entrées libres

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N°89 / mai 2014

RENCONTRE

Bertrand TAVERNIER

Plan d'Actions Prioritaires pour le secondaire

Photo: école fond. Saint-Lambert 2 Herstal

DOSSIER

École et précarité

entrées libres n°89 - mai 2014
Mensuel - ne parait pas en juillet-aout
Bureau de dépôt: 1099 Bruxelles X
N° d'agréation: P302221

sommaire

édito
3 Message au formateur

des soucis et des hommes
4 Directions fondamentales

université d'été
5 Entre cercle familial et cadre scolaire
Voyage au cœur des relations familles-école

entrez, c'est ouvert !
6 Élèves et parents, côte à côte
7 Health4life

l'exposé du moi(s)
8 Bertrand TAVERNIER
Découvrir pour partager

mais encore...
10 Comment traiter la phobie scolaire ?

DOSSIER
École et précarité

écoles du monde
11 Roumanie-Belgique : un partout !

zoom
12 Plan d'Actions Prioritaires
pour le secondaire

avis de recherche
14 Prudence et petits pas !

rétroviseur
16 Écoles épiscopales (3/4)
Pour des liens de qualité

entrées livres
18 Espace Nord ■ Un libraire, un livre ■ Concours
Poésie ■ Quelle histoire !

service compris
19 Nouvel outil pour le cours de religion
Allergie à l'école ■ Oser la différence !

hume(o)ur
20 L'humeur de... Sofsca
Le CLOU de l'actualité

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées libres
Mai 2014 ■ N°89 ■ 9e année
Périodique mensuel (sauf juillet et aout)
ISSN 1782-4346

entrées libres est la revue de l'Enseignement catholique en Communautés francophone et germanophone de Belgique.

www.entrees-libres.be
redaction@entrees-libres.be

Rédacteur en chef et éditeur responsable
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
Anne COLLET
André COUDYZER
Jean-Pierre DEGIVES
Vinciane DE KEYSER
Benoit DE WAELE
Hélène GENEVROIS
Brigitte GERARD
Thierry HULHOVEN
Anne LEBLANC
Patrick LENAERTS
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Bruno MATHELART
Luc MICHIELS
Françoise MIN-BOL
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 responsabilité de leurs auteurs.
Les titres, intertitres et chapeaux sont de la rédaction.
Textes conformes aux recommandations orthographiques de 1990.

entrées libres est imprimé sur papier FSC.

Message au formateur

Au moment où vous lirez ces lignes, les élections seront toutes proches ou viendront d'avoir lieu. Un bon moment pour adresser un message à celui – ou celle – qui sera chargé(e) de former le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Un message en quatre idées, qui peuvent être lues comme autant de recommandations :

1. ne pas se laisser abuser par les discours fondés sur le dénigrement. *« Je critique l'enseignement, donc j'existe »* est une tentation évidente dans le chef de nombre de personnalités, de militants ou de simples citoyens en mal de visibilité médiatique. La lecture des journaux renvoie très régulièrement une représentation beaucoup plus pessimiste de l'enseignement que le contact direct avec les écoles. Une ancienne ministre qui observait le même phénomène disait : *« Quand je me rends dans les écoles et quand je suis l'actualité de l'enseignement au travers des médias, j'ai l'impression de regarder simultanément deux films différents »* ;

2. analyser les signes d'espérance. On le dit rarement, mais l'institution « école » bénéficie en Belgique d'un capital confiance particulièrement élevé. La très sérieuse « enquête européenne sur les valeurs » fait apparaitre un « indice de confiance » dans l'enseignement significativement plus élevé en Belgique que dans les pays voisins, et plus élevé que pour la plupart des institutions. Les évolutions en cours sont aussi plutôt positives : les résultats aux tests PISA sont meilleurs et en ligne avec la moyenne des pays de l'OCDE pour le français et les mathématiques ; des progrès sont encore possibles et souhaitables, mais la progression mérite d'être soulignée, d'autant que les autres pays développent également des stratégies d'amélioration de leur système éducatif. Les indicateurs de retard scolaire font également apparaitre une certaine amélioration depuis 2007-2008 dans le fondamental, et depuis 2009-2010 dans le secondaire. Il est vrai, toutefois, que cette inflexion encourageante est intervenue après une dizaine d'années d'augmentation tendancielle du redoublement, surtout au secondaire. Une étude du SeGEC a aussi montré que l'échec scolaire n'est pas une fatalité : une politique d'établissement bien pensée et cohérente permet de générer des résultats encourageants, y compris avec les publics scolaires les plus défavorisés ;

3. ne pas se disperser. Résister à la tentation de charger l'école de résoudre tous les problèmes de la société. Permettre à l'école de se centrer sur ce qu'elle seule peut – et doit – faire. Ne pas se laisser illusionner par le mythe de la table rase : « refonder l'école », « refonder le qualifiant », etc. L'histoire récente montre que la prédilection de nos gouvernements pour les « réformes de structure » a souvent nourri des incompréhensions, des résistances et des effets pervers. La bureaucratisation croissante du système d'enseignement a aussi un cout en termes de motivation et de déresponsabilisation ;

4. miser sur la confiance, améliorer le cadre dans lequel les acteurs peuvent exercer leur responsabilité. À cet égard, les attentes et les besoins les plus grands sont de quatre ordres :

- mettre les directeurs en situation de se (re)centrer sur le pilotage pédagogique des établissements, notamment en améliorant de manière structurelle l'aide administrative au fondamental ;
- mettre les écoles en situation de pouvoir systématiser les politiques de remédiation au profit des élèves et l'accompagnement des jeunes enseignants lors de leur entrée en fonction. À cet effet, si des moyens nouveaux ne peuvent pas être dégagés, un assouplissement des règles d'utilisation des moyens d'encadrement pourrait également produire certains résultats ;
- face aux défis, permettre aux écoles d'innover et de s'adapter, et notamment, mettre les écoles qui prennent en charge les plus grandes difficultés scolaires en situation de pouvoir recruter et conserver les enseignants les plus compétents et les plus motivés ;
- prévoir le financement approprié du « choc démographique », pour faire face à la croissance des besoins en termes d'infrastructures et d'encadrement, et ce de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur.

La tâche du formateur est noble, difficile et nécessaire. Celui – ou celle – qui sera chargé(e) de cette fonction trouvera au SeGEC des interlocuteurs soucieux de dialoguer et d'apporter leur contribution pour relever les défis de l'enseignement. ■

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
8 MAI 2014

Directions fondamentales

Fin avril, le Collège des directeurs de l'Enseignement fondamental catholique a présenté ses priorités pour la prochaine législature. Devant une assemblée de 200 directeurs, les représentants des partis politiques ont été invités à se positionner… sans langue de bois.

« J'ai deux enseignants en congé syndical, un ouvrier à partager avec plusieurs établissements, une secrétaire PTP à temps partiel en congé maladie non remplacée. Mon chauffe-eau vient aussi de me lâcher… Que proposez-vous pour m'aider ? », lance un directeur.

« Nous sommes toujours obligés de travailler dans la superficialité, de gérer le quotidien sans avoir le temps de développer une vision, sans pouvoir assurer le rôle d'animateur pédagogique, sans pouvoir lutter efficacement contre le redoublement. J'ai l'impression qu'on nous considère comme des boyscouts, et pas comme des professionnels ! », poursuit un autre. Le ton est donné.

