ne fait rire personne.

COMME NOUS ICI

Le supporter de football – chacun le sait, et particulièrement sa compagne qui, philosophe, fait comme si elle ne voyait rien – est resté un grand enfant.

Il a juste troqué son hochet contre un klaxon, son biberon contre une cervoise dont il sait pourquoi, et son doudou contre une écharpe qu'il arbore même au zénith de l'été. Récemment, les partisans d'un club wallon, déçus des performances de leur équipe, se sont rendus à l'office avec une immense banderole sur laquelle ils avaient écrit: "Faites comme si on était là!".

Génial! Mine de rien, sans en avoir l'air, sur la pointe des crampons, cette supplique a quelque chose d'émouvant, à la limite du pathétique. Traduisons: "Messieurs les joueurs, s'il vous plaît, cessez de jouer avec nos pieds! Prenez plutôt appui sur votre calcanéum, aiguillonnez vos métatarsiens, exhortez vos phalanges pour qu'elles impriment au ballon quelques arabesques qui nous font rêver. Et accessoirement, justifiez votre pécule que nous alimentons avec, parfois, le sentiment d'être un peu pigeons. Et si, en plus, vous pouviez gagner..."

TRANSFERT

"Faites comme si on était là!" Cher ami lecteur, je vous suggère un petit exercice: analysez les effets de l'application de cette injonction à la classe (au choix, la pancarte peut être tenue par le prof ou les élèves), à la situation politique de notre beau pays (je vous laisse la responsabilité de décider qui tient le panneau... et qui tombe dedans) ou, tant qu'à faire, à un volcan islandais soucieux de sortir de l'ombre...

Pour ce qui me concerne, sachez que je vous suis infiniment reconnaissante: je n'ai pas eu à me forcer pour savoir que vous étiez là! ■

EUGÉNIE DELCOMINETTE
eugenie@entrees-libres.be

LE CLOU DE L'ACTUALITÉ - PRÉJUGÉS (P. 13)

