

entrées | libres

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N°75 / janvier 2013

RENCONTRE

Charles DELHEZ

SUPÉRIEUR

**Un débat
fondamental**

NOUVELLE RUBRIQUE

Prof, mais pas seulement

DOSSIER

**POUR L'ÉCOLE,
UN PROJET,
DES ACTEURS ! (2)**

entrées libres n°75 - janvier 2013
Mensuel - ne paraît pas en juillet-août
Bureau de dépôt: 1099 Bruxelles X
N° d'agrégation: P302221

édito

- 3 Enseignement supérieur : un débat fondamental

des soucis et des hommes

- 4 Paysage de l'enseignement supérieur : projet à revoir

entrez, c'est ouvert !

- 6 Oser l'art à l'école
- 7 Agenda 21, pour une planète propre

l'exposé du moi(s)

- 8 Charles DELHEZ
Gardons vive la flamme !

zoom

- 10 À l'école du Christ pédagogue

DOSSIER

Pour l'école,
un projet,
des acteurs ! (2)

mais encore...

- 11 Communiquer en français

avis de recherche

- 12 PIRLS, l'étude oubliée

retroviseur

- 14 Des jeunes acteurs de leur éducation

prof, mais pas seulement

- 16 Madame, c'est vous qui avez écrit ça ?

entrées livres

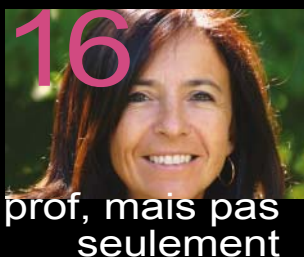
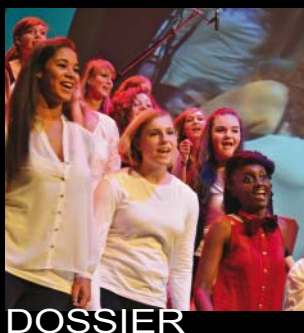
- 17 Espace Nord ■ Un libraire, un livre
Concours
L'école dans la littérature

service compris

- 18 S'inscrire à l'internat ?
Inscriptions en 1^{re} année du secondaire
(année scolaire 2013-2014)
2013, Année internationale de la coopération
dans le domaine de l'eau
S'engager dans un projet solidaire ?
- 19 Don Bosco, une vie inspirante

hume(o)ur

- 20 L'humeur de... Guy SELDERSLAGH
Le CLOU de l'actualité



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées **libres**

Janvier 2013 ■ N°75 ■ 8^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
Conrad van de WERVE (02 256 70 30)
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles

Secrétariat et abonnements
Nadine VAN DAMME
(02 256 70 37)

Création graphique
Anne HOOGSTOEL

Membres du comité de rédaction

Joëlle BERTIN
Anne COLLET
André COUDYZER
Jean-Pierre DEGIVES
Vinciane DE KEYSER
Jacqueline DE RYCK
Benoît DE WAELE
Hélène GENEVROIS
Brigitte GERARD
Thierry HULHOVEN
Anne LEBLANC
Patrick LENAERTS
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Bruno MATHELART
Nelly MINGELS
Guy SELDERSLAGH
Marie TAYMANS

Publicité
02 256 70 30

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 sur le compte n°
BE74 1910 5131 7107 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.

Enseignement supérieur : un débat fondamental

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
9 JANVIER 2013



Le projet du Ministre MARCOURT visant à réformer le « paysage » de l'enseignement supérieur a déjà fait couler énormément d'encre. À très juste titre : il s'agit d'un débat fondamental sur la manière d'organiser les fonctions collectives dans l'espace « Wallonie-Bruxelles », dans le contexte historique de la profonde transformation de l'État belge. En cause ? L'avenir d'un modèle d'organisation fondé sur la reconnaissance d'associations très diverses auxquelles une vraie autonomie est actuellement reconnue dans les secteurs de l'enseignement, de la santé, de la culture ou de l'intégration sociale.

Le projet du ministre est le reflet d'un projet politique et d'une certaine conception de l'État : il apporte des restrictions aux libertés d'enseignement et d'association et, dans une logique politico-administrative, fragmente l'espace Wallonie-Bruxelles à l'échelle de ses sous-régions. Dans sa formulation initiale, il tend à accroître le rôle de l'autorité publique, non seulement comme « régulateur », mais aussi comme « organisateur », à rebours des évolutions à l'étranger où les réformes sont pensées dans le contexte de l'espace européen (et même mondial) de l'enseignement supérieur, et où l'autonomie des établissements, leur responsabilisation ainsi qu'une certaine forme d'émulation sont généralement considérées comme des facteurs d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Pourquoi défendre le rôle de la société civile et des associations dans l'organisation des fonctions collectives ? Jean DE MUNCK, qui a apporté une contribution importante au récent Congrès de l'Enseignement catholique, y voit trois raisons au moins¹ : le capital social qu'elles génèrent (des liens de confiance entre des personnes et des groupes, fondés sur des projets et non sur des logiques politiques, administratives ou territoriales) ; la démocratie participative qu'elles permettent (les associations sont davantage porteuses d'innovations qu'une administration centralisée, ce qui est un atout dans une société complexe et extrêmement changeante) ; les identités culturelles qu'elles expriment (l'ancrage des institutions dans leur histoire et leurs valeurs continuent de leur donner des orientations culturelles pourvoyeuses d'identité).

La Belgique est une terre de compromis et doit le rester. Le SeGEC ne demande pas au Ministre MARCOURT de renoncer à l'ensemble de son projet, mais de l'amender à la lumière de trois principes² : le respect des initiatives des associations libres, ce qui suppose, à tout le moins, le maintien des habilitations au niveau des institutions ; l'inséparabilité du lien entre Wallonie et Bruxelles et l'encouragement de collaborations sur une base volontaire ; enfin, l'intérêt d'un lieu de dialogue commun à l'ensemble de l'enseignement supérieur et universitaire, mais dans le respect de l'autonomie et des responsabilités des différentes parties prenantes.

À l'heure d'écrire ces lignes, des amendements sont en discussion. Osons espérer qu'ils seront d'une nature et d'une ampleur suffisantes pour lever les inquiétudes. ■

1. Jean DE MUNCK, « Attention à un face-à-face État/Société civile », carte blanche parue dans *La Libre Belgique* du 20/12/2012. Lire aussi *Pour penser l'école catholique au XX^e siècle*, publié à l'occasion du Congrès de l'Enseignement catholique d'octobre 2012 :

<http://enseignement.catholique.be> > Le SeGEC > Publications > Les documents de référence

2. « Enseignement supérieur : paysage et formation initiale », note et prise de position du Conseil d'administration du SeGEC du 13/12/2012 accessible sur <http://enseignement.catholique.be> > ACTUALITÉ



L'avant-projet de décret du Ministre Jean-Claude MARCOURT prévoit une refonte totale du paysage de l'enseignement supérieur. Il suscite un tollé depuis plusieurs semaines. Le « poids relatif » de la population étudiante des institutions contrariées par ce texte est de l'ordre de 40% pour l'ensemble des Universités, Hautes Écoles, Écoles supérieures des Arts et de promotion sociale. Pourquoi ce texte fait-il problème ? Décryptage.

Paysage de l'enseignement supérieur : projet à revoir

L'avant-projet de décret propose une nouvelle structuration de l'enseignement supérieur, avec l'apparition de deux nouveaux paliers : l'ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur), qui chapeaute-rait l'ensemble de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, et une structure intermédiaire, les pôles géographiques.

PÔLES GÉOGRAPHIQUES

Lors de la mise en place des Hautes Écoles (HE) en 1996, les institutions

s'étaient déjà regroupées au sein de cinq zones : Bruxelles-Brabant wallon, Liège, Luxembourg, Namur et Hainaut. « Ici, on a affaire à un découpage géographique différent, qui ne permet plus aucune marge de manœuvre dans le choix du partenaire », explique **André COUDYZER**, Secrétaire général de la FédESuC (Fédération de l'Enseignement supérieur catholique). *La liberté d'association est mise à mal. Les établissements sont coincés dans l'espace géographique où ils ont leur siège social. Ils sont obligés de collaborer avec tous les types d'enseignement*

qui sont établis dans cette même zone. »

S'ajoute également une restriction de la liberté académique : « Le texte initial stipule qu'il ne peut y avoir qu'un seul et même cursus de formation au sein d'un pôle. » En outre, ces pôles géographiques, tout comme l'ARES, pourraient bénéficier d'un statut d'établissement : « Ils disposeraient d'habilitations au même titre que les institutions et les priveraient, par conséquent, d'un certain nombre de prérogatives. » Si le texte devait passer dans sa version initiale, toute nouvelle habilitation

serait attribuée au pôle, qui déciderait ensuite de l'institution « opératrice » de la formation. « On va jusqu'à dire que les pôles pourraient retirer des habilitations à des institutions qui ne seraient pas suffisamment fréquentées », poursuit A. COUDYZER. Il faut aussi noter le rôle prédominant des universités dans les pôles. Le recteur de l'université de référence en serait le président : « Imaginez donc la perte d'autonomie des HE, qui se caractérisent aujourd'hui par leur proximité avec le monde socioprofessionnel et leur capacité à développer des programmes de formation en phase avec l'évolution de notre société... »

FLOU

A. COUDYZER déplore également le statut peu clair réservé à certaines institutions : « Bien que faisant partie d'un pôle X, certains établissements sont parfois associés à un pôle Y pour certains domaines de formation. D'autres ont des implantations sur deux pôles. Leur statut est très flou. La Haute École Namur-Liège-Luxembourg, par exemple, dont le siège social est situé dans le pôle de Namur, possède une multitude d'implantations sur le territoire de Liège-Luxembourg. Elle est donc membre à titre « secondaire » du pôle de Liège. Sa participation dans ce pôle se limitera aux offres de formation concernées. Mais pour tout futur développement dans ce périmètre, la HE dépendra des décisions de l'instance liégeoise. Il deviendra, dès lors, impossible de mener une politique cohérente au sein d'une même institution ! »

RÉGIONALISATION LARVÉE

Selon le nouveau découpage des pôles, Bruxelles et le Brabant wallon seraient scindés : « C'est d'autant plus difficile à admettre que les zones de Liège et Luxembourg, jusqu'à présent distinctes, sont rassemblées au sein d'un même pôle. Pourquoi faudrait-il alors scinder Bruxelles et le Brabant wallon ? Elles forment une zone unique depuis maintenant une quinzaine d'années ! »

Toucher à l'inséparabilité de Bruxelles et du Brabant wallon engendrerait d'énormes difficultés : « Un certain nombre d'institutions ont un partenariat privilégié avec l'UCL à Louvain-la-Neuve. Plusieurs HE disposent d'ailleurs d'implantations dans le Brabant wallon. La crainte, c'est de retrouver un enseignement supérieur fortement concentré sur Bruxelles et sa région, alors qu'il y a un réel risque de problème de financement à terme.

Paul ANCIAUX, directeur-président de la Haute École Leonard de Vinci¹ (7500 étudiants, 6 instituts présents à Bruxelles et dans le Brabant wallon) :

« On peut s'interroger sur le critère de proximité géographique. Dans le pôle Liège-Luxembourg, les distances entre les établissements atteignent parfois plus de 100 km. Par contre, à peine 30 km séparent les deux pôles distincts que seraient Bruxelles et le Brabant wallon. Je ne saisis pas la logique ! Quatre HE de trois réseaux différents sont d'ailleurs à cheval sur ces deux zones. Notre présence dans celles-ci est due à des accords et des collaborations qui correspondent à des réalités historiques et culturelles. Nous avons énormément de partenariats avec l'UCL. Celle-ci est à l'origine de trois de nos instituts. Il est évident qu'au cas où Bruxelles serait séparée du Brabant wallon, cela poserait des problèmes d'organisation, de collaboration. Avec l'instauration de deux pôles distincts, on dresse, d'une part, un mur entre deux zones, et d'autre part, on oblige les établissements à collaborer en interne au sein des pôles. Il ne faut pas se le cacher, les collaborations avec l'ULB sont difficiles. Nous ne sommes pas opposés à des partenariats inter-réseaux, que du contraire ! Nous avons des collaborations et devrions d'ailleurs en avoir avec toutes les HE des autres réseaux, mais celles-ci sont choisies. Elles se font sur des projets précis. Il ne s'agit pas de partenariats forcés, comme prévu dans le texte du ministre... »

Alexandre LODEZ, directeur-président de la Haute École libre mosane (HELMo)² (près de 7000 étudiants, 13 sites (Liège-Huy-Verviers-Theux)) :

« Je crois que la grande erreur méthodologique du ministre est qu'il veut faire un décret qui oblige tout le monde à travailler ensemble, mais que, à part la période des tables rondes en 2010, il n'a jamais, j'insiste, jamais fait travailler ensemble les recteurs, les directeurs-présidents et les directeurs des Écoles supérieures des Arts ! C'est assez anachronique. Nous sommes plutôt favorables à des pôles de synergie. Les HE liégeoises travaillent déjà en inter-réseaux. Mais ces synergies ne doivent pas se développer qu'à l'intérieur d'un même pôle géographique ! Dans le secteur pédagogique, notre HE a une pédagogie qui va peut-être beaucoup plus se rapprocher de Namur et de Louvain que de la HE de Liège ou de l'ULg. Par contre, dans le domaine économique, nous avons déjà une série d'accords de collaboration avec HEC Liège. Pour chaque domaine, il est important de trouver, à chaque fois, le meilleur partenaire. Et le meilleur partenaire ne se trouve pas forcément sur Liège... On doit avoir l'ambition d'y aller pas à pas. Plus on mettra de compétences au niveau des pôles, plus on imposera des contraintes qui auront des effets négatifs en termes de dynamique entre les différentes institutions. »

Oserait-on imaginer de voir appliquer un décret « résident non-résident » à Bruxelles, afin que cette région puisse assumer l'enseignement supérieur de ses étudiants ? Et si jamais la solution était de recourir au transfert de financement entre régions, à quoi cela sert-il alors de scinder cette zone ? »

RÉORGANISATION DES ÉTUDES

Le deuxième volet de l'avant-projet de décret prévoit une réorganisation complète des études. Dans la version initiale, le concept d'année académique disparaissait au profit d'un système d'accumulation de crédits : « Si l'on doit admettre que nous sommes actuellement dans une situation hybride, entre année d'étude et réussite partielle, qui font que des étudiants ont parfois des parties de formation qui se chevauchent sur différentes années, on franchit un cap énorme en supprimant

l'année d'étude ! »

Ce projet inquiète les responsables de l'enseignement parce que jusqu'à présent, le financement était lié à l'année d'étude. Et A. COUDYZER de conclure : « Je constate que le projet ne prévoit rien en termes de financement. Les critères ne sont pas définis. Par ailleurs, a-t-on clairement envisagé les répercussions de cette nouvelle organisation sur le parcours des étudiants ? Ceci dit, tout n'est certainement pas à rejeter dans ce volet « organisation des études ». Il est cependant dommage que les acteurs de l'enseignement n'aient pas été associés aux discussions... Cela aurait probablement conduit à une version plus acceptable du texte ! » ■

CONRAD VAN DE WERVE

1. www.vinci.be
2. www.helmo.be

OSER L'ART À L'ÉCOLE

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



Carine **CARLIER** est institutrice maternelle à l'École libre fondamentale de Pin, une petite école rurale de la province de Luxembourg. Intéressée par tout ce qui touche à l'art, elle a trouvé en sa collègue Martine THIRY, de l'école de Jamoigne toute proche, une partenaire enthousiaste pour un projet à destination des bambins dont elles ont la charge¹.