AIDE ADMINISTRATIVE ET ÉDUCATIVE

À la première revendication du Collège des directeurs d'accorder une aide administrative à hauteur minimale d'un équivalent temps plein par tranche de 400 élèves, ainsi qu'une aide éducative, **Marie-Martine SCHYNS**, Ministre de l'Enseignement obligatoire (cdH), répond qu'il faudrait financer 700 postes pour rencontrer cette demande. 34 millions EUR seraient, enfin, nécessaires pour une aide éducative à quart-temps. *« Comment financer cela ? Si on table sur une diminution du redoublement au fondamental, on pourrait, à terme, dégager 56 millions – scénario d'un redoublement quasi nul. »*

Françoise BERTIEAUX, cheffe de groupe MR au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), estime, quant à elle, à un peu plus de 10 millions EUR le financement d'une aide administrative par tranche de 500 élèves : *« Afin que le budget de la FWB puisse l'absorber, il serait raisonnable d'étaler cette mesure sur 4 ans, ce qui représenterait un cout annuel de 2,69 millions EUR ».*

De g. à dr. : **André FLAHAUT (PS), Barbara TRACHTE (Ecolo), Marie-Martine SCHYNS (cdH), Françoise BERTIEAUX (MR) et Serge de PATOUL (FDF)**

Photo: Alain DEHAENE

« Ces revendications nous paraissent tout à fait légitimes. Outre une simplification administrative, il faut donner plus d'autonomie de gestion aux écoles, et bien distinguer la tâche de directeur d'école de celle du support logistique », a indiqué, pour sa part, le FDF **Serge de PATOUL**, en charge de l'enseignement pour son parti.

Barbara TRACHTE, députée Ecolo à la FWB, appuie également les demandes : *« Je pense que d'autres mesures doivent aussi être prises, comme la réduction de la charge administrative par une diminution du nombre de circulaires envoyées, par une collaboration renforcée, notamment au niveau des bassins scolaires ».*

REVALORISATION BARÉMIQUE ET FIN DE CARRIÈRE

Deuxième grande revendication du Collège des directeurs : une réelle revalorisation barémique. Il réclame à tout le moins un alignement immédiat sur les salaires des directions des DOA[1] de l'enseignement secondaire. Cette promesse avait été faite il y a bientôt 10 ans. Enfin, pour les fins de carrière, le Collège demande notamment que les directions puissent bénéficier des mêmes conditions que les enseignants. Il n'est aujourd'hui pas possible, pour un directeur, de bénéficier d'une prépension à temps partiel, vu l'insécabilité de la fonction.

André FLAHAUT, représentant le PS et président sortant de la Chambre, a indiqué qu'il faudrait faire des choix : *« Les moyens transférés aux Régions suite à la dernière réforme de l'État ne l'ont été qu'à hauteur de 95%. Il faudra faire des choix, des choix essentiels. Pour nous, il faudra privilégier la petite enfance et l'enseignement ».* ■

CONRAD VAN DE WERVE

1. Degrés d'observation autonome

Le Mémorandum du Collège des directeurs de l'Enseignement fondamental catholique peut être consulté sur :

http://enseignement.catholique.be > Fondamental > Collège des directeurs

Pour recevoir toutes nos actualités, abonnez-vous aux flux RSS du site http://enseignement.catholique.be Facile !

Voir **entrées libres** n°80, juin 2013, p. 20
Archives disponibles sur **www.entrees-libres.be**

ENTRE CERCLE FAMILIAL ET CADRE SCOLAIRE

Voyage au cœur des relations familles-école

Le 22 aout prochain, le Secrétariat général de l'Enseignement catholique organise, à Louvain-la-Neuve, sa dixième Université d'été. L'occasion de se pencher sur les relations entre l'école et les familles. Durant cette journée, deux intervenants nous feront part de leur expertise au cours des conférences plénières le matin et l'après-midi : Marie-Claude BLAIS et Aboudé ADHAMI.

TRANSFORMATIONS FAMILIALES ET ÉCOLE

Photo: François TEFNIN

Marie-Claude BLAIS est philosophe et maitre de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen. En 2008, dans un ouvrage publié par Yapaka, elle pose la question *L'éducation est-elle possible sans le concours de la famille ?* Par la suite, elle publie, avec Marcel GAUCHET et Dominique OTTAVI, *Transmettre, apprendre* (Stock, 2014), un livre qui fait suite à deux autres ouvrages : *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui* (nouvelle édition, « Pluriel », 2013) et *Conditions de l'éducation* (Stock, 2008).

En s'appuyant, notamment, sur les travaux de Daniel DAGENAIS, Marie-Claude BLAIS s'interroge sur les incidences des transformations de la famille sur le domaine éducatif. Sans imputer aux nouvelles configurations familiales toutes les difficultés que rencontre l'école, et encore moins déplorer la perte d'un modèle disparu, elle se demande si ces transformations sont pour quelque chose dans les difficultés rencontrées dans l'éducation scolaire.

CONFÉRENCE-SPECTACLE

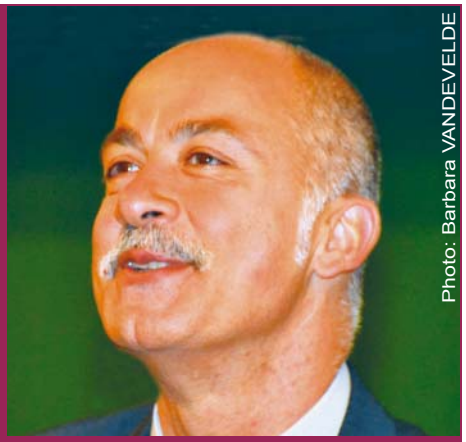


Photo: Barbara VANDEVELDE

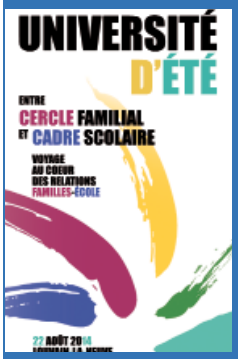
Aboudé ADHAMI est psychothérapeute, superviseur et professeur de psychologie clinique à l'Institut libre Marie Haps. Ancien directeur du centre Relais enfants-parents, son parcours professionnel autant que sa pratique clinique lui ont permis d'explorer l'univers des adolescents et des jeunes adultes, et des relations enfants-parents.

Lors de son intervention dans un atelier de l'Université d'été en 2011, il n'avait pas hésité à jeter un pavé dans la mare : *« Est-ce vraiment une bonne idée que les parents viennent à l'école ? Pour y faire quoi ? »*

Toutefois, reconnaissant bien que familles et école doivent être partenaires, il attirait notre attention sur le fait qu'il fallait parvenir à définir selon quel(s) point(s) de rencontre et de dialogue ce partenariat pouvait se mettre en place.

Initiateur du concept de « conférence-spectacle », Aboudé ADHAMI nous propose d'articuler contenu sérieux et scientifique avec art théâtral. Selon lui, la conférence-spectacle *« répond aux attentes d'un moment au cours duquel les scientifiques seront atteints par un détour créatif, et les personnes en recherche de contes trouveront matière à réflexion »*.

EN PRATIQUE



Plusieurs conférences, ateliers et entretiens vous seront proposés tout au long de la journée, permettant ainsi de voyager au cœur des relations école-familles et d'explorer différentes facettes de cette thématique. Vous découvrirez le détail de ces activités dans le prochain numéro d'**entrées libres**.

Nous vous attendons donc nombreux, **le vendredi 22 aout 2014 à Louvain-la-Neuve**, pour entretenir et partager cette tradition de l'enseignement catholique.

Infos et inscriptions :
http://enseignement.catholique.be > Université d'été

L'ÉQUIPE DU SERVICE D'ÉTUDE

Photo: école fond. Saint-Maur Herseaux

ÉLÈVES ET PARENTS, CÔTE À CÔTE

Réussir à l'école, c'est bien, mais réussir avec les encouragements et l'appui de ses parents, c'est encore mieux ! Pour valoriser un tel partenariat, une institutrice de 1re primaire de l'école Saint-Maur à Herseaux[1] propose aux parents de suivre les apprentissages de leurs enfants via un bulletin mensuel qui ne donne pas des points, mais des exercices à faire à la maison.

Pour favoriser la réussite scolaire, quoi de mieux que d'associer les parents aux apprentissages de leurs enfants ? **Élise DE BOCK**, institutrice en 1re année à l'école fondamentale Saint-Maur, a bien compris que c'était essentiel et s'est lancée dans un projet mêlant évaluation des élèves et lien privilégié avec les familles.

« Quand j'ai commencé à enseigner dans cette école, il y a 6 ans, raconte-t-elle, *les classes étaient doubles et je m'occupais des 1re et 2e années. Il n'est pas toujours évident de gérer un tel groupe, et encore moins quand il s'agit de l'apprentissage de la lecture. Je voulais donc trouver un moyen pour aider les enfants à la maison. Comme le contact avec les parents passait bien, j'ai pensé qu'il serait intéressant qu'ils puissent prendre connaissance chaque mois de ce qui a été vu en classe. J'ai alors instauré un système de bulletin mensuel qui précise la matière vue au cours des dernières semaines et les difficultés éventuelles rencontrées par chaque enfant. »* Avec, en prime, des propositions d'exercices à effectuer à la maison avec l'aide de ses parents, pour remédier aux difficultés : des jeux sur internet, des lectures à voix haute…

Autre élément important, ces bulletins ne comportent pas de points. *« Je ne travaille pas avec des évaluations sommatives, des contrôles avec points,* précise E. DE BOCK. *J'estime qu'il n'est pas nécessaire d'organiser ce type d'épreuves en 1re année. Il est plus efficace et gratifiant d'aider les élèves à faire des exercices, d'être à leurs côtés, de pouvoir les relancer pour qu'ils puissent s'autocorriger… Dans ma classe, je propose dès lors des évaluations formatives : j'observe le travail des enfants au jour le jour, et je donne un code couleur en fonction de l'intégration des apprentissages. Par exemple, à un enfant qui connait de grosses difficultés pour comprendre un son, je mets une boule orange, et en ciblant son problème, je propose aux parents de lui faire faire des exercices à la maison sur un ordinateur, avec un casque. »*

Commencée il y a quatre ans avec la classe double, l'initiative se poursuit aujourd'hui en 1re année avec E. DE BOCK et en 2e année avec sa collègue, qui a repris le même système. *« Il s'agit de proposer un suivi régulier de l'enfant, y compris à la maison,* explique l'institutrice. *De ce fait, on n'attend pas les résultats d'évaluations sommatives pour convoquer les parents et leur apprendre que cela fait quatre mois que leur enfant est en difficulté. Bien sûr, tous les parents ne jouent pas le jeu, mais ceux qui sont consciencieux sont reconnaissants de pouvoir bénéficier d'un tel système. »*

E. DE BOCK ne rencontre cependant pas systématiquement tous les parents. Elle communique avec eux surtout via les bulletins, par écrit, et sa porte reste toujours ouverte pour d'éventuelles rencontres et demandes de conseils. Mais au moment de passer à des évaluations sommatives, ces enfants sont-ils prêts ? *« Ils ne sont pas habitués à cela,* convient l'institutrice, *mais je leur fais passer des contrôles en décembre et en juin, pour rester dans l'optique de l'école et de mes collègues. Et en général, cela se passe plutôt bien ! »*

Bien sûr, chaque année étant différente, E. DE BOCK doit régulièrement apporter des adaptations à ses propositions d'exercices. Elle ne ménage pas son temps pendant les congés scolaires pour ajuster, rectifier, simplifier les choses pour les parents… *« Je dispose d'ailleurs d'un cahier avec des notes sur chaque élève, ses difficultés… Je connais les enfants par cœur ! »* ■

BRIGITTE GERARD

1. **www.ecolestpaul.be/stmaur/**

HEALTH4LIFE

Photo: eTwinning Belgique

Le 8 avril dernier, Chantal DAOUST, professeur de biotechnique à l'Institut Sainte-Marie d'Arlon[1] et ses élèves de 3e et 4e ont remporté le premier prix européen eTwinning pour leur projet *Health4life*. Son objectif : sensibiliser les jeunes aux comportements et facteurs qui mettent leur santé en danger[2].

La cérémonie de remise des *eTwinning Awards* est une superbe vitrine mettant en avant la créativité dont font preuve les partenaires impliqués dans le cadre de la première communauté virtuelle d'Europe. Elle rassemble, en effet, quelque 250 000 enseignants de 33 pays différents. Chantal DAOUST, quant à elle, n'en était pas à son coup d'essai, puisqu'elle et ses élèves ont déjà remporté le premier prix du concours eTwinning de la Fédération Wallonie-Bruxelles en 2012 et 2013.

C'est, cette fois, le thème de la santé des jeunes qui était au cœur du dispositif, réalisé en partenariat avec des enseignants et des élèves de Malte, d'Italie et des Pays-Bas. *« Je participe à des projets eTwinning depuis 2009,* explique avec enthousiasme Ch. DAOUST. *C'est une fenêtre ouverte vers l'Europe. La rencontre virtuelle avec les partenaires donne une autre dimension au cours. Ces projets sont toujours parfaitement intégrés au programme. Cette opportunité nous permet d'appréhender les choses de manière beaucoup plus vivante. On utilise les nouvelles technologies de façon positive, par le biais d'une série de logiciels différents, ne serait-ce que pour communiquer (mails, plateforme eTwinning, chat, Skype, etc.). »*

Autre avantage non négligeable : les élèves sont impliqués dans le projet du début à la fin. Au début, ils manifestent quelques appréhensions à l'idée de se lancer dans une telle initiative, où l'anglais est omniprésent. Ils craignent surtout qu'elle leur demande du travail supplémentaire. Mais tout cela laisse vite place à un réel engouement. *« Avec eTwinning, on entre vraiment dans une communauté dynamique, qui pousse à la créativité,* constate l'enseignante. *On travaille chacun dans son pays, on échange et on s'enrichit du travail des autres, ou on crée des choses ensemble via le wiki ou le blog. Le projet actuel concerne essentiellement la santé. Les élèves ont souvent des comportements qui peuvent la mettre en danger. Nous avons abordé une série de sujets, toujours en rapport avec les programmes de chaque pays : petit-déjeuner, corps humain, bonnes et mauvaises attitudes, obésité, UV, drogues, alcool, MST, GSM, pollution, etc. »*

De nombreuses personnes (professeurs d'anglais, stagiaire, infirmière, kinés, diététicienne, parents, etc.) ont été impliquées dans le projet, qui s'est construit peu à peu au travers d'enquêtes, tests, conférences, expériences, textes, et qui a débouché sur des sous-projets partagés et commentés par les partenaires. La question du petit-déjeuner, par exemple, a été abordée par le biais d'une enquête proposée aux élèves. Les résultats ont ensuite été analysés, mis en ligne, exploités et complétés par tous ceux qui étaient impliquées dans le projet. Les élèves ont rédigé et distribué des feuillets informatifs, puis des livrets de recettes. Et tout cela s'est soldé par l'organisation d'un petit-déjeuner idéal. *« C'est une manière d'apprendre différente, très dynamique et concrète. D'autant plus qu'on devait parler anglais la plupart du temps et utiliser l'ordinateur… Ça nous a vraiment fait progresser ! »*, conclut l'un des élèves de Ch. DAOUST. ■

INTERVIEW LAURENCE DELCROIX
TEXTE MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. **www.isma-arlon.be**
2. Le prix, d'une valeur de 1250 EUR, est destiné à l'achat de matériel informatique ou multimédia susceptible d'aider à la réalisation d'autres projets eTwinning.