« En 2010, explique-t-elle, nous avons accueilli à l'école une exposition itinérante organisée par le Centre d'Art contemporain du Luxembourg belge. À visée didactique, elle expliquait le travail des artistes et les interrogations qui les préoccupent depuis la nuit des temps. Les enfants ont été très intéressés, et nous leur avons demandé : voudriez-vous travailler comme ces artistes-là et vous poser les mêmes questions ? »

La réponse étant « oui », les deux institutrices ont décidé d'unir leurs forces pour mettre sur pied un projet encourageant les créateurs en herbe à s'exprimer sous les formes les plus diverses, et qui se terminerait en apothéose par une exposition. « À Jamoigne, souligne C. CARLIER, Martine THIRY a travaillé avec les enfants de maternelle et du premier cycle primaire à la manière des peintres comme MIRO, PICASSO, DALI ou d'artistes comme Niki de Saint PHALLE. Ils se sont intéressés au modernisme, au cubisme, aux lignes, etc. À Pin, nous avons réalisé des œuvres en réfléchissant au mouvement, à la lumière, en étudiant de près les mobiles de CALDER ou la manière dont DEGAS a peint les danseuses, ou VASARELY les chevaux. Pour travailler sur les effets visuels, nous avons créé des visages en fil de fer, que nous avons suspendus et éclairés avec des projecteurs. Ils bougeaient au passage des visiteurs, et nous avons peint les ombres projetées sur le mur. Nous avons planché sur le thème des activités humaines, dont certaines conduisent à des comportements peu citoyens, comme jeter ses déchets. Nous sommes allés ramasser toutes les canettes que nous avons trouvées le long d'une route, sur un km... à savoir, 253 ! Chaque fois, avant d'en ramasser une, on la prenait en photo. Au final, nous avons réalisé un grand poster sous forme de photomontage. C'était très impressionnant, et les enfants ont adoré ! On a travaillé aussi la culture et la mémoire, en nous inspirant des dessins des hommes de la préhistoire ou d'artistes comme POLLOCK qui ont travaillé la forme, le trait, le signe, ou d'autres qui se sont particulièrement intéressés aux couleurs, en utilisant les pigments naturels ou artificiels. Nous avons peint avec des matières à base d'épices, de fleurs, de plantes. Nous avons également fait du « land art », en allant dans la forêt ramasser divers éléments utilisés ensuite pour composer des œuvres esthétiques, que nous avons prises en photo. »

Pour l'exposition, qui faisait la part belle à des expressions artistiques très différentes, les deux institutrices ont veillé à créer une unité esthétique et visuelle. Les enfants étaient émerveillés de découvrir leurs œuvres dans ce cadre, et les parents sont venus en nombre. « Cela crée d'autres relations entre les parents et l'école, remarque C. CARLIER. Ils prennent conscience de l'importance de l'art et du fait que ce n'est pas qu'un passe-temps, mais bien une activité de même importance que les autres compétences à acquérir, et ils se rendent compte que les enfants apprennent énormément. En faisant de l'art, on a fait des mathématiques, du français, de l'éveil, etc. Cela permet aussi à certains enfants, d'habitude un peu en retrait, de s'épanouir. Plusieurs collègues ont poursuivi ce qui avait été entamé avec des travaux d'écriture, du théâtre ou du chant. Se regrouper autour d'un tel projet crée une réelle dynamique dans l'école ! » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Ce projet vient d'être récompensé, puisqu'il est deuxième lauréat du Prix Reine Paola pour l'enseignement.



AGENDA 21, POUR UNE PLANÈTE PROPRE

Agenda 21 (21, pour 21^e siècle) est un plan d'action adopté par 173 chefs d'État lors du Sommet de la Terre, à Rio de Janeiro, en 1992. Il formule une série de recommandations dans des domaines tels que la pauvreté, la santé, le logement, la pollution, l'agriculture, les ressources en eau, la gestion des déchets, etc.

« Laisser une planète propre à nos enfants, cela concerne aussi les écoles !, s'enthousiasme **Philippe DESCAMPS**, directeur du Collège Notre-Dame de Basse-Wavre¹ (enseignement fondamental). Un Agenda 21 scolaire a été mis sur pied par la Région wallonne pour encourager une dynamique du développement durable au sein des établissements. Ça concerne l'environnement, mais aussi l'alimentation, la solidarité, la citoyenneté, etc. Dans notre école, cela se joue principalement sur deux tableaux : la gestion des énergies (diminuer la consommation d'électricité, de mazout, d'eau, remplacer les vieux châssis, etc.) et la sensibilisation des élèves et des enseignants. »

Mais n'est pas labellisé Agenda 21 qui veut. Une série de critères permettent de vérifier que l'école candidate au label a réellement mis en place des initiatives en lien direct avec le développement durable, et ce à long terme.

« L'obtenir est une belle reconnaissance des efforts fournis, explique le directeur. Ça pérennise la démarche, et ça nous encourage à aller plus loin. Une foule d'initiatives existaient déjà dans l'école. Mon prédécesseur a eu l'idée de les regrouper pour en faire un projet unique avec de multiples composantes, qui crée aussi des liens entre le primaire et le secondaire, présents sur le même site. Nous avons d'ailleurs inclus l'attention au développement durable dans le projet d'établissement des deux niveaux. Nous essayons d'intéresser divers partenaires (dont les parents) à nos actions, et nous sommes aidés dans notre démarche par des asbl comme COREN² ou Empreintes³, qui sont des soutiens précieux. Nous échangeons aussi beaucoup d'idées avec les écoles qui, comme nous, ont décidé de se lancer dans l'aventure. »

Un comité de pilotage a été mis sur pied dans l'école. Il rassemble des représentants des enseignants et de la direction du primaire et du secondaire et il se réunit régulièrement. Les élèves sont également très impliqués. « De la 3^e primaire à la rhéto, chaque classe élit un éco-délégué, précise Ph. DESCAMPS. Ces élèves suivent de petites formations au développement durable et sont réunis par l'équipe de pilotage pour réfléchir ensemble et imaginer des actions. Les délégués font ensuite le relai vers les autres élèves. Cette année, nous avons choisi le thème du bruit. Toutes les classes bénéficient d'une information sur le sujet, puis chacune opère des choix concrets pour améliorer la problématique. Aujourd'hui, nous sommes dans la 5^e année du projet Agenda 21, et nous constatons de réelles avancées dans l'école en ce qui concerne l'alimentation, les achats, le matériel scolaire, le tri des déchets ou la préservation de la nature. L'école est entourée de prairies, que nous avons l'habitude de tondre. Ce sont dorénavant deux ânes qui s'en chargent. Des élèves ont construit des nichoirs pour les oiseaux pendant leurs cours de technologie. Cette année, nous avons un gros projet en lien avec la biodiversité. Nous allons remettre des ruches et planter des pommiers, pour produire du miel et du jus. Tout n'est certes pas parfait. Il reste encore beaucoup d'améliorations à apporter. L'un de mes grands combats reste que le développement durable en tant que tel soit complètement intégré aux programmes. On devrait enseigner davantage que chaque geste qu'on pose a des conséquences pour la planète ! » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.cndbw.be

2. Coordination Environnement – www.coren.be

3. www.empreintesasbl.be



un projet à faire connaître?

redaction@entrees-libres.be



Photo: Marie-Noëlle LOVENFOSSE

CHARLES DELHEZ

Gardons vive la flamme !

Élève joyeux, volontiers chahuteur, étudiant friand de soirées dansantes, Charles DELHEZ s'est pourtant très tôt senti appelé à devenir prêtre, et plus particulièrement jésuite. « C'est un rêve d'enfant devenu un projet d'adulte », a l'habitude de dire ce sociologue, également philosophe et théologien. Aujourd'hui aumônier de l'Université de Namur, où il enseigne les Sciences religieuses, il insiste sur l'urgence de retrouver une dimension spirituelle.

Pour une bonne partie du monde laïque aujourd'hui, la foi est strictement du registre privé et la religion n'a plus sa place dans la sphère publique. Qu'en pensez-vous ?

Charles DELHEZ : Quand il est question de la laïcité de l'État, cela signifie pour certains qu'il faut en faire un État neutre... Non ! Parlons plutôt d'un État impartial, ce qui n'est pas la même chose. Dans la Constitution belge, il est écrit que l'État encourage toutes les religions. Certes, c'est dans la sphère privée que se décide mon choix religieux. Personne ne m'oblige à croire en Dieu. Mais si j'y crois, j'ai une place dans la sphère publique. Le christianisme doit pouvoir s'y exprimer

comme une proposition qui fait avancer le débat de société.

C'est un défi devant lequel se trouve aussi l'enseignement catholique...

ChD : Je reste persuadé que l'enseignement catholique a quelque chose de particulier à apporter. Les parents continuent d'ailleurs en masse à lui accorder leur confiance. La proposition chrétienne peut et doit être faite sans s'imposer, évidemment. Qu'est-ce qu'une école catholique ? C'est d'abord une école qui accepte des valeurs évangéliques dans son fonctionnement. C'est aussi un lieu où on enseigne la religion catholique – dans

l'officiel également – et où on a le droit et le devoir de proposer une animation religieuse. C'est cette animation « pastorale » qui est sa caractéristique propre. La religion n'est pas que raison, elle est aussi vie et célébration. C'est souvent dans des moments dramatiques qu'on ressent à quel point c'est important. L'être humain a besoin de rites. Pas nécessairement ou uniquement la messe. J'ai envie de dire aux équipes éducatives : soyez inventives, il y a des choses à créer pour favoriser des moments où les élèves peuvent aller dans leur intériorité et la célébrer ensemble.

Il y a sans doute une sorte de timidité par rapport à ses propres

convictions. On n'est pas toujours sûr soi-même de ce qu'on croit. Comment alors emmener les élèves vers quelque chose dont on n'est pas trop sûr soi-même ?

ChD : Il y a 50 ans, la religion catholique, ça allait de soi ! Je revois encore ce moment où, quand j'avais 10 ans, un de mes copains m'a dit : « Hier, je ne suis pas allé à la messe ». Je ne savais pas que c'était possible ! Aujourd'hui, on constate beaucoup d'indifférence religieuse dans la jeune génération en Europe. Il y a aussi beaucoup de timidité, d'incertitude, de doute parce qu'on confond religion et dogmatisme. On se dit : je dois être en règle avec tous les dogmes pour pouvoir en parler, et si je ne suis pas au clair avec la virginité de Marie, par exemple, je ne suis pas un vrai catholique. Il faut peut-être retrouver une religion qui soit recherche de Dieu, et pas certitude de l'avoir trouvé !

Dans cette optique, ce qui caractérise l'école catholique, c'est qu'on y cherche à la lumière de l'Évangile et du Christ. Je dis souvent aux enseignants : « Vous pouvez être en recherche, mais attention de ne pas imposer vos questions aux élèves. » Un prof n'est pas obligé de mettre sur la table tous ses doutes. De même qu'il n'est pas tenu d'enseigner une religion monolithique. Ce n'est pas : j'ai la vérité et je vous l'impose, c'est plutôt : je suis en recherche avec vous, mais j'ai tout de même des points de repère que je peux vous donner, soit que je les trouve dans ma vie, soit que je les prene dans la religion qu'on me demande de vous enseigner. Enseigner la religion suppose donc qu'on soit soi-même en recherche.

Un prof de religion doit-il surtout être un témoin ?

ChD : On cherche des profs, pas des témoins. La seule façon dont le prof doit être témoin, c'est par la probité intellectuelle et la qualité pédagogique de son cours. Mais il ne doit pas jouer à Mère Teresa pour autant.

L'Église n'a-t-elle pas tendance à s'imposer comme traductrice obligée du message évangélique ? N'est-ce pas cela qui pose problème à pas mal de gens ?

ChD : L'Église a accumulé en 2000 ans des questions et des réponses, mais on continue à apprendre les réponses de questions qu'on ne se pose plus ! La transsubstantiation¹ n'empêche

sans doute plus grand-monde de dormir, mais quand j'évoque l'idée qu'il y a peut-être une autre manière de traduire les choses, on me dit que je n'ai plus la foi ! On a accumulé un vocabulaire, des rites qu'on ne comprend plus, et on se sent obligé de les garder. Il faut simplifier, dépoussiérer. Aujourd'hui, deux tendances se partagent l'Église : une majorité de gens, souvent grisonnants, sont pour le Concile, et une minorité, davantage du côté des jeunes, sont nostalgiques de quelque chose que, bien souvent, ils n'ont pas connu. Ces derniers sont dans une recherche identitaire, ils ont besoin de signes forts. Ce n'est pourtant pas en remettant de l'encens et des dentelles qu'on va relever le défi... Il y aurait ici beaucoup à dire !

Récemment, vous avez participé à l'organisation de RivEspérance² à Namur. D'où vient l'idée de ce grand rassemblement qui se définit comme citoyen et chrétien ?

ChD : C'est la première fois qu'on l'organise, mais vu le succès, ce ne sera pas la dernière ! L'idée de ce rassemblement au nom de l'Évangile est née au moment de la crise de la pédophilie dans l'Église. Je me suis retrouvé à parler de ce sujet dans de multiples médias, et je me suis dit : on va finir par jeter le bébé avec l'eau du bain. Si les gens identifient l'Évangile à l'institution, dont on apercevait alors les moins beaux côtés, ils vont finir par rejeter le tout. L'annonce de l'Évangile n'est pas seulement le fait de la hiérarchie, elle est le fait de tout chrétien. Nous sommes l'Église. L'idée est alors née de rassembler au nom de l'Évangile, à partir de la base. Manifestement, ça répondait à un besoin à la fois de se rencontrer, de réfléchir ensemble et de célébrer dans la joie, puisque près de 2000 personnes ont fait le déplacement.

Nous souhaitons renouveler l'initiative dans deux ans, en invitant les chrétiens de tous bords à nous rejoindre, des chrétiens convaincus qu'il existe une vision de l'homme et de la société inspirée par l'Évangile, et qu'on a le droit de la présenter. Il faut que la base se réveille et qu'elle ait la parole. La foi est certes intérieure, mais on doit aussi pouvoir l'exprimer, se réunir en son nom, se rencontrer. L'Église, ce n'est pas que les grands rassemblements, mais c'est important qu'il y en ait de temps en temps pour qu'on puisse se rendre compte que d'autres partagent les mêmes convictions, luttent dans le

même sens.

Ce n'est pas d'abord l'institution, mais bien le message qui rassemble. Dans l'institution, nous sommes en grave déficit de fonctionnement démocratique. Je suis persuadé que l'avenir de l'Église est dans de petites communautés de la base. J'accompagne plusieurs équipes, dont la plus ancienne a 25 ans. Cela me ressourcement et me permet d'espérer. Il est important de s'arrêter dans sa vie et de cultiver son intériorité. Il y a beaucoup de joie et de vie dans ces groupes. Nous cheminons ensemble. Nous faisons réellement communauté, un lieu où toute la vie prend sens.

Qu'auriez-vous envie de dire aux écoles catholiques ?

ChD : Pour moi, il y a urgence à retrouver une dimension spirituelle. Ce qui caractérise l'être humain, c'est le spirituel, qu'il soit religieux ou non. Or, nous sommes dans un monde très matérialiste. La conviction religieuse, c'est qu'il y a plus grand que l'homme. Pour savoir qui est Dieu, le chrétien regarde Jésus-Christ. C'est de ce côté-là qu'il cherche. Non pas du côté des rites et des dogmes, mais d'une qualité de relation et de rencontre, à la manière de Jésus. Ça, ça peut se jouer dans l'enseignement catholique !

Nous sommes à la fin de la séquence européenne de l'histoire de l'humanité. Dans cette mutation profonde, le christianisme est mis à mal chez nous. Mais, pour ce qui nous concerne, occupons-nous de faire tout ce qui est possible, notamment dans le cadre de notre enseignement, afin que le christianisme puisse poursuivre son travail d'humanisation de la société. Qu'il puisse continuer à faire entendre sa voix dans le concert des nations, des religions et des philosophies. Ceux qui y croient ont à garder vive la flamme, sans panique inutile, mais avec conviction et joie ! ■

INTERVIEW ET TEXTE

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Lors de l'eucharistie, changement du pain et du vin en la substance du corps et du sang de Jésus-Christ.

2. www.rivesperance.be

VIENT DE PARAITRE

Charles DELHEZ

Et si Dieu existait ?

120 questions en toute simplicité

Les Éditions Fidélité

À l'école du Christ pédagogue

Comment Jésus a-t-il réussi à enseigner de manière aussi efficace, sans moyens de communication élaborés ? Quelle est sa pédagogie ? Et comment peut-on s'inspirer, aujourd'hui, de son enseignement dans nos relations avec les jeunes et au sein de nos équipes éducatives ? Voici quelques-unes des questions qui ont été creusées lors d'une journée de pastorale scolaire du secondaire du Hainaut, le 20 novembre dernier, au Collège Saint-Augustin d'Enghien. Une centaine de personnes étaient présentes.

Pour relier la dimension originale de l'identité chrétienne avec nos engagements pédagogiques quotidiens, l'équipe de pastorale accueillait Pierre VIANIN¹, enseignant spécialisé et professeur à la Haute École Pédagogique du Valais (Suisse). P. VIANIN se consacre depuis plusieurs années à la problématique de la lutte contre l'échec scolaire. Il n'est pas un théoricien en chambre, mais un homme de terrain. Il vient de publier, avec le théologien François-Xavier AMHERDT, *À l'école du Christ pédagogue*².

Pierre VIANIN a partagé des « modalités pédagogiques » pour aider les auditeurs à se situer dans leurs propres pratiques professionnelles. Il a présenté la pédagogie du Nazaréen à partir de trois extraits d'Évangile. Dans un équilibre entre échange convivial en petits groupes et réception plus frontale en plénière, ce fut, pour beaucoup, un étonnement, voire un émerveillement devant les attitudes de Jésus, leur pertinence et l'invitation à espérer inlassablement, en se basant sur le principe d'éducabilité de chaque être ; une manière de revenir à l'essentiel en contemplant Celui qui insuffle au réseau une immense espérance.

POUR UN « STYLE » DE RELATION PÉDAGOGIQUE

L'identité chrétienne d'une école ou d'un espace d'enseignement est avant tout une manière d'être, un style. Si, comme le disait le philosophe Bernard FELTZ lors du dernier Congrès de l'Enseignement catholique³, « notre Communauté scolaire n'est pas – n'est plus – composée de chrétiens ouverts à la modernité,

mais qu'elle est faite d'hommes modernes ouverts au questionnement religieux », alors la Parole évangélique peut nourrir l'ensemble des responsables d'éducation, qu'ils soient chrétiens, non-chrétiens ou en recherche de Sens. Dans cette perspective, chacun reste libre et les identités peuvent s'enrichir fraternellement, sans crispation. Tout en respectant la vie privée, on ne se prive pas de nourrir le vivre-ensemble.

Le Congrès insistait aussi sur le fait que « la tradition de notre enseignement catholique est suggestive dans au moins deux directions : elle nous propose de concevoir l'éducation au-delà du programme, dans le milieu de vie elle nous enjoint de privilégier une conception humaniste forte de la culture »⁴. C'est dans le mot « forte » que se joue l'essentiel. On peut penser ici à la façon de jouer un morceau de musique au piano. On insiste sur des notes plus que sur d'autres, et puis le silence et le rythme qui les relie jouent un rôle spécifique pour que l'œuvre soit reçue.

L'abbé Jacques PITON l'exprime bien dans un article qui vient de paraître sur l'esprit du Congrès⁵ : « Comment penser l'école catholique aujourd'hui ? Comment associer tous les acteurs à cette réflexion de fond ? Pour bon nombre d'entre eux, la spécificité de l'école catholique réside dans la référence aux valeurs chrétiennes. Mais en quoi ces valeurs sont-elles spécifiquement chrétiennes ? Si, à l'origine, elles ont effectivement été portées par le christianisme, elles sont devenues au fil du temps communes et se sont sécularisées. Où réside leur spécificité ? L'enseignement catholique de demain sera invité à revenir



Le conférencier Pierre VIANIN

Photo: Emmanuel PETRE

à la Source des valeurs humanistes qu'il veut promouvoir en dialogue avec d'autres convictions au sein du réseau et entre réseaux. Le Congrès a entrouvert une porte pointant comme source la Parole qui est une Personne. Le Christ, en effet, insuffle aux valeurs un style, une manière, un esprit particulier dont nous trouvons trace dans l'Évangile et le meilleur de la Tradition de l'Église (...).

C'est dans cet esprit que les participants à cette journée de pastorale scolaire ont simplement (re)commencé à contempler la pédagogie de Jésus. ■

MICHEL DESMARETS
SEDESS HAINAUT

1. Il est aussi l'auteur de plusieurs ouvrages chez de Boeck, dont *Contre l'échec scolaire* et *La motivation scolaire*.
2. Paru aux Éditions Saint-Augustin.
3. Cf. pp. 6-7 de notre dossier.
4. Extrait du document du Congrès *Pour penser l'école catholique au XXI^e siècle*, téléchargeable sur <http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Étude > Missions > Congrès > Congrès 2012 > Traces > Publications
5. Voir la revue *Paraboles* n°73 du Diocèse de Tournai, déc. 2012.

CONGRÈS POUR L'ÉCOLE, UN PROJET, DES ACTEURS! (2)

Dans le premier dossier¹ que nous avons consacré au Congrès de l'Enseignement catholique d'octobre 2012, nous sommes plus particulièrement revenus sur le projet de l'école catholique au travers, notamment, d'échos des conférences d'Olivier SERVAIS, « *Culture(s) de l'enseignement catholique* », et de Jean DE MUNCK, « *Pour penser l'école catholique au XXI^e siècle* ».

Dans ce numéro, nous avons choisi de nous intéresser aux acteurs, plus particulièrement les enseignants et les directions. Vous pourrez ainsi (re)lire les principales conclusions de l'enquête du chercheur Bernard PETRE relative au parcours professionnel des enseignants, ainsi que les grandes lignes des travaux menés par le psychiatre et psychanalyste Jean-Pierre LEBRUN avec des directeurs de tous niveaux d'enseignement.

Dans ces pages, outre la recension de trois nouveaux ateliers, vous découvrirez un exemple concret de vivre-ensemble observé dans les coulisses mêmes de ce Congrès.

Si celui-ci s'est clôturé il y a maintenant plusieurs mois, il ne s'agit pas, vous vous en doutez, d'un point final. Les chantiers pour les dix prochaines années ne manquent pas. Étienne MICHEL, le Directeur général du SeGEC, en a pointé quelques-uns en rapport, notamment, avec l'alliance écoles-familles, la société multiculturelle, les nouveaux chemins de l'équité, la gouvernance publique ou encore, le défi de la croissance démographique. ■

CONRAD VAN DE WERVE

1. Voir entrées **libres** n°73, novembre 2012

**ENSEIGNANTS
CHANGER DE REGARD**

**DIRECTIONS
UNE PLACE À PART**

**COULISSES
ACCUEILLIR DES
CONGRESSISTES :
UN VRAI PROJET**

**ATELIERS
CREUSER LE PROJET (SUITE)**

**PERSPECTIVES
NOUVEAUX DÉFIS,
NOUVELLES INITIATIVES**

enseignants

CHANGER DE REGARD

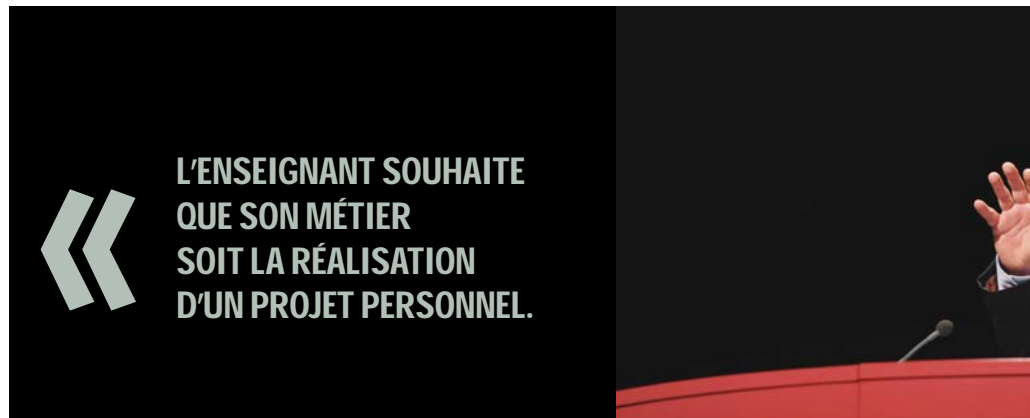
Quelle image les enseignants ont-ils de leur parcours professionnel et de leur statut ? C'est la question que Bernard PETRE, chercheur indépendant, s'est posée dans le cadre d'une recherche menée en vue du Congrès. Le chercheur a ainsi réalisé trente interviews d'enseignants de tous profils et nous a livré les conclusions de cette étude lors du Congrès.

Première idée sur laquelle insiste Bernard PETRE : l'individualisme touche aussi les professeurs. Le parcours d'un enseignant ne s'évalue pas par rapport à une carrière, à un statut, mais par rapport à un projet personnel. Deuxième point important : certains éléments sont normés de façon très précise, alors que d'autres ne le sont pas du tout. Les enseignants reçoivent une série de missions sans ordre de priorités. À côté du statut légal, il y a un contrat implicite, qui n'est pas formalisé : ai-je un bon horaire ? Ma matière demande-t-elle des corrections compliquées ? Mon directeur comprend-il ma matière ? Le parcours professionnel d'un enseignant se règle dans une espèce d'opposition entre un contrat légal et un contrat implicite, c'est-à-dire une série d'éléments qui dépendent surtout des conditions dans lesquelles on exerce son métier. Troisième grande idée : qu'est-ce qui fait qu'un parcours est réussi ou raté ?

B. PETRE pointe deux grands axes d'opposition. D'une part, entre trouver un équilibre et faire progresser la performance. Pour certains enseignants, leur parcours est réussi s'il permet de renforcer leur capacité à transmettre. D'autres lient la qualité de leur parcours à celle de la connexion avec leurs élèves. Second axe d'opposition : le rapport au temps. Certains enseignants ont une vue extrêmement cyclique de leur métier : chaque année est différente. Un parcours réussi permet de vivre une variation permanente. Quand on peut utiliser l'actualité comme support, s'appuyer sur une nouveauté, on progresse dans son parcours professionnel. À l'inverse, d'autres mettent clairement la priorité sur les cycles longs. Les problèmes sont, pour eux, toujours les mêmes et ce qui leur permet de progresser, c'est le sentiment de bénéficier d'un cadre sûr.

UN PROJET PERSONNEL

B. PETRE met alors en évidence quatre grandes logiques. Tout d'abord, celle des *enseignants militants*, qui disent



« L'ENSEIGNANT SOUHAITE
QUE SON MÉTIER
SOIT LA RÉALISATION
D'UN PROJET PERSONNEL. »

mener un combat contre l'ignorance et qui concilient cette idée avec l'idée d'excellence dans la transmission et la variation. Ensuite, une logique d'*approfondissement* : la combinaison de l'excellence dans la transmission et de la stabilité. On a alors tellement approfondi son savoir qu'on peut en transmettre la quintessence. Troisième grande logique, celle de la *consolidation* : il s'agit en général de personnes qui ont une très grande générosité, qui ont du mal à se limiter. Elles aiment la sécurité et la stabilité. Enfin, la logique d'*ouverture* : les sympathiques, créatifs, communicatifs, ceux pour lesquels chaque jour offre un nouveau contexte dans lequel il faut trouver un nouvel équilibre. C'est ici la relation de personne à personne qui compte. Derrière un statut légal, derrière cette idée de contrat implicite, un troisième élément règle donc le parcours : l'enseignant souhaite que son métier soit la réalisation d'un projet personnel.

Que peut-on dire, en synthèse, sur le parcours professionnel ? Les enseignants ont le sentiment que les autres croient que c'est facile. Or, l'enseignant débutant cumule les difficultés, il doit créer sa légitimité. Par ailleurs, c'est aussi dans le contrat implicite, dans l'organisation des horaires, la répartition des classes que va se jouer l'idée de carrière. La mission est, à la fois, très

ambitieuse dans ses objectifs et contraignante dans son organisation. Pourquoi est-ce malgré tout supportable, et pourquoi reste-t-il des professeurs ? Finalement, c'est gai d'être avec des jeunes ! On est sûr d'être utile. Il y a le plaisir de transmettre une matière qu'on aime, la liberté d'organiser son temps hors des cours. De nombreux éléments structurent la vision du parcours. Mais cela correspond-il à ce qu'on avait imaginé ? La formation correspond-elle à ce dont on a besoin ? Les attentes, le projet ont-ils été rencontrés ?