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

Photo: Conrad van de WERVE

BERTRAND TAVERNIER

Découvrir pour partager

Réalisateur, scénariste, producteur et écrivain, Bertrand TAVERNIER aime partager sa passion pour le cinéma avec les jeunes générations. entrées libres a pu le rencontrer dernièrement.

Dans vos interviews et vos conférences, vous utilisez souvent le mot « apprendre ». Quel est votre rapport à l'apprentissage et au savoir ?

Bertrand TAVERNIER : Je dis souvent que tous les films que j'ai faits, je les ai faits parce que j'avais envie d'apprendre quelque chose. J'avais envie de découvrir, d'explorer un sujet ou un milieu, d'apprendre un certain nombre de choses que j'ignorais sur une époque, sur un métier…

Je suis tombé un jour sur un chiffre : 354 000 disparus en 1920. J'ai voulu en savoir plus. C'était le nombre de personnes disparues lors de la Première guerre mondiale, bien sûr. Mais ce chiffre gigantesque m'a interpelé. Je me suis demandé : a-t-il évolué, changé ? Les disparus, est-ce que cela se cherchait, se trouvait ? Le fait que ces gens soient disparus, et pas déclarés morts, ne bousculait-il pas la société ? Cela ne créait-il pas des problèmes ? Et j'ai découvert que cela en créait énormément… Personne ne s'était intéressé à ce sujet auparavant, aucun historien avant moi ! Ils me l'ont tous dit. J'avais été le premier à parler d'un sujet qui avait été complètement occulté. Le fait qu'une personne soit disparue, ça empêchait des remariages, ça empêchait des affaires de repartir… J'ai voulu apprendre ça.

C'est dans cet esprit aussi que j'ai voulu découvrir la Louisiane du Sud, que j'ai voulu apprendre ce que c'était, ce boulot quotidien de policier qui traque des dealeurs, en quoi consiste le boulot d'un instituteur dans une zone sinistrée… Bref, je cherche toujours à découvrir des choses et je suis content quand, à la fin du film, j'ai l'impression de les avoir partagées.

Vous aimez partager votre expérience avec les plus jeunes. Il vous arrive d'ailleurs de donner des leçons de cinéma[1]…

BT : Oui, j'aime les bousculer un peu, les exciter, les pousser à être curieux, à ne pas rejoindre cette masse de gens qui se laissent entrainer par un courant, et qui se conduisent comme des moutons de panurge. J'ai envie à chaque fois de les stimuler.

Je donne un exemple : il y a des films admirables en noir et blanc. Il faut les avoir vus, ça fait partie d'une connaissance qui est nécessaire, qui est vraiment enrichissante. Beaucoup de ces films présentent des sujets que des jeunes qui ne les ont pas vus croient être les premiers à aborder. Or, ils ont parfois déjà été traités 125 fois avant eux ! Cela éviterait de faire la pire des choses : réinventer la roue.

Donc, je pense que c'est important d'être curieux, d'être ouvert, de voir qu'il y a des sujets qui ont été abordés et d'autres pas, et de tenter de savoir pourquoi ils n'ont pas été abordés… C'est utile aussi de prendre conscience de la censure qui existait à une certaine époque, et de voir ce contre quoi on doit se battre aujourd'hui.

La curiosité est votre moteur…

BT : Je dirais que si on veut être réalisateur, il faut s'intéresser au théâtre, à la musique, tout cela va vous nourrir. Le cinéma, c'est un art qui demande de se nourrir de beaucoup de choses. Si vous n'avez que la science de l'image… Il fut une époque où, quand je voyais certains films, j'avais l'impression qu'ils étaient faits par quelqu'un qui n'avait jamais ouvert un livre de sa vie…

Ça se voyait, ça se sentait, et je trouve ça vraiment triste !

Le cinéaste que vous êtes accorde beaucoup d'importance au choix des mots, à la formulation des phrases…

BT : Un film est fait aussi de dialogues. Et c'est important de savoir écrire un scénario sans fautes d'orthographe. Moi, j'ai décidé de ne plus lire les scénarios qui avaient déjà, dans les premières pages, plus de deux fautes d'orthographe ! Je les jette, parce que je considère que la première politesse, quand vous donnez quelque chose à lire à des gens, c'est que ce texte soit bien écrit. Si vous ne maitrisez pas l'orthographe, vous faites relire par un ami ! C'est une attention à avoir. Une personne qui laisse passer des fautes d'orthographe laissera passer des choses quand elle tournera, elle laissera passer une négligence dans le jeu d'acteur, dans le costume. L'exigence, ça commence déjà quand vous écrivez le premier mot de votre scénario, ou quand vous le faites écrire par quelqu'un, si vous n'êtes pas capable de l'écrire vous-même.

Tout réalisateur n'est pas forcément un bon scénariste. Moi, j'ai toujours voulu travailler avec une autre personne : je rédige une grande partie de mes scénarios, je vérifie tout ce qui est écrit par la personne, je discute le moindre mot, à la virgule près, mais j'ai envie de travailler avec quelqu'un.

Quel est votre rapport à l'école ?

BT : J'ai beaucoup de respect pour l'école, je pense être le cinéaste français qui a fait jouer le plus grand nombre de personnages de professeurs et d'instituteurs ! Il me semble qu'il existe certains rapports entre le métier de cinéaste et celui d'instituteur, jusque dans les doutes…

Vous avez un bon souvenir de votre cursus scolaire ?

BT : Non, pas tellement. J'ai eu quelques très bons professeurs, heureusement, mais j'ai plus appris en dehors de l'école, parce que je n'avais pas les professeurs que j'aurais aimé avoir… Et quand il m'arrivait d'en avoir un bon, eh bien, tout changeait ! ■

INTERVIEW
CONRAD VAN DE WERVE

1. Lire **entrées libres** n°85, janvier 2014, « Quand Bertrand TAVERNIER retourne à l'école… », p. 12.

Né en 1941 à Lyon, **Bertrand TAVERNIER** fut d'abord assistant-réalisateur, attaché de presse et critique avant de passer à la mise en scène avec *L'horloger de Saint-Paul*, film à la base d'une longue collaboration avec l'acteur Philippe NOIRET.

Éclectique, il a abordé plusieurs genres cinématographiques : la comédie dramatique, le film de guerre, le film historique ou le polar. Plusieurs de ses films ont été récompensés, en France et à l'étranger.

Il a également écrit plusieurs ouvrages sur le cinéma américain. Dans les années 1960, il fut l'un des premiers à interviewer des réalisateurs étrangers et à analyser thématiquement leur filmographie.