En termes de statut, ce sont davantage les conditions d'exercice que le salaire qui apparaissent aux enseignants comme la preuve que leur profession est dévalorisée. Il y a aussi la vision de la mission de l'enseignement : comment réaliser un ordre de priorités personnelles satisfaisant ? Les parcours sont extrêmement variés, car ce sont des éléments non normés qui font que l'on estime avoir eu une belle carrière ou non. Les éléments informels vont soit entrer en synergie avec ce que les enseignants vivent, soit s'y opposer.

TRAVAILLER EN ÉQUIPE

« L'individualisme pose sans doute beaucoup de problèmes, estime B. PETRE, mais il a un aspect sympathique. Dans une société individualiste,

La récusation de l'autorité est un problème qui touche aujourd'hui toute personne chargée d'éducation. Comment l'expliquer ? Comment y faire face ? Des directeurs du fondamental, du secondaire et du supérieur, ainsi que de l'enseignement de promotion sociale et de centres PMS ont planché ensemble sur le sujet pendant 2 ans, avec l'aide de Jean-Pierre LEBRUN, psychiatre et psychanalyste.



Photo: Guy LAMBRECHTS

Le Congrès a été l'occasion de donner quelques échos de ce séminaire. Premier constat : l'étonnement des directeurs face à la similitude des problèmes rencontrés, quel que soit le niveau d'enseignement. Y réfléchir ensemble aura été, de leur propre aveu, particulièrement enrichissant.

Comment expliquer que l'autorité soit à ce point ébranlée ?

Prenons le cas d'un capitaine de bateau, propose J.-P. LEBRUN. Autorité en général incontestée lors de la navigation, que conserve-t-il de ses prérogatives quand il se retrouve, avec d'autres, naufragé sur une île déserte ? Il y a toujours, dans la place que l'on occupe, un arrière-fond. Et si cet arrière-fond change, la donne change, elle aussi. Nous avons glissé d'un monde organisé sur un mode pyramidal à un monde organisé sur le modèle du réseau. Le premier donne une légitimité spontanée à celui qui occupe la place du sommet ; dans le second, l'autorité ne va plus de soi, et celui ou celle qui l'exerce se retrouve dans l'obligation d'expliquer qu'elle est utile et nécessaire, sans que la personne en face l'accepte à coup sûr.

Pourquoi la place du directeur est-elle capitale ? Quelles qualités doit-il développer pour remplir au mieux ce rôle ?

Le psychiatre en est convaincu, au-delà du personnage du directeur, de son rôle, de sa fonction, c'est sa place qui est importante. « *Il y a votre place et il y a vous, a-t-il l'habitude de dire. Posez-vous la question : à la place que j'occupe, qu'ai-je à répondre ? Ça lève 80% des difficultés !* »

Pourquoi est-elle si importante ? Parce que c'est la seule qui éprouve au quotidien la contradiction entre l'individuel et le collectif, et le second doit prévaloir sur le premier. Cette dialectique, aujourd'hui, s'est souvent perdue ou estompée, mais il n'est pas normal, s'insurge J.-P. LEBRUN, que dans une société qui se veut démocratique, le directeur soit le seul à la travailler. Quant aux qualités qu'il devra développer, ce sont les siennes ! Bien sûr, il y a sa capacité d'écouter, tout autant que celle de se retirer de tout ce qu'il entend, de se faire son jugement, de trancher et de décider. Mais chacun les exerce à sa manière, et les autres peuvent s'en inspirer.

Plus les enfants sont jeunes, plus les parents sont présents dans l'école, parfois exagérément exigeants ou surprotecteurs (à l'image de cette maman qui coud une puce GPS dans le manteau de sa fille de 4 ans, au cas où son institutrice la perdrait !). Si l'école est le lieu par excellence de socialisation, comment convaincre les parents du sens et de la valeur de la collectivité, dès la maternelle ?

Quand l'enfant entre à l'école, l'essentiel ne va plus porter sur sa personne comme telle, mais sur ses échanges avec les autres, insiste J.-P. LEBRUN. Il est nécessaire d'aider les parents à comprendre que l'école maternelle, c'est le premier autre, aussi bienveillant que papa et maman, mais qui a la tâche de commencer à introduire la prévalence du collectif, pour l'aider à grandir. Il y a là une légitimité qui reste valable même si elle n'a plus la même représentation sociale qu'hier, même si elle doit être repensée différemment.

Le directeur voit de plus en plus souvent ses décisions contestées. Il se sent obligé de se justifier, n'ose plus rien décider sans consulter tout le monde. Cette tendance ne comporte-t-elle pas des effets pervers ? Comment peut-il réagir pour que son autorité soit davantage reconnue ?

Il n'y a plus beaucoup d'endroits où on ne discute pas la façon dont le directeur occupe sa place, constate le psychanalyste. Nous sommes tous contaminés

pour changer les choses, il faut modifier le regard que l'on porte sur soi-même plutôt que les règles. » Le chercheur propose dès lors plusieurs changements de regards possibles : les enseignants pourraient être les premiers à inventer un enseignement où on s'interroge sur les causes des échecs, l'origine des problèmes et sur les recettes de la réussite. Ils pourraient aussi inventer une école où il y aurait une série de connexions horizontales. La question du travail en équipe est centrale. Imaginons un enseignement où les enseignants seraient les premiers à développer une « intelligence collective » et une école où, à côté du rapport au savoir, les enseignants seraient les premiers à développer un rapport à l'ignorance. La question dans le monde d'aujourd'hui n'est pas de savoir quoi faire avec ce que l'on sait mais avec ce que l'on ne sait pas. Enfin, imaginons une école où, au lieu d'être contre la famille, on serait avec elle... Dans le monde d'aujourd'hui, quand un enfant arrive à l'école à 7h du matin et qu'il la quitte à 18h, son expérience de vie, c'est l'école. Il faudrait, dès lors, aussi inventer un enseignement qui soit une expérience de vie. ■

BRIGITTE GERARD



Photo: Guy LAMBRECHTS

par ce changement du monde. Mais remettre systématiquement en question ce qui est décidé est extrêmement toxique... et épuisant. Deux écueils sont possibles : le directeur décide tout seul et c'est la tyrannie, ou à l'autre extrémité, il ne décide plus que s'il a l'accord de tous, et bien souvent, plus rien ne bouge. Entre les deux, il faut trouver une voie. Après consultation et discussion, vient un moment où le directeur doit prendre une décision en âme et conscience pour avancer. C'est indispensable pour que le système fonctionne. Il peut certes se tromper, mais n'importe qui à sa place serait dans la même difficulté.

Beaucoup d'enseignants se plaignent que des élèves contestent leurs décisions et leur

droit à imposer des obligations, à mettre des limites, à sanctionner. Que peuvent-ils faire pour que leur place soit davantage reconnue ?

Aujourd'hui, on n'est plus dans la contestation de l'autorité, mais dans sa récusation, explique J.-P. LEBRUN. Ce n'est pas la même chose. Contester l'autorité, ça se fait depuis toujours et ça fait avancer les choses. Récuser l'autorité, c'est dire : celui qui occupe cette place n'a aucune légitimité à s'y trouver. Ce n'est pas équivalent à dire : moi, à sa place, je n'aurais pas décidé comme ça. La récusation est une arme terrible donnée aux jeunes pour leur permettre d'éviter d'avoir à faire le travail de grandir.

Que pensez-vous du slogan « Plus de démocratie à l'école » ?

Comment gérer la participation de tous avec la responsabilité d'un seul (le directeur) ?

J'en penserais grand bien, répond J.-P. LEBRUN, si on était d'accord pour réfléchir sérieusement à ce qu'est la démocratie. Comment concilier cette idée qu'on est tous égaux, que tout le monde a droit à la parole, avec le fait que, pour que le collectif puisse fonctionner, il est indispensable de reconnaître que des places différentes existent et qu'elles doivent être respectées ? C'est un défi pour la démocratie de percevoir que c'est là une vraie difficulté à regarder en face et à traverser. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

coulisses

ACCUEILLIR DES CONGRESSISTES : UN VRAI PROJET

19 octobre 2012, les élèves du CEFA d'Anderlecht et de l'Institut Notre-Dame de Joie de Bruxelles (enseignement spécialisé) accueillent les participants au Congrès à l'Aula Magna. Petit retour en arrière avec Katia OLISLAEGERS, du CEFA.



Photo: Stéphane VANOIRBECK

Comment avez-vous conçu cette collaboration entre l'enseignement en alternance et l'enseignement spécialisé ?

Katia OLISLAEGERS : Partant du principe que l'inconnu fait peur et que l'ignorance conduit souvent à des comportements inappropriés voire agressifs, le mot d'ordre utilisé pour tous projets avec les élèves est « informer ». Informer, pour comprendre et adapter son comportement en fonction du public et des objectifs à atteindre. Il était donc important, pour pouvoir réussir cette collaboration inhabituelle, de mettre en place une communication active tant entre les professeurs des écoles concernées qu'entre les élèves.

Dans un premier temps, j'ai eu l'occasion de rencontrer Catherine GERARD, professeur accompagnant les élèves de l'Institut Notre-Dame de Joie. Nous avons pu cibler ensemble les difficultés et les forces de chaque élève, pour pouvoir ainsi former les équipes en tenant compte des caractéristiques de chacun. Dans un deuxième temps, j'ai organisé un atelier, en collaboration avec le professeur de

français, sur le handicap en général. Cela nous a permis d'aborder la différence et singulièrement, le fait que trois élèves autistes allaient travailler avec eux. Plusieurs temps de parole ont été prévus également, afin que les élèves puissent s'exprimer librement sur leurs ressentis face à cette collaboration. Ces moments étaient très importants et vraiment bénéfiques, car ils ont contribué grandement à la réussite du projet. Cela leur a donné l'opportunité d'être mieux « armés » face à d'éventuelles situations.

Certaines élèves ont effectué du travail de bureau avec le voile, mais ne le portaient pas en situation d'accueil au Congrès. Comment gérez-vous cela ?

KO : L'élève dans l'option « auxiliaire administrative et d'accueil » trouve généralement une insertion professionnelle où elle est confrontée à l'accueil de visiteurs. Elle est donc la première image représentative de l'entreprise pour laquelle elle travaille. Certains codes de présentation sont alors obligatoires (uniforme, tenue classique,

etc.). Nous avons choisi, afin de nous calquer au mieux à la réalité du terrain professionnel, de ne pas permettre aux jeunes filles de cette option de garder le voile lors de la participation à des événements. Le fait de demander le port d'un uniforme, avec des règles strictes pour tous afin d'unifier l'ensemble du groupe, nous aide dans l'acceptation de cette règle. Tout cela, dans le respect de leur individualité. En effet, le but n'est pas de les stigmatiser à cause de leur voile, mais bien de travailler avec l'ensemble du groupe sur tout ce qui peut « déranger » la présentation personnelle comme le piercing, le maquillage à outrance, les bijoux trop voyants... Chaque élève joue le jeu plus facilement, car cela « professionnalise » leur travail d'accueil.

« J'AI TRAVAILLÉ AVEC DES COLLÈGUES ADORABLES. ON A APPRIS À SE CONNAITRE, RECONNAITRE NOS DIFFICULTÉS ET NOS POINTS FORTS ET À S'ENTRAIDER. (MEGI)

Si vous deviez tirer une conclusion de cette expérience dans le cadre du Congrès...

KO : Notre participation aux tâches d'accueil lors du Congrès a permis aux élèves d'exercer les compétences travaillées à l'école. Au-delà, c'est pour moi une réussite humaine. D'une part, grâce aux échanges que j'ai pu avoir avec des collègues d'autres écoles, mais également parce que la collaboration de nos élèves avec l'école spécialisée leur a appris à s'entraider, à s'écouter et à se responsabiliser. ■

ENTRETIEN
ANNE LEBLANC

ateliers

CREUSER LE PROJET
(SUITE)

Trois axes ont été privilégiés lors d'ateliers-conférences et d'ateliers-discussion : les acteurs et le projet de l'enseignement catholique, les acteurs et les défis de l'époque, et le projet de l'enseignement catholique et les défis de l'époque. Échos de trois ateliers¹.

L'ÉVANGILE, SOURCE
D'ENGAGEMENT POUR
L'ÉCOLE CATHOLIQUE

L'enseignement catholique n'a de sens que s'il contribue effectivement à l'élévation de l'éducation de tous, explique le Père jésuite **André FOSSION**². La communauté scolaire dans les écoles catholiques ne s'identifie pas à une communauté chrétienne. Comme la société, ces écoles sont pluralistes par les élèves, les parents, l'équipe éducative, la direction. Dans ce contexte, quelles sont les principales missions de l'école catholique ?

HUMANISER

La première mission de l'école catholique sera de servir l'humanité dans l'esprit et au nom de l'Évangile. Il ne s'agit ni de propager la foi, ni de remplir les églises, mais de contribuer à rendre l'homme vivant, à l'aider à s'épanouir individuellement et collectivement, dans toutes ses virtualités. Trois traits essentiels devraient caractériser ce travail d'humanisation. Le premier : promouvoir les études comme le lieu éducatif par excellence (apprentissage de compétences essentielles, de soi et du monde). Le second, promouvoir

une raison « large » (soucieuse de culture générale, ouverte à la question du sens et au sens de la responsabilité) et puissante (consciente de ses propres limites, critique envers les dogmatismes et autoritarismes). Le troisième : promouvoir par les études et la vie au sein de l'école une humanité qui se laisse configurer par les valeurs évangéliques (accueil, écoute, dialogue, partage, solidarité, tolérance, soif de justice et de paix, souci des plus pauvres, engagement pour le bien commun, juste sobriété et simplicité soucieuse de relation, dans tous les domaines, y compris affectif, vertu de non-violence, de retenue, de fidélité, de respect de l'autre dans sa singularité, sa liberté, son mystère, capacité d'entendre les appels du monde, des autres et, à travers eux, de Dieu).

ANNONCER L'ÉVANGILE

La deuxième mission de l'école catholique est, pour A. FOSSION, de rendre raison de la foi chrétienne dans une ouverture au dialogue inter-convictionnel. Dans une société pluraliste et pluri-convictionnelle, l'école chrétienne a le devoir d'annoncer l'Évangile à des élèves considérés comme des citoyens dotés d'une liberté religieuse, avec intelligence et dans le respect des libertés.

là où d'autres échouent, le bureau de consultance McKinsey a travaillé avec les gouvernements et les responsables de plus de 40 systèmes à travers le monde pour identifier les caractéristiques communes aux meilleurs systèmes scolaires.

C'est ici que les directions d'école entrent en jeu. Parmi quatre caractéristiques présentes dans les meilleurs systèmes figure « la mise en place d'équipes de direction de qualité ». Selon ces recherches, un directeur « très bon » ou « exceptionnel » peut

ANIMER ET ACCOMPAGNER

Troisième mission de l'école catholique : animer et accompagner des démarches volontaires vers et dans la foi. Dans le contexte culturel qui est le nôtre, on ne naît pas chrétien, on le devient. La foi est un cheminement qui peut être lent et difficile. Le rôle de l'école catholique est de fournir un environnement qui permet et favorise le libre éveil et la libre maturation de la foi. Une condition préalable : un environnement fraternel qui offre des expériences à vivre et à réfléchir (activités de parole, de célébration, de service). L'important est que ces activités, adaptées au contexte scolaire, soient désirables, éveillent la vie, donnent à penser et permettent une libre appropriation du message. Le rôle de l'école est d'être un lieu d'échange, une interface entre le tissu ecclésial et le milieu scolaire, un lieu de mise en relation possible entre les partenaires de l'école et la communauté chrétienne locale ou universelle, un lieu d'information et de mise en relation avec des personnes, des institutions, des mouvements, des communautés, des manifestations particulières, dans leur diversité. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT
GRÂCE À DES ÉQUIPES
DE DIRECTION DE QUALITÉ

Pour de nombreux systèmes scolaires, en ce compris la Communauté française de Belgique (CFB), ni l'augmentation considérable des dépenses, ni les tentatives de réforme au cours des dernières décennies ne se sont traduites par une amélioration substantielle de leur performance. Afin de comprendre pourquoi certains systèmes scolaires réussissent

améliorer de 10 à 20% les résultats des élèves ! Que fait ce « très bon directeur » ? Loin de consacrer la majorité de son temps à la gestion administrative de l'école, il donne la priorité au leadership pédagogique ! Il organise des tutorats pour les nouveaux enseignants et du coaching pour tous, il observe les pratiques en classe et analyse les forces et faiblesses de chacun, il encourage le partage d'expériences entre collègues, il planifie et coordonne les matières enseignées, il anime le projet de l'école et il évalue la progression des élèves sur base des

UN PROJET ENTRE OUVERTURE ET ENRACINEMENT

La volonté d'accueillir les différences est toujours au cœur des projets des fondateurs de l'enseignement catholique. Cette volonté prend une forme nouvelle, explique **Bernard FELTZ**, biologiste de formation et docteur en philosophie. L'enseignement catholique accueille tous les publics et s'enracine dans la modernité et dans le christianisme. D'où des questions en lien avec la modernité : peut-on être moderne sans adhérer à la culture occidentale ? Comment penser identité sans penser repli ? Peut-on être chrétien moderne et contribuer à la diversité culturelle ?

B. FELTZ définit le concept de modernité et retrace l'évolution historique. L'homme moderne est issu du Moyen-Âge occidental, dans une société théocentrée. Puis vient l'essor de la science. Par la raison, l'être humain est capable d'un accès immédiat à la vérité. Au 18^e siècle, KANT pense l'homme capable de se donner une éthique universelle. Sur le plan politique, le pouvoir trouve sa légitimité dans le social. Jusqu'au 20^e, la modernité évolue à travers la révolution industrielle, la mise en place des démocraties, les droits de

résultats chiffrés. En CFB, le temps consacré au leadership pédagogique (15%) est très inférieur aux pratiques en vigueur dans les systèmes les plus performants (40%)³.

Les recherches montrent aussi l'intérêt de mettre en place de bonnes pratiques pour renforcer l'attrait de la fonction de direction et pour recruter de manière rigoureuse les directions avec les meilleures compétences pédagogiques et de coaching d'adultes. Une fois ces directions sélectionnées, ces meilleurs systèmes leurs offrent des formations



Des participants au travail...

l'Homme et les concepts de progrès et de civilisation.

Depuis la fin du 20^e siècle, la modernité est en crise. L'homme prend conscience de la finitude de la raison. Quelles sont donc les réponses à cette crise ? Certains penseurs proposent la postmodernité et le relativisme. La science est réduite à un processus technique, la différence est mise en valeur. D'autres répondent par les replis communautaires, et sur le plan religieux, les intégrismes se multiplient. Une modernité critique peut cependant trouver sa place :

- *sur le plan de la connaissance critique* : KANT a anticipé cette modernité critique en distinguant phénomène et chose en soi. Il faut distinguer le registre de l'explication de celui des significations ;

- *sur le plan de la conviction critique* : il est impossible de donner un fondement absolu à la conviction, à partir du moment où la croyance en Dieu ne peut se fonder sur la raison. Mais ce n'est pas parce qu'on n'arrive pas

à démontrer l'existence de Dieu qu'on doit la rejeter ;

- *sur le plan de l'éthique critique* : il faut garder une visée d'universel tout en préservant la diversité ;

- *sur le plan de la politique critique* : une politique moderne opère une distinction entre Église et État, reconnaît le pluralisme et les droits de l'Homme ;

- *sur le plan de la diversité culturelle* : Il faut avoir confiance en la raison, en ayant conscience de sa finitude, maintenir une visée de l'universel comme horizon, avoir conscience des limites de chaque solution actuelle, distinguer modernité et culture occidentale ainsi que modernisation et occidentalisation.

En conclusion, on peut notamment retenir qu'il faut être au clair sur l'ancrage que l'on a, en préservant la possibilité de chacun à conserver sa tradition. Sur le plan des significations, c'est en partant de la tradition et en y intégrant une conviction critique qu'on arrive au dialogue culturel. ■

BRIGITTE GERARD

(y compris des stages en entreprises) et du mentorat en cours de carrière ; ils veillent à la qualité des évaluations et du « feedback » qui leur sont donnés. Les rémunérations proposées sont attrayantes. Ces systèmes gèrent donc les directions d'école comme une vraie ressource stratégique. Les échelons intermédiaires entre les écoles et l'Administration centrale jouent également un rôle crucial en assurant une intervention rapide, ciblée et décisive auprès des directions en difficulté, une aide à la professionnalisation du recrutement, de l'évaluation et de la

formation continue des directions, un encouragement à l'échange de bonnes pratiques entre directions, etc. Davantage que des réformes de structure, le chantier prioritaire pour l'enseignement en CFB consiste à améliorer les pratiques de terrain ! ■

MARIE TAYMANS

1. Lire la recension de trois autres ateliers dans le dossier du n°73 (nov. 2012), pp. 6-7.

2. Conférence intitulée « Sources et ressources de l'enseignement catholique »

3. Enquête McKinsey réalisée en 2012 auprès de 800 directeurs en CFB

perspectives

NOUVEAUX DÉFIS,
NOUVELLES INITIATIVES

Photo: Guy LAMBRECHTS



Au terme des trois journées de Congrès, Étienne MICHEL¹, Directeur général du SeGEC, a tracé les perspectives pour aujourd'hui et pour demain au sein de l'Enseignement catholique. Extraits de son intervention.

« **P**ermettez-moi d'évoquer encore quelques questions, qui sont aussi des défis que notre action collective peut contribuer à relever :

■ **une alliance écoles-familles** : les relations entre les écoles et les familles mériteraient de retenir davantage notre attention, comme celle des autorités publiques ;

■ **la société multiculturelle** : l'Enseignement catholique se définit par son projet, et pas par son public. Contrairement à ce que certains semblent penser, il est ouvert à tous et à tous les publics ;

■ **les nouveaux chemins de l'équité** : l'attention particulière à accorder aux élèves en difficulté et issus de milieux défavorisés est solidement ancrée dans la tradition de l'école catholique. Notre conviction est que tout être humain doit pouvoir être instruit pour vivre libre et en dignité, et qu'il est possible de l'instruire ;

■ **la gouvernance publique** : des progrès à ce niveau sont aussi indispensables. Comment mieux mobiliser l'énergie et les compétences de chacun au service d'une amélioration générale de la qualité de l'enseignement ? ;

■ **le défi de la croissance démographique** : tant à Bruxelles où la situation devient vraiment tendue, qu'en

Wallonie où la croissance est réelle, mais plus limitée.

Il y a eu un « avant » Congrès et il y aura un « après ». Nous avons repris des questions qui nous sont familières et qui ont trait au sens de ce que nous essayons de faire tous les jours au service des élèves et des jeunes. Mais nous avons aussi essayé d'emprunter des pistes prometteuses, de nous laisser éclairer par de nouvelles lumières, de nous laisser interpeler par notre époque et les défis qui lui sont propres.

L'enseignant est d'abord un passeur, il initie l'élève, l'étudiant, l'accompagne dans son parcours vers l'âge adulte. Armel JOB² a magnifiquement illustré ce rôle qui définit aussi la mission ultime de l'école : constituer une part du chemin d'initiation qui est aussi chemin d'humanisation ; par l'intermédiaire d'une parole tenue par un autre, femme ou homme, permettre à l'être humain de se construire, de se tenir debout et puis d'assumer à son tour, de manière juste, et si possible de manière belle et bonne, sa condition d'homme ou de femme.

L'école catholique du XXI^e siècle tiendra-t-elle cette promesse ? Et sinon, qui la tiendra ? Comme l'affirme Marcel GAUCHET, nous n'avons pas le droit de faire vivre l'école catholique, nous en avons le devoir, au nom même de l'histoire humaine dans laquelle nous sommes engagés. » ■

TRACES

De nouvelles traces du Congrès ont été mises en ligne sur le site de l'Enseignement catholique.

Vous pouvez y retrouver notamment les conférences et tables rondes sous format vidéo, ainsi que, prochainement, une série de grands moments comme le concert de clôture.

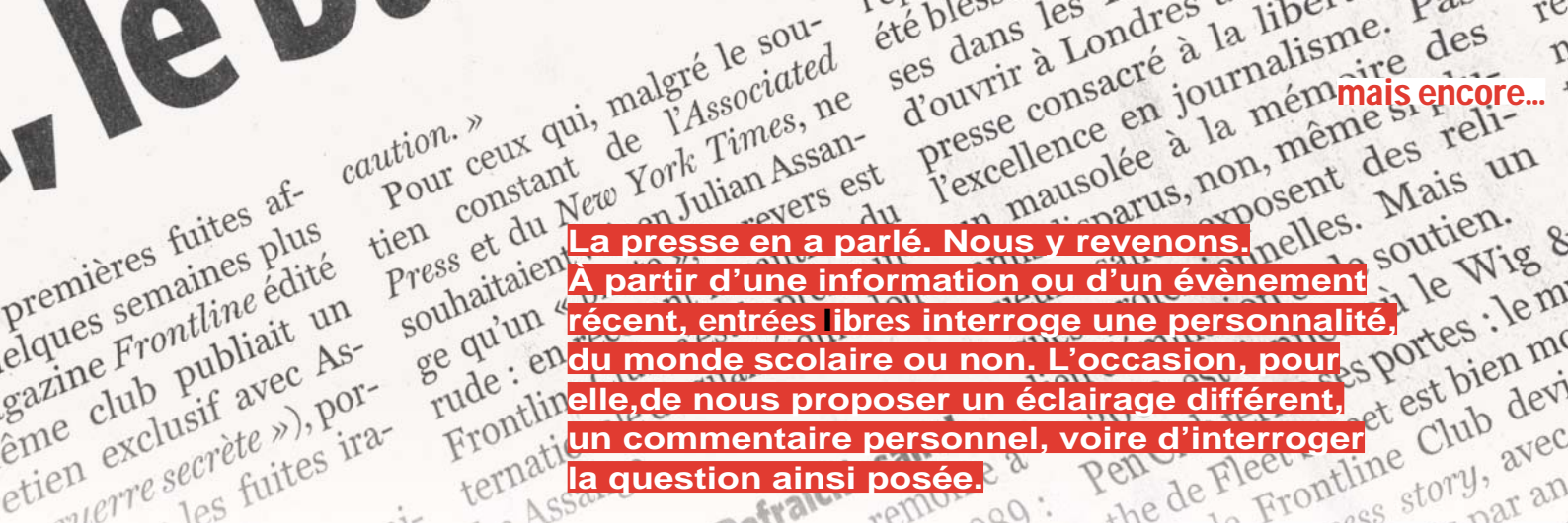
S'y trouvent aussi des photos, ainsi que des capsules vidéo diffusées lors du Congrès.

<http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Étude > Missions > Congrès

ou, plus simplement, via le bouton (temporaire) « Traces Congrès 2012 »

1. Le texte complet de son intervention est accessible parmi les traces : « Traces écrites », ou plus simplement, via le bouton (temporaire) « Traces Congrès 2012 » > Congrès 2012 > Traces > Traces écrites

2. Vidéo de l'intervention également accessible parmi les traces > Congrès 2012 > Traces > Traces vidéos



COMMUNIQUER EN FRANÇAIS

LE SOIR **La Libre** BELGIQUE

04/12/2012

D'après les résultats d'un sondage mené par des chercheurs des universités d'Anvers, de Gand et de Louvain, huit enfants sur dix parlant le turc ou le marocain à la maison reçoivent une punition lorsqu'ils parlent leur langue maternelle à l'école, en Flandre. Environ deux tiers des élèves qui parlent une autre langue que le néerlandais à domicile ne peuvent pas utiliser cette langue en classe ou au moment de la récréation. Les chercheurs plaident pour que les écoles s'ouvrent davantage aux langues parlées par leurs élèves à la maison.

Et vous, qu'en dites-vous?

■ **France CAILLIAU, directrice du Centre scolaire des Dames de Marie à Saint-Josse-ten-Noode :**

« Mon école accueille environ 440 élèves en maternelle et primaire, essentiellement d'origine turque et marocaine, et nous n'avons aucun élève d'origine belge... La langue véhiculée est bien sûr le français, mais les choses ont évolué depuis que je suis devenue directrice, voici 11 ans. Au début, je faisais tout traduire en arabe et en turc pour les parents qui ne comprenaient pas le français. Mais on s'est rendu compte que ce n'était pas une bonne idée : la communication entre enseignants et parents n'était jamais directe, et cela ne favorisait pas du tout la motivation des enfants à apprendre le français. On a alors changé la règle. À présent, la médiatrice d'origine turque

qui s'occupait des traductions se consacre essentiellement à sa fonction de médiation. Elle prend encore parfois des rendez-vous avec les parents dans leur langue, mais elle leur demande d'être accompagnés de quelqu'un qui parle le français.

On préconise de plus en plus une communication en français avec les parents. On les invite dans les classes, on les accompagne à la bibliothèque... On essaie de leur donner envie d'apprendre le français avec leurs enfants et de s'intéresser à leur scolarité, à leurs devoirs. J'attache beaucoup d'importance aux relations entre les familles et l'école. Si les parents comprennent qu'on leur demande de parler français pour pouvoir s'adresser directement à eux, ils sont en confiance et fiers d'y arriver. Et cela améliore les relations dans l'école.