Il est le père de Nils TAVERNIER, réalisateur et comédien, et de la romancière Tifanny TAVERNIER.

PRINCIPAUX FILMS

1974 *L'Horloger de Saint-Paul*, avec Philippe NOIRET

1975 *Que la fête commence !*, avec Philippe NOIRET, Jean-Pierre MARIELLE et Jean ROCHEFORT

1976 *Le Juge et l'Assassin*, avec Philippe NOIRET et Michel GALABRU

1977 *Des enfants gâtés*, avec Michel PICCOLI, Michel AUMONT et Gérard JUGNOT

1980 *La mort en direct*, avec Romy SCHNEIDER

1980 *Une semaine de vacances*, avec Nathalie BAYE et Gérard LANVIN

1981 *Coup de torchon*, avec Philippe NOIRET et Isabelle HUPPERT

1984 *Un dimanche à la campagne*, avec Michel AUMONT et Sabine AZÉMA

1986 *Autour de minuit*, avec François CLUZET

1989 *La vie et rien d'autre*, avec Philippe NOIRET et Sabine AZÉMA

1990 *Daddy nostalgie*, avec Jane BIRKIN

1994 *La Fille de d'Artagnan*, avec Philippe NOIRET et Sophie MARCEAU

1995 *L'appât*, avec Marie GILLAIN

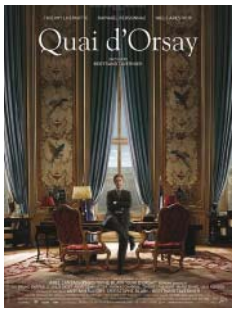
1999 *Ça commence aujourd'hui*, avec Philippe TORRETON

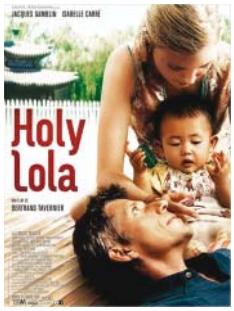
2002 *Laissez-passer*, avec Jacques GAMBLIN

2004 *Holy Lola*, avec Isabelle CARRÉ et Jacques GAMBLIN

2010 *La Princesse de Montpensier*, avec Lambert WILSON

2013 *Quai d'Orsay*, avec Niels ARESTRUP et Thierry LHERMITTE





La presse en a parlé. Nous y revenons. À partir d'une information ou d'un évènement récent, entrées libres interroge une personnalité, du monde scolaire ou non.

COMMENT TRAITER LA PHOBIE SCOLAIRE ?

Illustration: Anne HOOGSTOEL

La Libre Belgique

24/03/2014

Dans un avis récent, le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé évoque l'apparition de nouveaux publics dans l'enseignement de type 5 (pour enfants malades et/ou convalescents). Parmi eux, les enfants atteints de phobie scolaire, qui se sentent incapables d'aller à l'école en raison d'une angoisse extrême. Le hic, c'est que les règles actuelles ne prévoient pas de pouvoir accueillir ces élèves dans l'enseignement de type 5. Le Conseil supérieur demande, dès lors, d'en revoir la définition et d'envisager de reconnaitre une autre catégorie d'élèves : ceux qui ne sont pas hospitalisés, mais qui ne sont pas non plus prêts à fréquenter une école.

Et vous, qu'en dites-vous?

■ **Patrick LENAERTS, Secrétaire général adjoint de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC) et membre du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé :**

« L'enseignement de type 5 est destiné aux élèves atteints d'une affection corporelle et/ou souffrant d'un trouble psychique ou psychiatrique, et qui sont pris en charge par une clinique, un hôpital ou une institution médicosociale. Le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé a ici pris la décision de remettre un avis sur cet enseignement de type 5, en rencontrant des acteurs de terrain, des directions d'écoles qui ont souhaité mettre en évidence une série d'éléments. Parmi ceux-ci, le fait que leur public a changé. Ils constatent une plus grande diversité de pathologies et de problématiques ayant une incidence sur la scolarité : troubles envahissants du développement, troubles du comportement, de l'identité, syndrome dépressif, phobies scolaires… Il faut donc se préoccuper d'élèves qui ne vont plus à l'école. Or, le type 5 s'occupe en général d'enfants malades, qui sont en traitement clinique. La question est de savoir comment prendre en charge ces jeunes atteints de phobie scolaire et comment les détecter. Il faut développer des outils pertinents et une nouvelle approche pédagogique. L'essentiel est d'abord de prendre conscience qu'il s'agit d'une réelle pathologie, avec une vraie souffrance et une grosse difficulté pour l'entourage immédiat.

Depuis peu, un réel progrès est intervenu : une modification décrétale permet à présent aux élèves d'être scolarisés sur leur lieu de convalescence. Les séjours à l'hôpital étant de plus en plus courts, certains enfants encore en traitement ne pouvaient plus être suivis, étant donné qu'ils n'étaient plus hospitalisés. L'enseignement de type 5 peut donc désormais être organisé au domicile de l'élève.

Par ailleurs, il existe, dans un certain nombre d'écoles de l'enseignement spécialisé, des SSAS (Structures scolaires d'aide à la socialisation) qui accueillent des jeunes en vue de les resocialiser et de les réintégrer ensuite dans une école ou une structure d'apprentissage. Dans son avis, le Conseil supérieur propose d'y intégrer une dimension thérapeutique, afin de pouvoir accueillir ce nouveau public.

Il faut également veiller à distinguer la phobie scolaire du décrochage. Il y a probablement parfois confusion. Certains jeunes atteints de phobie scolaire sont sans doute considérés comme étant en décrochage, alors que d'autres sont en décrochage sans être atteints de phobie scolaire. La difficulté, c'est que cette pathologie est méconnue et parfois mal perçue par le grand public. Quand on est atteint d'une phobie scolaire, on est forcément en décrochage, mais cela ne peut pas se traiter de la même manière. Ici, il faut plutôt assurer un suivi médical. Les écoles essaient de mettre des choses en place sur fonds propres. Pour moi, une réelle amélioration serait donc d'avoir des SSAS « thérapeutiques », bénéficiant de moyens structurels. Ce n'est en tout cas pas une structure « classique » de l'enseignement ordinaire qui peut réintégrer un jeune atteint de phobie scolaire. Une collaboration avec l'enseignement de type 5 s'avère nécessaire. » ■

BRIGITTE GERARD

Photo: école fond. Saint-Lambert 2 Herstal

ÉCOLE ET PRÉCARITÉ

Des élèves qui arrivent mal nourris à l'école, sans rien dans leur boite à tartines, et pour lesquels on prépare de la soupe ou des sandwichs. D'autres qui ne sont pas propres, qui portent des vêtements sales et auxquels on propose discrètement une douche et de quoi se changer…

Les témoignages que vous allez lire dans les pages qui suivent illustrent le quotidien d'une série d'écoles qui, bien que ce ne soit pas leur rôle premier, essaient d'intervenir là où elles le peuvent, avec les moyens qui sont les leurs. Il arrive parfois que face à l'impuissance des politiques sociales, l'école soit le révélateur de situations de grande précarité. Nous avons demandé au sociologue François DUBET de nous apporter son éclairage. Il nous indique le rôle que, selon lui, l'école doit jouer.

Nous verrons aussi comment, tout au long de son histoire, l'enseignement catholique a pu appréhender les difficultés sociales, et comment il les prend en compte aujourd'hui encore.