Quant aux enfants, on essaie de leur interdire de parler leur langue d'origine à l'école, tout en sachant qu'en maternelle, c'est très difficile ! Dans la classe de 1^{re} accueil, il n'y a pas un seul enfant qui parle le français. On leur apprend malgré tout, petit à petit, à gérer leurs conflits en français, sinon cela pose de gros problèmes entre les communautés turque et marocaine. Il arrive que les enfants s'insultent dans leur langue d'origine. Si les enseignants ne les comprennent pas, ils ne peuvent pas gérer les conflits. À l'école primaire, on sait très bien que les élèves se parlent dans leur langue dans la cour de récréation. Quand on les entend, on leur demande d'arrêter, par respect pour les autres élèves. En classe, il est, en revanche, complètement interdit de parler une autre

langue que le français. Il n'y a pas de sanction prévue, mais c'est une règle à respecter. On n'applique pas la tolérance zéro, on ne punit généralement pas les enfants s'ils parlent le turc à la récréation, mais cela peut nous arriver de sanctionner, s'il y a eu un conflit ayant comme point de départ des insultes dans la langue d'origine, par exemple...

Certains parents ont eux-mêmes instauré des règles très claires. À la maison, leurs enfants parlent la langue maternelle, mais en dehors, ils doivent parler français. Les élèves ont parfois du mal à respecter la règle, mais la plupart du temps, ils la comprennent et l'approuvent. Le fait de ne pas pouvoir parler la langue d'origine à l'école n'est pas mal pris, et est vu comme un élément facilitant l'apprentissage de la langue et la communication.

On utilise cependant encore la langue d'origine pour des enfants qui sont en difficulté d'apprentissage et pour lesquels les tests PMS ne sont pas évidents, puisqu'ils sont en français. Parfois, on a besoin de la médiatrice d'origine turque pour pouvoir déterminer si le problème d'apprentissage est lié à la langue ou à autre chose.

Ceci est la réalité de mon école, mais cela peut être différent ailleurs. Dans mon ancien établissement, il y avait 27 nationalités différentes, et les élèves étaient obligés de se parler en français pour se comprendre... On n'avait donc pas besoin d'instaurer de règle en la matière ! » ■

BRIGITTE GERARD

PIRLS, l'étude oubliée

QU'EST-CE QUE C'EST QUE CETTE ÉTUDE PIRLS ?

Coordonnée par l'IEA², l'étude PIRLS vise à mesurer, tous les 5 ans, les performances en lecture des élèves à la fin de leur 4^e année de scolarité obligatoire. En 2011, 45 pays y ont participé, dont 23 européens. C'en est la troisième édition (2001, 2006, 2011) ; la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) n'a pas participé à la première, mais bien aux deux suivantes. En 2011, l'échantillon la concernant était constitué de 3916 élèves de 206 classes, dans 127 écoles.

Pourquoi en 4^e primaire ? Parce que, estime l'IEA, c'est le moment où les élèves ont à peu près terminé d'apprendre à lire et commencent à lire pour apprendre. Un moment-clé pour évaluer la maîtrise de la langue, compétence capitale pour la réussite de la suite de leur scolarité.

L'objectif de cette étude est de mesurer la « littératie » des élèves de 4^e primaire. La « littératie » y est définie comme « la capacité de comprendre et d'utiliser les formes du langage écrit requises par la société ou valorisées par l'individu ». Cette mesure de la « littératie » se décline en deux objectifs de lecture : lire pour l'expérience littéraire, et lire pour obtenir et utiliser des informations. Ces deux objectifs correspondent à deux types de textes : textes littéraires et textes informatifs, et 50% de l'épreuve sont consacrés à chacun d'eux.

Les items proposés vérifient quatre processus de compréhension : 20% d'entre eux vérifient la compétence à « retrouver et prélever des informations explicites », 30% la compétence à « faire des inférences simples », 30 autres pourcents la compétence à « interpréter et intégrer des idées

et des informations », et les 20% restants à « examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels ». Les items correspondent à quatre niveaux de compétences : il est donc possible, au-delà des scores moyens, de déterminer quelle proportion d'élèves se situe à chacun des niveaux.

LES RÉSULTATS DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

La Fédération Wallonie-Bruxelles (score moyen : 506) se situe à peu près au niveau de la norme moyenne de 500. Cela la place dans le dernier tiers des pays participants, et antépénultième des pays de l'Union européenne. Ce n'est pas dramatique, pas rassurant non plus. Que cache cette moyenne ? Une autre approche, plus indicative, est d'établir les proportions d'élèves qui atteignent les 4 niveaux de compétence (cf. tableau 1).

TABLEAU 1 : PIRLS 2011 – COMPARAISON DES PROPORTIONS D'ÉLÈVES AUX 4 NIVEAUX DE COMPÉTENCE

Pays	Supérieur (625)	Élevé (550)	Moyen (475)	Inférieur (400)	< 400
FWB	2% (0,5)	23% (1,4)	45% (1,7)	24% (1,1)	6%
Finlande	18% (0,9)	45% (1,3)	29% (0,7)	7% (0,2)	1%
France	5% (0,5)	30% (1,6)	40% (1,5)	20% (0,8)	5%
Allemagne	10% (0,8)	36% (1,4)	39% (1,0)	13% (0,3)	2%
Pays-Bas	7% (0,5)	41% (1,5)	42% (0,8)	10% (0,2)	-
Norvège	2% (0,4)	23% (1,5)	46% (1,3)	26% (0,7)	5%
Médian international	8%	36%	36%	15%	5%

La comparaison se fait par rapport à cinq autres pays : la Finlande, qui a le meilleur score des pays de l'Union européenne, la Norvège qui a le moins bon, et trois pays limitrophes (la France, l'Allemagne et les Pays-Bas). S'y ajoutent les scores médians, c'est-à-dire les scores qui laissent autant de pays en-dessous que de

pays au-dessus, dans chaque niveau.

La FWB est l'un des systèmes où la proportion d'élèves qui n'atteignent pas le niveau inférieur est élevée (6%). À l'opposé, on constate que la proportion d'élèves qui atteignent le niveau supérieur est très faible. Comme en Norvège, une petite moitié des élèves se trouve au niveau moyen, et près d'un quart au niveau inférieur. Au niveau global, on remarquera aussi que les proportions d'élèves des niveaux supérieur et élevé sont en-dessous des scores médians, et celles des niveaux moyen et inférieur au-dessus des scores médians.

LES CRITÈRES SOCIO-ÉCONOMIQUES

Des questionnaires complémentaires à caractère socio-économique, adressés aux chefs des établissements participants, ont permis de

catégoriser les écoles. Elles ont été regroupées en trois catégories (cf. tableau 2) :

- les écoles plutôt favorisées, celles où il y a plus de 25% d'élèves venant de familles favorisées et moins de 25% d'élèves venant de familles défavorisées ;

Les résultats de l'enquête PIRLS¹ 2011 ont été présentés à la presse internationale le 11 décembre dernier à Amsterdam. Si vous avez été très attentifs, peut-être en avez-vous lu quelques échos. Voilà donc une enquête qui a au moins autant d'intérêt que celles de l'OCDE (du type PISA), mais qui passe presque inaperçue. Pourquoi ? Nul ne le sait... Les voies médiatiques sont parfois impénétrables !

TABLEAU 2 : PIRLS 2011 – PROPORTIONS ET SCORES MOYENS DES ÉLÈVES SELON LES CATÉGORIES SOCIO-ÉCONOMIQUES

Pays	Plutôt favorisées		Ni favorisées, ni défavorisées		Plutôt défavorisées	
	% d'élèves	Score moyen	% d'élèves	Score moyen	% d'élèves	Score moyen
FWB	49% (5,5)	522 (3,1)	27% (4,5)	501 (6,4)	25% (4,5)	483 (4,6)
Finlande	43% (4,2)	576 (2,4)	47% (4,3)	567 (2,7)	10% (2,6)	541 (4,0)
France	37% (4,3)	539 (3,5)	35% (3,9)	522 (4,6)	28% (3,7)	493 (4,7)
Allemagne	21% (2,8)	555 (3,3)	53% (3,7)	549 (3,0)	26% (3,3)	512 (5,5)
Pays-Bas	63% (4,9)	553 (2,3)	23% (3,9)	544 (2,6)	15% (3,8)	522 (8,2)
Norvège	53% (5,3)	511 (3,3)	44% (5,3)	505 (2,9)	3% (1,2)	488 (16,9)
Moyenne internationale	35% (0,5)	530 (0,9)	35% (0,6)	515 (0,8)	30% (0,5)	490 (1,0)

■ les écoles plutôt défavorisées, celles où il y a plus de 25% d'élèves venant de familles défavorisées et moins de 25% d'élèves venant de familles favorisées ;

■ les écoles ni favorisées, ni défavorisées : les autres.

On s'aperçoit que la distribution socio-économique des élèves qui ont participé n'est pas particulièrement défavorable en FWB. On remarque aussi qu'elle obtient les scores les plus bas dans quasiment toutes les catégories et tous pays confondus. Les critères socio-économiques n'expliquent donc pas la faiblesse des résultats. Plus inquiétant : les scores moyens de la FWB, dans les trois catégories, sont inférieurs à ceux de la moyenne internationale, alors qu'au niveau global, elle obtient un résultat légèrement supérieur (506) à la moyenne internationale (500). Elle n'arrive donc à faire mieux que la moyenne seulement parce que

la proportion d'écoles favorisées de l'échantillon en FWB est supérieure (de 14%) à la proportion d'écoles favorisées de la moyenne. Enfin, la grande faiblesse du score moyen des 25% d'élèves qui fréquentent des écoles défavorisées pourrait traduire le fait que l'enseignement en FWB a plus de mal à accrocher ces publics.

LA COMPARAISON PIRLS 2006 / PIRLS 2011

Malgré ces signaux assez négatifs, la comparaison entre les résultats

TABLEAU 3 : COMPARAISON PIRLS 2006 / PIRLS 2011

	PIRLS 2006	PIRLS 2011
Moyenne générale	500	506
% d'élèves niveau supérieur	3%	2%
% d'élèves niveau élevé	20%	23%
% d'élèves niveau moyen	43%	45%
% d'élèves niveau inférieur	26%	24%
% d'élèves < 400	8%	6%

obtenus par la FWB en 2006 et 2011 manifeste un frémissement d'amélioration (cf. tableau 3).

Le progrès réside surtout dans la diminution de très faibles lecteurs, même si 6% représentent encore une proportion inacceptable.

De même, sans qu'il soit possible de les comparer terme à terme (la définition des catégories ayant changé de 2006 à 2011), les scores par catégories socio-économiques semblent s'améliorer légèrement.

Les légers progrès enregistrés en 2011 doivent, dès lors, être considérés comme l'indication que l'on est sur la bonne voie, mais qu'il s'agit de poursuivre et d'accélérer dans ce sens. ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study. Le rapport international peut être téléchargé à l'adresse suivante :

<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-results-pirls.html>

2. IEA : International Association for the Evaluation of Education Achievement. Bien avant l'OCDE, l'IEA, depuis les années '60, a initié des études internationales comparatives dans différents domaines (compréhension à la lecture, mathématique, sciences et, occasionnellement, d'autres sujets), tant au fondamental qu'au secondaire. L'OCDE s'est beaucoup inspirée de ses méthodes – www.iea.nl

Des jeunes acteurs de leur éducation

Photo: Sœurs de la Providence Gosselies (GPF1)

325 ans : cela fait bien longtemps que les Sœurs de la Providence de Gosselies veillent à l'éducation et l'instruction des plus pauvres, en portant une attention particulière aux enfants en difficulté. Cet anniversaire, que la congrégation s'apprête à fêter l'année scolaire prochaine, sera l'occasion d'un retour aux sources. « À l'origine, le fondateur Jean HERBET était guidé par une triple inspiration, explique **Sœur Françoise POURBAIX**, la responsable générale de la congrégation : *lier alphabétisation, apprentissage d'un métier et formation chrétienne de toute la personne, à partir de son milieu socioculturel, avec ses richesses présentes et latentes. Ensuite, Jean HERBET a réalisé que seul, il ne pouvait rien. Plusieurs jeunes filles répondront à son appel. Enfin, il insistera sur l'exigence d'une formation sérieuse, tant pour la vie religieuse que pour la mission éducative.* »

HISTORIQUE

À la fin du 17^e siècle, la situation économique à Gosselies est difficile pour les plus pauvres. Les femmes n'ont pas de travail valable et les enfants ne sont pas scolarisés. Le fossé est, par ailleurs, toujours plus grand entre ceux qui possèdent et qui savent et les autres, qui sont exploités. Le responsable de la paroisse, **Jean HERBET**, souffre de cette situation. Il la perçoit comme un « appel » : sortir les enfants de cette situation pour les faire grandir en humanité en leur procurant une éducation adaptée, faite d'une instruction élémentaire ainsi que d'une formation humaine et chrétienne.

En 1688, J. HERBET lance un appel, et dix jeunes filles y répondent. Une équipe éducative se constitue, porteuse du projet et décidée à le réaliser. Une école gratuite s'ouvre, où les petites filles pauvres apprennent à lire, calculer et valoriser leurs aptitudes manuelles en vue d'un métier rentable. Une communauté de vie prend forme progressivement, et en 1691, le fondateur rédige un « contrat d'association », auquel souscrivent les premières appelées. La congrégation des Sœurs de la Providence naît sous le nom de « Société des Filles dévotes ». En 1713, quelques-unes sont envoyées à Paris, à l'école des Filles de la Providence, pour se former à la vie religieuse et recevoir une formation solide axée sur le service des pauvres. Deux ans plus tard, elles reviennent à Gosselies, où la communauté prend le nom de « Sœurs de la Providence ».

La congrégation s'est rapidement développée pour former, au début du 20^e siècle, un réseau de 65 établissements dans le diocèse de Tournai, avec également une influence en Brabant et

dans le Limbourg. Aujourd'hui, un certain nombre de leurs écoles subsistent, sept à Gosselies et une à Tournai, organisant toutes les formes d'enseignement : du maternel et du primaire

(Gosselies Providence Fondamental – GPF1, 2 et 3), du secondaire général, technique et professionnel à GPH – Gosselies Providence Humanités, à l'Institut Sainte-Anne ainsi qu'à ULM – Ursulines-La Madeleine à Tournai, du supérieur à la Haute École Louvain en Hainaut (HELHa Gosselies), ainsi que de l'enseignement fondamental spécialisé à l'Institut Jean HERBET et un CEFA (Hainaut-Sud). Les établissements ne dépendent plus directement des religieuses, mais elles sont encore présentes dans chaque PO.