Dans un contexte où *« le tissu social craque de partout »*, pour reprendre l'expression d'agents PMS, la Fédération des Centres PMS libres (FCPL) a décidé, il y a deux ans, d'ouvrir un vaste chantier visant à interroger les pratiques de terrain. Objectif : examiner comment, en tant que professionnels, les agents peuvent intervenir dans des situations toujours plus complexes. Bonne lecture ! ■

CONRAD VAN DE WERVE

L'EXPERT
ÉCOLE, REFLET DES DIFFICULTÉS SOCIALES ?

APPROCHE(S)
QUAND MILLE HISTOIRES FONT UN PROJET

VÉCU
TROUVER QUOTIDIENNEMENT DES SOLUTIONS
MON RÔLE EST D'ALLER VERS LES PARENTS

REGARD
FAMILLES PRÉCARISÉES ET ÉCOLE : ENTRE PEUR ET ESPOIR

ACTEUR
PMS : RÉINTERROGER LES PRATIQUES
ASSISTANT(E) SOCIAL(E) : UN TRAVAIL D'INTERFACE

REPORTAGE
DES ÉTUDES À L'ARRACHÉ

l'expert

ÉCOLE, REFLET DES DIFFICULTÉS SOCIALES ?

Comment expliquer que dans nos sociétés qui se veulent (généralement) démocratiques et égalitaires, autant de personnes passent encore au travers des mailles du filet social ?

François DUBET : Certaines personnes en grande difficulté ne réclament pas les aides auxquelles elles ont droit. Pourquoi ? Parce que l'accès à ces aides reste très compliqué, notamment à cause de la multiplication des dispositifs existants. Il arrive aussi que les personnes concernées ignorent que ces possibilités existent, ou trouvent que ça a quelque chose d'humiliant d'y accéder. Et quand elles y accèdent, elles sont en même temps accusées de se mettre en état d'assistance, de se laisser porter. Ces attitudes sont assez ambivalentes ! Mais je crois que le cœur du problème reste la question de l'emploi. La situation d'une personne qui survit grâce aux aides sociales n'est pas la même que celle d'une personne qui survit – quelquefois pas tellement mieux – grâce à l'emploi. Le travail vous donne une autonomie, une forme de dignité, et vous permet d'être le responsable de votre vie. Quand vous vivez de l'aide sociale, vous dépendez des autres, vous trichez parfois un peu pour vous en sortir et vous êtes dans une situation beaucoup plus mauvaise, qui a souvent pour conséquence une démoralisation extrêmement profonde.

Mais qu'entend-on exactement par « pauvreté » ? Le niveau de vie de quelqu'un considéré comme pauvre aujourd'hui chez nous (moins de 60% du revenu médian) peut être, en terme de consommation, relativement supérieur à celui d'un travailleur au niveau de revenus minimum d'il y a 25-30 ans. Les primo-arrivants, par exemple, sont en France et en Belgique extrêmement pauvres, mais considérablement plus riches que ce qu'ils étaient auparavant. On constate aussi, par ailleurs, des phénomènes sociologiques de transformation de la pauvreté : un regroupement des pauvres dans certains quartiers qui se « ghettoïsent » progressivement, ou encore la décomposition de la structure familiale, qui plonge de nombreuses familles monoparentales dans de grandes difficultés. Il faut donc aller au-delà de la seule difinition statistique de la pauvreté.

Que peut faire l'école dans tout ça ?

FrD : Évidemment, ces phénomènes de pauvreté existent et sont extrêmement lourds, mais il y a parfois, du côté de la rhétorique scolaire, l'idée que l'école a des problèmes parce que les parents ne sont pas ce qu'ils devraient être car le capitalisme fonctionne mal, et donc l'école n'est responsable de rien ! Pour bien fonctionner, l'école devrait-elle s'adresser à des élèves qui vivent, par ailleurs, dans des conditions acceptables, sinon formidables ?

Ça n'a jamais été le cas. Les enfants de mineurs ou de paysans qui travaillaient à la mine et à la ferme posaient des problèmes à l'école, mais l'école les prenait en charge. Les enfants de primo-migrants, qui sont dans des conditions matérielles vraiment difficiles, dont les parents ne parlent pas la langue, ont d'ordinaire une réussite scolaire plutôt bonne. Actuellement, ceux qui connaissent souvent les plus grandes difficultés en termes de réussite scolaire sont les enfants dont les parents sont des nationaux depuis toujours et qu'on appelle des « cas sociaux », et des enfants d'immigrés des 2e, 3e, 4e générations qui sont pauvres mais n'ont aucun problème de langue ou de maitrise de la société dans laquelle ils vivent. Mais beaucoup pensent que l'école n'est pas pour eux, et l'école leur renvoie parfois cette croyance.

N'est-ce pas illusoire de demander à l'école d'être égalitaire là où la société ne l'est pas ?

FrD : Il faut bien distinguer deux choses. Bien souvent, les enseignants, individuellement, font le maximum de ce qu'ils peuvent faire, sont dévoués, généreux, ne comptant ni leur temps, ni leur énergie. En revanche, on a le sentiment que le système scolaire, les institutions qui agissent collectivement ont de grandes difficultés. Le monde de l'école – pas forcément celui de tous les enseignants pris isolément – considère au fond, d'emblée, que ces enfants n'ont aucune chance de réussir et anticipe leur échec. Autrement dit, il considère que les succès des élèves s'expliquent par l'école et que leurs difficultés s'explique par les familles. Mais quand on regarde les enquêtes PISA, on se rend compte que l'ampleur des inégalités scolaires n'est pas l'exact reflet de celle des inégalités sociales.

Certains pays relativement égalitaires, comme le sont la France et la Belgique, ont des inégalités scolaires exceptionnellement élevées, plus élevées que

François DUBET, sociologue[1], professeur à l'Université de Bordeaux et directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, a souvent traité de la question des difficultés sociales et de leur traduction dans le monde scolaire. Il semblait donc tout indiqué pour nourrir de son expertise le dossier de ce mois.

Quand il évoque ici les situations scolaires ou sociales, il parle essentiellement du cas de la France, qui n'est sans doute pas très différent de celui de la Belgique francophone.

celles qui reflèteraient simplement les inégalités sociales. Pour dire les choses simplement, un enfant de pauvre, en France, a moins de chance de réussir qu'un enfant de pauvre canadien, pourtant plus pauvre qu'un enfant de pauvre français. Souvent, on l'explique par la pédagogie, l'ambiance de l'établissement et l'extrême difficulté d'établir un dialogue entre les parents et les enseignants. Il n'en reste pas moins qu'on a plus de difficultés scolaires en France ou en Belgique qu'on ne devrait en avoir en fonction des inégalités sociales. Évidemment, l'école reproduit les inégalités sociales dans toutes les sociétés du monde. Nous sommes tous d'accord sur le fait que pour réduire les inégalités scolaires, il faut réduire les inégalités sociales. Cependant, l'école n'est pas simplement le reflet des inégalités sociales, elle joue aussi un rôle dans la manière dont elle traite ces inégalités. Les atténue-t-elle ou les accentue-t-elle ?

La solution serait-elle d'accorder davantage de moyens aux écoles qui scolarisent les publics les plus défavorisés ? L'encadrement différencié, ça marche ?