VALORISATION DE CHACUN

Aujourd'hui, les Sœurs de la Providence de Gosselies sont encore une vingtaine. Parmi elles, **Françoise POURBAIX** qui, avant de devenir sœur, a été elle-même élève à Gosselies. Elle raconte son parcours : « J'étais élève interne lorsqu'au début du secondaire, j'ai été réorientée

confiance radicale et alimente notre ardeur apostolique. Et nous assumons notre mission apostolique en communautés fraternelles, dans la simplicité et le partage des dons reçus. »

La mise en œuvre de la mission des Sœurs de Gosselies est ainsi caractérisée par une perception aigüe des signes de détresse, de « pauvretés nouvelles » chez les jeunes et la recherche de réponses adaptées, avec cette attention particulière au potentiel de chacun, pour qu'à leur tour, ils deviennent acteurs de leur croissance et de leur épanouissement. La responsable générale insiste aussi sur l'importance de la dynamique des équipes éducatives, soudées, créatives, solides et aimantes.

AIDER LES PLUS FAIBLES

Deux après-midis par an, les religieuses rassemblent d'ailleurs les PO

centre PMS, qui est un partenaire privilégié pour nous aider à rencontrer les familles et à détecter les difficultés des enfants. L'objectif reste que tout le monde puisse progresser et que l'on puisse aider ceux qui en ont le plus besoin. »

L'enseignement fondamental des Sœurs de la Providence compte actuellement environ 950 élèves, dont 265 dans l'implantation d'A. BEUFKENS. Le public de Charleroi et de l'école se paupérise, mais il reste tout de même assez hétérogène. « À l'origine, ajoute A. BEUFKENS, les Sœurs de la Providence se sont rassemblées dans un certain contexte social, économique, historique, mais elles n'ont cessé de s'adapter, en gardant une ouverture d'esprit. Nous devons aussi continuer à nous adapter à notre époque, en gardant à l'école un esprit familial. »

Les sœurs vivent encore aujourd'hui une diversité de modes de contacts. Elles proposent une maison d'accueil pour étudiantes à la HELHa, elles sont présentes dans chaque PO et participent aux initiatives des écoles, elles proposent une présence gratuite, conjuguant relations amicales, services multiples, soutien à l'équipe pastorale...

VIVRE SON ÉPOQUE

Et la suite ? Sœur Françoise POURBAIX se veut réaliste : « Les faits sont là. Nous ne sommes plus très nombreuses. Mais nous pouvons disparaître, puisque la mission se poursuit à travers les écoles ! C'est un lâcher-prise qui est fait de paix et de confiance. »

En 2013, la congrégation fêtera son 325^e anniversaire. L'occasion, pour les Sœurs de la Providence, de réactiver leur message dans le projet d'établissement des écoles durant la prochaine année scolaire.

« Fêter cet anniversaire, estime A. BEUFKENS, ce n'est pas tellement pour se souvenir de ce qui se faisait dans le passé, mais plutôt pour rester dans l'esprit des fondateurs qui ont trouvé et inventé des formes d'enseignement en fonction des réalités de l'époque. On ne nous demande pas d'enseigner ou de faire vivre aux enfants des choses qui ont été faites il y a 100 ou 200 ans, mais bien de nous situer dans notre époque. » ■

BRIGITTE GERARD

L'objectif des Sœurs de la Providence de Gosselies a toujours été de valoriser le potentiel des jeunes et de les aider à trouver leur voie. Afin de proposer une réponse adaptée à tous, elles ont donc, au fil des ans, créé des établissements scolaires qui organisent les différentes formes d'enseignement.

dans l'enseignement technique et professionnel, par des parents attentifs et courageux. J'y ai été bouleversée et émerveillée par l'attention respectueuse portée à chaque élève, quel que soit son milieu socioculturel. J'étais entraînée par cette atmosphère propice à innover et, en même temps, il y avait cet appel secret : pourquoi ne pas engager ma vie pour valoriser les jeunes ? Et pourquoi pas dans la congrégation des Sœurs de la Providence, où se manifestent simplicité, présence aux jeunes et valorisation de chacun ? S'ouvrait à moi un chemin « providentiel », qui allait me conduire à la rencontre passionnante et passionnée de Jésus-Christ. »

Sœur Françoise est d'ailleurs toujours enthousiaste quand il s'agit d'exprimer le message des Sœurs de la Providence : « Nous avons reçu et portons un trésor à partager : donner visage humain à la Providence de Dieu, à la suite du Christ. Nous vivons notre consécration religieuse dans la foi en un Dieu-Amour présent dans l'histoire humaine, foi qui soutient notre

et directions des établissements fondés par la congrégation. À cette occasion, elles s'intéressent aux différents projets d'établissement et voient en quoi ils mettent en évidence leur héritage. « Lors de ces rencontres, explique **Annick BEUFKENS**, directrice de l'école primaire libre des Sœurs de la Providence de Gosselies (GPF1), les religieuses sont à l'écoute de ce que nous faisons et elles créent du lien, elles nous encouragent à poursuivre nos démarches. Par exemple, dans mon école, nous avons récemment lancé deux projets, qui se vivent dans l'esprit des Sœurs de la Providence et qui sont liés aux problèmes de notre époque : le projet « Décollage ! », qui propose une réflexion sur le non-redoublement et sur ce qu'il faut faire avec les enfants en difficulté, et le projet « Graine de médiateur », qui traite de la gestion positive des conflits. Si les sœurs étaient toujours sur le terrain, elles iraient dans cette direction également. Par ailleurs, avec l'équipe des enseignants, j'essaie d'organiser de nombreuses concertations avec le

Madame, c'est vous qui avez écrit ça ?

Ils sont enseignants, mais pas seulement. Ils sont aussi sculpteurs, peintres, galéristes ou encore écrivains. Difficile de dire si une des deux activités l'emporte. Elles se nourrissent plutôt l'une de l'autre. Cette nouvelle rubrique devrait être l'occasion de quelques belles rencontres.

Béatrice DERU-RENARD enseigne l'histoire et les sciences humaines au Centre scolaire Saint-Joseph-Saint-Raphaël à Sougné-Remouchamps (Liège). Mais pas seulement : elle est aussi l'auteure d'une quinzaine de livres pour enfants et adolescents.



Auriez-vous pu devenir écrivain, si vous n'aviez pas été enseignante ?

Béatrice DERU-RENARD : Je ne suis pas sûre... J'ai toujours eu envie d'écrire, mais je n'osais pas. C'est venu petit à petit, en devenant maman et en entrant dans l'enseignement il y a une douzaine d'années, après plusieurs autres activités professionnelles. J'ai quatre enfants, et comme nous n'avons pas la télé, j'ai pris l'habitude de leur raconter des histoires tous les soirs. Ça m'a donné envie d'en écrire. Mon premier livre était

un album pour les tout-petits. C'est l'histoire d'un clown très rigolo qui se demande pourquoi il est comme il est. Mes enfants grandissant, mes livres ont « grandi » avec eux. J'ai commencé à écrire des albums documentaires, où j'ai pu donner libre cours à mon intérêt pour l'Histoire. Il s'agit de fictions où je mets en scène des personnages historiques célèbres comme Galilée, REMBRANDT ou Louise MICHEL, et d'autres personnages issus de mon imagination.

Aujourd'hui, vous écrivez pour les adolescents ?

BDR : J'écris pour des jeunes comme ceux que je rencontre tous les jours à l'école, qui ne sont pas particulièrement habitués à lire. En les observant et en travaillant avec eux, je m'aperçois que par le biais de fictions, ils peuvent non seulement apprendre des choses, mais aussi aborder certains sujets difficiles et prendre conscience des épreuves vécues par d'autres.

En constatant qu'en 5^e, ils ne savaient pas ce qu'était un régime totalitaire, je me suis dit que c'était important d'expliquer cela aux enfants avant qu'ils n'arrivent dans le secondaire. J'ai donc écrit *Les Loups noirs*, une fable sur la montée du nazisme. Et je m'en sers en classe pour aborder la question avec mes élèves. Je suis en train d'écrire un nouveau livre sur Olympe de GOUGES et Théroigne de MERICOURT. Je vais surtout raconter leur jeunesse, évoquer leurs émotions et cerner leurs motivations pour partir à Paris participer à la Révolution française et militer pour les droits des femmes.

Certains de vos personnages vous ont été inspirés par vos élèves ?

BDR : Le Centre scolaire Saint-Joseph-Saint-Raphaël se trouve près d'un centre d'accueil pour réfugiés

et scolarise bon nombre d'enfants qui y séjournent. Je me suis intéressée au parcours de plusieurs d'entre eux, comme Cristina et sa petite sœur Régina, originaires d'Ouzbekistan. L'école s'est mobilisée pour empêcher l'expulsion de leur famille. Mais j'étais témoin aussi des réactions négatives de plusieurs élèves vis-à-vis des réfugiés, vus comme des voleurs, des gens « *qui viennent prendre notre travail* », etc.

Il m'a paru important d'écrire l'histoire d'une jeune fille comme Cristina pour que les jeunes de son âge comprennent que ce n'est pas une décision anodine de partir en laissant derrière soi sa famille, son pays, sa vie¹.

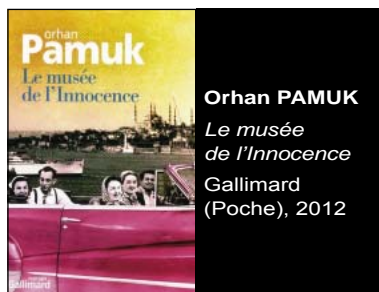
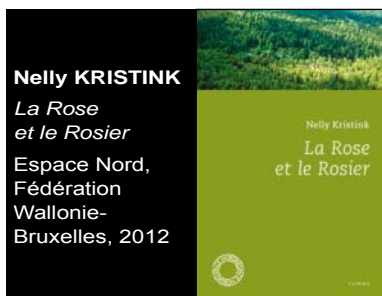
Votre travail d'écrivain a-t-il influencé vos rapports avec vos élèves ?

BDR : Je raconte des histoires qui mettent en scène des jeunes, et pour leur donner une densité psychologique, je puise dans mes relations avec mes élèves. Du coup, je me sens plus proche d'eux, plus à leur écoute.

Quand je les entends dire des énormités à propos de l'immigration, du rapport à l'argent, du couple ou de la sexualité, je me dis : il faut que je leur parle de ça, que je raconte une histoire où ce sujet-là sera abordé. Au départ, je ne voulais écrire que de petites histoires un peu philosophiques ou historiques, et maintenant je me dis que je peux aller plus loin, aborder des sujets cruciaux. C'est le contact avec les élèves qui me met en confiance pour écrire. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. *Toute seule loin de Samarcande*, L'école des loisirs. Ce livre a obtenu le Prix Québec-Wallonie-Bruxelles de littérature de jeunesse 2011. Bibliographie complète de Béa DERU-RENARD sur www.litteraturedejeunesse.be.



ESPACE NORD

À la fois roman historique et roman d'amour, ce récit, qui se déroule dans les paysages de l'Ardenne au temps où la Principauté de Liège venait d'être annexée par l'Empire français, alterne entre intrigues politiques du moment et questionnements de toujours sur le bonheur et le malheur d'aimer. La campagne liégeoise du début du XIX^e siècle est le cadre d'une histoire d'amour impossible entre deux cousins, François et Marceline, élevés comme frère et sœur. Dans cet univers rural et dévot, cet amour d'enfance sera contrarié par l'arrivée d'un riche capitaine de l'armée.

C'est par la finesse de son écriture, la subtile incarnation de ses personnages attachants et l'évocation d'une nature au panthéisme vibrant que l'œuvre de **Nelly KRISTINK** rejoint le meilleur de celle d'une Marie GEVERS.



- **E**nfant, je rêvais d'être vétérinaire ou avocate pour défendre les faibles ou les opprimés. Aujourd'hui, je suis sûre que la meilleure façon de les défendre, c'est d'être professeur.

Il eut un sourire très doux :

- Voilà un joli point de vue, mais que peu, hélas, partagent.

- Pourtant, quel métier magnifique ! Surtout, ajoutai-je, lorsque vient le moment magique où le professeur devient un Maître, le porteur de lumière, ce coup de tonnerre couleur jonquille dans le ciel triste de l'adolescence.

Il hocha doucement la tête :

- Et vous ? Vous travaillez ?

- Je suis musicienne.

- Alors tout s'explique ! La musique est sans doute le dernier domaine où le professeur peut accomplir pleinement son sacerdoce : transmettre. Sans doute avez-vous eu un maître qui a éveillé votre âme aux mystères de sa discipline ?

UN LIBRAIRE, UN LIVRE

Kemal, un jeune homme d'une trentaine d'années, est promis à Sibel, issue comme lui de la bonne bourgeoisie d'Istanbul, quand il rencontre Füsün, une parente éloignée et plutôt pauvre. Il tombe fou amoureux de la jeune fille, et sous prétexte de lui donner des cours de mathématiques, la retrouve tous les jours dans l'appartement vide de sa mère. En même temps, il est incapable de renoncer à sa liaison avec Sibel. C'est seulement quand Füsün disparaît, après les fiançailles entre Sibel et Kemal, que ce dernier comprend à quel point il l'aime. Kemal rend alors visite à sa famille et emporte une simple réglette lui ayant appartenu : ce sera la première pièce du musée qu'il consacrera à son amour disparu. Puis, il avoue tout à Sibel et rompt les fiançailles. Quand, quelques temps après, Kemal retrouve la trace de Füsün, mariée à son ami d'enfance Feridun, son obsession pour la jeune femme montera encore d'un cran...

Le musée de l'innocence est un grand roman nostalgique sur l'amour, le désir et l'absence, une nouvelle preuve de l'immense talent de l'écrivain turc.

Béatrice STASSEN
Librairie Les Augustins
Pont du Chêne 1 - 4800 Verviers
Tél. 087 33 56 99

CONCOURS

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

Les gagnants du mois de novembre 2012 sont : **Nathalie BERGEN**, **Marie-Cécile DENIS**, **Fernande DEPRESTER**, **Olivier HEMMERYCKX**, **Anita KAISER**, **Edouard-Pierre MAHIEU** et **Benoit MALCOURANT**.

L'ÉCOLE DANS LA LITTÉRATURE QUAND LE PROFESSEUR DONNE LES CLÉS POUR DÉPASSER LE DOUTE...

Lors d'un séjour en Italie, **Hélène GRIMAUD** charge à bord de sa voiture un homme d'un certain âge, professeur de lettres à la retraite. La conversation s'engage.

Ô combien ! Pierre Barbizet m'avait transmis sa passion de la musique, l'éternelle recreation et le don de soi qu'elle exige. « Nous sommes musique récitée par notre destin », disait-il. Il m'avait transmis bien davantage encore :

- J'ai eu ce grand privilège, en effet. Pour tout dire, mon Maître me manque souvent et, souvent encore, j'aimerais le remercier pour la leçon essentielle qu'il m'a offerte en guise de viatique : l'indispensable doute, et les clefs pour le dépasser.

- Doubter de quoi ?

- De soi, dans l'immense désir qu'il peut y avoir à interpréter encore, interpréter mieux, interpréter de façon originelle.

- Et quelles sont les clefs qu'il vous a proposées ?

Ma réponse jaillit, spontanée :

- La certitude toujours renouvelée qu'il n'existe pas de plus belle raison d'espérer ou d'étudier que ce désir, justement.

Mon passager partageait-il cette opinion ? Je n'eus pas à le lui demander :

- Je n'en connais pas de meilleure ! dit-il tandis que tout son visage s'éclairait. C'est ce que j'ai tenté d'inculquer à mes élèves, lorsque j'ai eu le bonheur d'une classe attentive : il ne faut pas se contenter de travailler et d'approfondir le « déjà connu », il faut aussi et surtout, au moment convenable, parvenir à la découverte du « vierge ». Cet allant, c'est l'apprentissage et c'est au cours de cet apprentissage que chacun, pour peu qu'il s'y adonne avec enthousiasme, donnera le jour à ce qu'il a de meilleur. Mais il y a une condition pour y réussir : l'humilité de ne jamais mépriser ce qui est, et l'orgueil de ne jamais renoncer à désirer ce qui n'est pas encore. ■

Extrait de *Leçons particulières*, **Hélène GRIMAUD**, Éd. Robert Laffont, 2004, Pocket n°13099 (pp. 32-34)



S'INSCRIRE À L'INTERNAT?

Pour la 4^e année consécutive, le Service Internats du SeGEC lance une campagne à l'intention des élèves et de leurs parents. 22 000 signets seront distribués tout prochainement dans les établissements du réseau. L'occasion de rappeler que l'internat offre un soutien scolaire, un apprentissage de la vie en communauté, un développement de l'autonomie... et, bien sûr, un large choix d'activités sportives et de loisirs dans un environnement structuré.

Plus d'informations : www.internatjesuispour.be

INSCRIPTIONS EN 1^{RE} ANNÉE DU SECONDAIRE (ANNÉE SCOLAIRE 2013-2014)

Comme l'année dernière, le SeGEC met à disposition de tous un PowerPoint permettant de savoir comment inscrire valablement son enfant. Dates à retenir :

- **jusqu'au 25/01/2013** : remise par l'école fondamentale d'un formulaire unique d'inscription aux parents d'élèves de 6^e primaire ;

- **du 18/02/2013 au 08/03/2013 inclus** : dépôt du formulaire à l'école secondaire du premier choix ;

- **à partir du 29/04/2013** : reprise des inscriptions par date chronologique.

Consulter le PowerPoint sur notre site internet : <http://enseignement.catholique.be> > **fondamental ou secondaire**

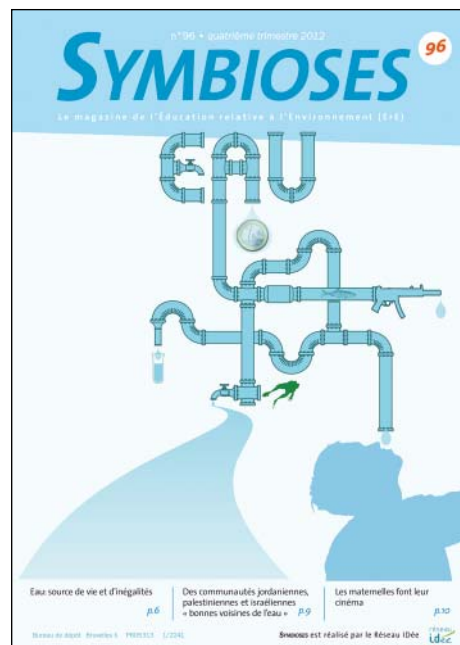
2013, ANNÉE INTERNATIONALE DE LA COOPÉRATION DANS LE DOMAINE DE L'EAU

À l'occasion de l'Année internationale de la coopération dans le domaine de l'eau, *Symbioses*, le magazine de l'Éducation relative à l'Environnement, consacre un dossier aux initiatives éducatives en la matière. On y découvrira des communautés jordaniennes, palestiniennes et israéliennes « bonnes voisines de l'eau » en temps de guerre, des maternelles qui font leur cinéma, des jeunes et des adultes qui participent à la gestion de leur bassin versant, des associations qui font découvrir les multiples facettes de l'eau... De quoi apprendre à comprendre et analyser notre environnement, les relations que nous entretenons avec lui et avec les autres hommes.

Symbioses, n°96

Magazine édité par le Réseau IDée (trimestriel)

Toutes les écoles en Wallonie et à Bruxelles reçoivent *Symbioses*. Les anciens numéros sont téléchargeables sur www.symbioses.be



En Inde...

S'ENGAGER DANS UN PROJET SOLIDAIRE ?

Quinoa, ONG d'éducation au développement, propose à tout adulte (à partir de 18 ans) qui le souhaite de s'impliquer bénévolement dans des actions solidaires en Amérique latine, en Afrique ou en Asie. Les projets visent à sensibiliser aux réalités socioculturelles, politiques et économiques et se réalisent en partenariat avec des ONG locales, dont le champ d'action est large : reforestation en Équateur, souveraineté alimentaire en Inde et au Bénin, droits des femmes au Guatemala...

Les projets comprennent le séjour sur place durant un mois (juillet-août 2013), une phase préparatoire et un moment de débriefing-évaluation-retrouvailles au retour du projet. Ces projets se vivent de façon collective : les départs se font en groupe de 6 à 12 participants, encadrés par deux responsables.

Intéressé(e) ? L'asbi organise une série de soirées d'information « Projets internationaux » du 5 au 18 février à Bruxelles, Liège, Louvain-la-Neuve, Namur et Mons.

Plus d'informations : www.quinoa.be
info@quinoa.be – 02 893 08 70

DON BOSCO, UNE VIE INSPIRANTE

Colette SCHAUMONT est responsable d'un Centre de Formation et d'Animation Don Bosco pour les laïcs en Flandre. Elle revient ici sur les grandes lignes de son ouvrage *Da mihi animas...*, qui retrace la vie de Don Bosco et dont la version française vient de paraître. Sa lecture permet de se rendre compte combien les propositions de saint Jean Bosco restent d'une étonnante actualité.

Photo: Manuela SANCHEZ



© Droits réservés



Passage des reliques de Don Bosco à Séville en Espagne (photo n°1), où s'est rendue Manuela SANCHEZ, directrice de l'école fondamentale Don Bosco à Woluwe-St-Lambert.

Exposition des reliques, le 28 novembre dernier, en l'église Saint-François de Louvain-la-Neuve (photo n°2).

Comment cet ouvrage est-il construit ?

Colette SCHAUMONT : Autour des choix fondamentaux que Don Bosco a effectués tout au long de sa vie : il a choisi de ne pas devenir paysan mais prêtre, ensuite il s'est tourné vers les jeunes et l'éducation, il a cherché des collaborateurs, il a choisi de transmettre son message et, enfin, de préparer l'avenir.

Pour vous, quel est l'essentiel du message de Don Bosco ?

CS : Le fil rouge, c'est son engagement radical pour les jeunes, lié à son engagement envers Dieu. C'est pour cela que j'ai appelé le livre *Da mihi animas*, « Donne-moi des âmes ». C'était essentiel pour lui. Comme prêtre, il se sentait responsable des âmes, mais pour lui, les jeunes devaient sauver leur âme eux-mêmes. Il a choisi la voie de l'éducation car il faut veiller à entourer les jeunes, pour qu'ils puissent grandir, devenir quelqu'un, trouver leur chemin.

En quoi son message est-il encore d'actualité ?

CS : Il est très facile de faire des liens entre la pédagogie d'aujourd'hui et les intuitions de Don Bosco. Les choix qu'il a faits, dont celui d'éduquer de façon intégrale, par la relation, reviennent à présent dans la littérature pédagogique. C'est un personnage qui attire encore les gens, qui les inspire. Aujourd'hui, beaucoup de jeunes ont l'impression qu'il n'y aura pas de place pour eux dans notre société, qui est très répressive. Don Bosco n'a jamais voulu de ça. Pour lui, il faut accueillir tous les jeunes.

À qui s'adresse cet ouvrage ?

CS : Aux enseignants, aux éducateurs, mais c'est plutôt large. Au départ, il était destiné à ceux qui travaillent chez nous, mais on l'a conçu pour qu'un large public puisse le lire. Il est bien reçu en Flandre. Les jeunes disent qu'ils comprennent mieux l'homme, les choix qu'il a dû faire, et ils sont touchés par ce personnage, qui a quelque chose d'exceptionnel. ■

BRIGITTE GERARD

LA MAIN DE DON BOSCO PASSE...

Le 28 novembre dernier, la présentatrice du JT annonce, avec une pointe d'ironie, le passage des reliques de Don Bosco en Belgique. Comment, au 21^e siècle, peut-on encore avoir ce culte, symbole d'obscurantisme ? Tout le monde ricane en apprenant la vénération du Saint Ombligo ou du Saint Foin censé garnir le Saint Berceau !

Quel sens donner, dès lors, à la tournée mondiale de cette relique de la main de Don Bosco qui se terminera en 2015, pour le bicentenaire du saint ? Les Salésiens répondent en citant le Concile de Trente (16^e s.) qui rappelait qu'il n'y a rien de divin dans le culte des reliques. Ce qui justifie leur respect, c'est l'honneur fait à la personne qu'elles représentent.

DON BOSCO PASSE LA MAIN...

Qu'honore-t-on ainsi ? L'homme qui, refusant de gémir sur un temps difficile, a mis en œuvre une pédagogie fondée sur la confiance. Du Honduras à Madagascar, en passant par l'Espagne, n'en déplaise aux ironiques, ceux qui éprouvent le besoin d'honorer le fondateur des Salésiens reconnaissent ainsi l'actualité et l'universalité de son projet. Et surtout, leur volonté de le poursuivre. Notre monde cartésien doit aussi avoir ses moments symboliques... ■ ANNE LEBLANC

À LIRE...

Colette SCHAUMONT, *Da mihi animas... Don Bosco, ses choix et sa passion de prêtre éducateur*, Éditions du Signe, Don Bosco, 2012

Pour commander cet ouvrage au prix de 15 EUR, contacter Anne JOCKIR à l'Unité provinciale des salésiens, clos André Rappe 8 à 1200 Bruxelles (02 773 51 86 - permanence lundi et mercredi, de 9h à 15h)

André STUER, *Heureux*, Collection Souffle, 2012

Cet ouvrage peut être utile pour les animateurs de pastorale scolaire. Son fil rouge : créer le lien avec la vie. Il s'agit de commentaires d'évangiles mis en résonance avec la vie d'aujourd'hui.

PARADIS

Illustration: Anne HOOGSTOEL

L'humour de...

Guy SELDERSLAGH

DEVENIR BELGE : UNE IDÉE FISC

Je ne sais pas si vous êtes comme moi - comme l'aurait dit Eugénie DELCOMINETTE, mais moi, ça m'a fait un choc de découvrir mon pays en paradis fiscal ! Je gardais le souvenir d'un pays miné par la crise de confiance, avec une aciérie liégeoise qui partait en coulée continue dans un ultime brame, d'entreprises qui fermaient partout leurs portes plus vite que les ministres faisaient la promesse de les garder ouvertes. Les médias ne finissaient pas de nous décrire un Hainaut hâve, crânant en novlangue sur un « *phasing out d'objectif un* ». Le peuple courbé, « CPASisé » ou pire, de façon anticipée « bartdewéverisé », attendant avec indifférence cette ultime forme du désespoir, les ruptures régionales et leurs cortèges supposés de coupes sombres, qui allaient définitivement digérer ce que les banques faillies n'avaient pas encore dévoré des maigres économies de vies de labeur.

Pendant ce temps, la France, notre aimée voisine, hollandaise par élection, insoumise par complexion, décidait de taxer à 75% (dites soixante-quinze) les revenus du capital au-delà d'un million d'euros. Sentant le vent du boulet fiscal, certains ambitieux épargnants ciblés en concevaient une vibrante et urgente soif de liberté, de départ et d'exil.

C'est ainsi qu'un jour récent, à la faveur d'un modeste et énigmatique achat immobilier à Néchin, commune d'Estaimpuis, voilà que débarque, entre vieilles friches et frais labours, le beau Gérard, le grand DEPARDIEU. Aussitôt honni par tout un gouvernement et ses affidés, poursuivi par les propos haineux et la vindicte de vertueux adeptes de l'impôt sur la fortune, il découvre que sous nos vertes contrées, le revenu de la propriété se déporte avec bonheur. Voilà notre Hainaut frontalier transformé en ile Vierge-sur-Haine, en ile Caïman-sur-Trouille, en Suisse-sur-Dendre, enchanté par un barde maire qui chante les vertus de l'exil, entre deux internationales. Mais à y regarder de plus près, notre Obélix de compagnie n'était qu'un carabinier d'Offenbach. De nombreuses avant-gardes avaient reconnu le terrain bien avant l'arrivée de notre cabot. Un empereur du luxe, quelques familles régnautes sur l'épicerie triomphante ou la distribution - bref, un mixte entre le CAC 40 et un spot publicitaire de TF1 - avaient déjà discrètement émigré vers nos verts pâturages. Il en est jusqu'à quelques écrivains à succès qui avaient opté, pour raisons personnelles, pour la résidence belge. Un vrai plan *Marshal 2.riche*.

Mais en plus, ils veulent DEVENIR belges ! Une vraie idée fisc. Alors que dans un reflux de générosité, les représentants du peuple avaient décidé de restreindre l'accès à la nationalité, soudain, toute la richesse de France se ruait aux anciennes douanes, dans les consulats et les ambassades, pour acquérir ce précieux sésame, cette protection magique, cette carte d'identité immunisante. Jadis brocardée par quelques humoristes en mal de créativité, là, soudain, c'est devenu plus enviable d'être belge qu'avoir une carte verte à New York, une American gold à Moscou, un visa de sortie à Pyongyang... À voir ces

évolutions politiques, on peut d'ailleurs sérieusement se demander si, au lieu de rattacher la Wallonie à la France, comme le suggèrent nos amis du RWF (Rassemblement Wallonie-France), il ne faudrait pas plutôt encourager la France à rejoindre la Wallonie. Entre gens de bien, on peut bien se partager à plusieurs un fisc magnanime...

Reste que si l'attractivité de notre beau pays connaît une courbe de croissance à faire pâlir d'envie Falbala, en ce qui concerne les revenus de ces habitants, ce serait plutôt la piste de bobsleigh de Val d'Isère ! Alors, juste en guise de réciprocité, dans le cadre d'une Europe bien comprise, si on demandait que nos salaires soient dorénavant payés en France, où l'impôt sur le revenu du travail fait se pâmer tout salarié belge ? Ce serait une solution *Win-Win*, comme on dit en wallon d'Estaimpuis. Elle est peut-être là, l'Europe des peuples, celle de la richesse partagée... Si on suggérait à Elio d'en parler à François ? ■