FrD : Oui, ça marche ! Il faut donner plus de moyens à ceux qui en ont moins, mais ce qui pose problème, c'est l'usage des moyens. Créer plus de postes d'enseignants et mettre moins d'élèves par classe, cela ne suffit pas. Il faut certainement aussi plus de compétences, plus d'engagement, plus de mobilisation. Si on se contente de dire : je donne quelques euros de plus quand l'élève est pauvre, si ça ne transforme ni le climat de l'établissement, ni les relations aux parents, ni la pédagogie, ni la manière de travailler en équipe, c'est plutôt de l'argent perdu !

Il existe parfois aussi, dans le monde enseignant, une forme d'hostilité, de mépris latent à l'égard des milieux sociaux dont viennent les élèves les plus faibles. Il ne faut pas se le cacher. C'est une croyance très forte, dans nos systèmes scolaires, qu'il y a des enfants et des familles qui ne sont pas faits pour l'école. Contre cette longue tradition, il existe heureusement de très nombreux exemples d'établissements qui réussissent, et cela doit nous rendre optimistes… mais c'est bien loin d'être la règle. Les familles défavorisées le disent : l'école ne voudrait pas de leurs enfants. Elle ne les accepterait pas comme ils sont. Je ne dis pas du tout que les inégalités sociales ne jouent pas un rôle, mais au fond, le rôle de l'école, c'est de s'occuper des élèves tels qu'ils sont, et pas tels qu'elle pense qu'ils devraient être ! Les générosités individuelles existent, la générosité du système, je n'en suis pas convaincu… ■

INTERVIEW ET TEXTE
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Il fut l'un des orateurs de l'Université d'été du SeGEC 2009.

2. *Child poverty risks in Belgium, Wallonia, Flanders : accounting for a worrying performance*, 2013.

UN JEUNE WALLON SUR QUATRE EST PAUVRE

« M*édiocre* ». C'est ainsi que **Frank VANDENBROUCKE**, ancien Ministre fédéral des Affaires sociales, actuellement professeur à la KUL (Faculty of Economics and Business) et à l'Université d'Anvers, a qualifié la performance de la Belgique en matière de lutte contre la pauvreté[2]. C'était en novembre 2013, au Congrès des Économistes.

Les chiffres qu'il avance sont tirés de l'enquête européenne SILC (Statistics on icome and living conditions). Selon eux, un jeune Wallon sur quatre vivrait dans une famille qui se situe sous le seuil de pauvreté. Est considéré comme pauvre un ménage dont les revenus sont inférieurs à 60% du revenu moyen de la population. Ces faibles revenus seraient essentiellement dus au chômage des adultes faiblement qualifiés.

Un an auparavant, il tirait déjà le signal d'alarme en expliquant que, pour la première fois dans l'histoire, les jeunes générations courent actuellement un risque plus élevé que leurs ainés de tomber dans la pauvreté. Chez nous, 14,8% des jeunes de 16 à 24 ans courraient le risque de connaitre la pauvreté, ce risque atteignant même 18,7% chez les moins de 18 ans, alors qu'il était de 15,3% en 2005.

approche(s)

QUAND MILLE HISTOIRES FONT UN PROJET

L'histoire de l'enseignement catholique est longue et originale dans notre pays et s'inscrit dans l'évolution complexe de nos sociétés. Comment ces écoles ont-elles appréhendé les difficultés sociales de leur temps ? Comment peuvent-elles les appréhender aujourd'hui ? Rencontre avec Philippe MOTTEQUIN, ancien directeur diocésain de Namur-Luxembourg, grand connaisseur de l'histoire des écoles de ce diocèse.

Très souvent, c'est à partir de volontés locales – du curé de la paroisse ou de représentants de la bourgeoisie locale – que naissent les projets. À l'époque, il s'agissait surtout de veiller à la bonne éducation chrétienne des enfants pour les insérer dans une société dont il n'était certes pas question de contester les structures sociales. Les initiateurs de ces projets faisaient appel aux congrégations chrétiennes de manière relativement indifférenciée, sans forcément s'inquiéter du projet des fondateurs.

Philippe MOTTEQUIN évoque le cas de Bertrix où Léontine PIERLOT-GÉRARD, voulant créer une école moyenne pour garçons, tente de convaincre les Frères des écoles chrétiennes d'en prendre la responsabilité. Devant leurs tergiversations, elle n'hésite pas à leur faire comprendre que si une autre congrégation accepte, l'école de Bertrix risque de concurrencer leur collège de Carlsbourg. Manifestement sensibles à l'argument, les Frères viendront bien à Bertrix ! Cette bienfaitrice écrit clairement qu'elle veut rendre les jeunes gens davantage pratiquants et pieux, mais dans un même temps, elle fait preuve d'un pragmatisme certain. Elle demande un frère allemand, *« parce que nos cultivateurs font commerce de bestiaux avec l'Allemagne, et que nous prévoyons de faire des recrues d'élèves parmi la partie allemande de la province »*[1].

À cette époque, beaucoup de ces écoles tenues par des congrégations sont des écoles communales. Mais dans une société encore très chrétienne, l'organisation de l'enseignement fait l'objet de vives tensions entre les tenants d'un enseignement catholique et ceux d'un enseignement laïc organisé par l'État, laissant la formation religieuse aux familles et aux ministres du Culte. On attribue la multiplication des écoles catholiques, à la fin du siècle, à la loi de 1879, dite « de malheur » par les catholiques, qui voulait laïciser l'enseignement public.

JUSTICE SOCIALE

Le contexte économique et industriel de la fin du XIXe siècle provoque des crises et des mouvements sociaux qui, évidemment, ne manquent pas d'interpeler le monde catholique. En 1894, l'abbé REYN avait fondé à Seraing la congrégation des Aumôniers du travail, qu'il voulait inscrire dans le prolongement du programme social de l'Église énoncé dans l'encyclique *« Rerum Novarum »*. Dans un premier temps, les Aumôniers organisent des services de formation, de placement, un service juridique, une caisse d'épargne et de secours pour les ouvriers. C'est à eux que le Chanoine CROUSSE fera appel pour créer une école d'enseignement technique à Virton. La congrégation, dont l'œuvre se fonde sur une certaine conception de la justice sociale, se mue alors en ordre enseignant, avec comme mission de former une main-d'œuvre jusque-là peu qualifiée. L'école des Arts et Métiers Pierrard est ainsi la première école des Aumôniers du travail[2].

Photo: IATA

L'École moyenne artisanale, créée en pleine Guerre mondiale, devenue aujourd'hui IATA.

Au XXe siècle, on trouve toujours des initiatives locales originales. C'est un laïc issu de l'Union des classes moyennes chrétiennes qui, en pleine Seconde Guerre mondiale, mobilise les ressources pour créer une école avec quatre sections : horlogerie, cordonnerie, imprimerie et coupe-confection. La formation des artisans se faisait jusque-là sur le tas sans formation générale, commerciale et comptable. En ces temps de restrictions, cet artisanat s'avérait nécessaire pour l'entretien et la fabrication du matériel indispensable. Avec le soutien de l'évêché et l'aide des Jésuites qui abriteront dans un premier temps l'école, il crée l'École moyenne artisanale, devenue aujourd'hui l'IATA. Une autre motivation guidait les créateurs de l'école : éviter le travail obligatoire en Allemagne pour les jeunes, grâce à la scolarisation[3].

Plus tard, dans la Basse-Sambre, c'est après une analyse de l'offre d'enseignement secondaire que l'évêché décide de créer, en 1962, le Collège Saint-André à Auvelais, qui propose à la fois des humanités classiques et un enseignement qualifiant, jusque-là

absent dans cette région de Wallonie pourtant à vocation industrielle[4]. Cette double dimension initiale est un élément central et porteur au cœur du projet de cet établissement.

Après le Pacte scolaire qui consacre la gratuité de l'enseignement, les écoles vont relever le défi de la massification de l'accès à l'enseignement secondaire. À la fin des années 70, les équipes éducatives s'inscriront dans le mouvement général de démocratisation scolaire, avec l'introduction de l'enseignement rénové.

QUE NOUS ENSEIGNE L'HISTOIRE ?

Pour Ph. MOTTEQUIN, chaque école catholique a ses spécificités. Ce qui en fait la richesse, c'est précisément que chacune a son ADN propre grâce aux volontés diverses qui ont présidé à leur création. On ne mesure plus assez la force de cette dynamique initiale qui a fondé des projets voulant toujours répondre ici et maintenant aux besoins éducatifs d'une société donnée.

C'est cette créativité des équipes éducatives qui a fait l'originalité de l'enseignement catholique. Dans un métier qui se fonde d'abord sur la rencontre de la personnalité de chaque élève dans sa spécificité, c'est cette autonomie dans l'action pédagogique qu'il convient de préserver pour répondre aux difficultés sociales.

Après avoir défendu pendant des décennies la liberté du père de famille, il s'agit aussi aujourd'hui de défendre les espaces de liberté qui permettent aux directions et aux enseignants d'innover pour assurer un enseignement de qualité pour tous, quelles que soient les difficultés des jeunes. ■

ANNE LEBLANC

1. MOTTEQUIN Ph., ROBINET C., « L'Institut Notre-Dame à Bertrix », dans *Propositions*, bulletin périodique du SeDESS Namur-Luxembourg, mai-juin 2012, pp. 35-48.

2. MOTTEQUIN Ph., « L'école des Arts et Métiers Pierrard à Virton », dans *Histoire des écoles secondaires libres du diocèse de Namur-Luxembourg*, tome 1, juin 2008, pp. 75-82.

3. MOTTEQUIN Ph., « L'Institut des Arts et des Techniques Artisanales, Namur », dans *Propositions*, bulletin périodique du SeDESS Namur-Luxembourg, nov.-déc. 2012, pp. 34-46.

4. MOTTEQUIN Ph., « Les Collèges Saint-André à Auvelais », dans *Propositions*, bulletin périodique du SeDESS Namur-Luxembourg, janvier 2013, pp. 30-38.

vécu

TROUVER QUOTIDIENNEMENT DES SOLUTIONS

■ **Marie PETITJEAN, directrice de la CSLG Cousot (école secondaire technique et professionnelle, enseignement qualifiant) à Dinant :**

« Nous avons dû mettre en place une politique d'intervention à plusieurs niveaux, car jamais nous n'avons eu aussi peu de mixité de population qu'au cours des cinq dernières années. Nous ne scolarisons pratiquement plus que des enfants vivant dans des conditions précaires.

En 1re année, par le biais du cours de vie quotidienne, le professeur explique, avec un maximum de tact, l'importance d'avoir une bonne hygiène de vie. Quand il remarque que certains élèves sont très démunis, il les prend à part et suggère une aide, sans rien imposer, avec beaucoup de pudeur, pour ne pas gêner l'élève. Le professeur qui s'occupe plus particulièrement du PIA[1] rencontre les jeunes et fait le bilan de leurs difficultés. Qu'elles soient pédagogiques et/ou financières, nous essayons de trouver une solution avec le PMS, les conseillères en éducation et régularité, le CPAS, les AMO[2], etc.

Nous avons une caisse de solidarité pour l'achat de manuels scolaires ou de fournitures, et pour offrir des repas. Il nous arrive aussi d'apporter des vêtements ou de la nourriture et de proposer à certains élèves de prendre une douche à l'école, toujours avec la plus grande discrétion. On peut se demander si c'est bien là le rôle de l'école, mais les élèves qui vivent dans la précarité ne sont pas du tout dans les conditions idéales pour être ouverts aux apprentissages ! L'aide que nous leur apportons, si petite soit-elle, contribue à les accrocher à l'école, et donc à les soutenir dans leurs apprentissages. Nous essayons quotidiennement de trouver des solutions, mais sans moyens supplémentaires, on s'essouffle, car toutes les aides supplémentaires apportées par les professeurs se font sur base de volontariat.

Nous n'avons pas la possibilité d'octroyer des heures NTPP pour ce type de services pourtant devenus plus que nécessaires, étant donné la paupérisation croissante de la population de la région dinantaise.

Nous n'avons malheureusement pas droit à l'encadrement différencié, l'indice économique pris en compte étant celui du quartier d'habitation, et pas uniquement des revenus des parents des élèves scolarisés dans l'établissement.

Mais je voudrais insister sur le fait que nous ne sommes pas une école de relégation ! Nous prenons les élèves tels qu'ils sont, là où ils sont, et nous voulons les amener le plus loin possible, sans baisser notre niveau d'exigence.

Quand ils sentent qu'on a confiance en eux, qu'on les aime, qu'on veut les aider, le déclic se fait et ils s'accrochent. » ■ **MNL**

1. Plan individuel d'apprentissage
2. Services d'aide en milieu ouvert

vécu

MON RÔLE EST D'ALLER VERS LES PARENTS

■ **Claire HARDY, directrice de l'École fondamentale Saint-Lambert 2 d'Herstal (Liège)[1] :**

« Notre école, en encadrement différencié, compte 250 élèves et 20 nationalités différentes, dont beaucoup de primo-arrivants et d'enfants d'immigrés ou du quart-monde belge. Les parents ne connaissent souvent pas (ou peu) la langue française. Ils rencontrent des problèmes de travail, administratifs, de logement, financiers, etc. Nous constatons de nombreuses situations de précarité. Certains enfants ne sont pas propres, viennent avec un pyjama sale sous les vêtements, arrivent sans sous-vêtements. On explique aux parents qu'il faut mettre un slip, des chaussettes, qu'il faut les laver. On donne discrètement des vêtements, puis on se rend compte qu'ils les mettent une semaine ou deux et qu'ils les jettent, parce qu'ils n'ont pas les moyens de les laver. On prépare de la soupe, des sandwichs, des pâtes pour les enfants qui n'ont rien à manger.

En tant que directrice, mon rôle est d'aller vers les parents, de tisser peu à peu une relation de confiance avec eux, dès la maternelle. Très souvent, ils sont en retrait. Ils ont peur d'être jugés. Il faut aller les chercher, leur expliquer les codes de l'école. Ils sont très soucieux de la réussite de leur enfant. Ils veulent être sûrs qu'on les fait travailler, pour qu'ils aient un bon diplôme et une vie meilleure que la leur. Quand la confiance est établie, ça rend les choses plus faciles pour les apprentissages.

Photo: école fond. Saint-Lambert 2 Herstal

Tous les mercredis, nous organisons les « brins de causette », pour parler avec les parents de la santé des enfants, expliquer ce qu'est un jeu de société, etc. On les invite à venir jouer en classe avec les enfants. Nous filmons les apprentissages des élèves de maternelle, et nous projetons le film à la réunion de parents de septembre. Nous leur prêtons des livres.

Heureusement, nous sommes une équipe très soudée, solidaire, et nous pouvons compter sur une série de partenaires : PMS, ONE, Association interrégionale de guidance et de santé, ludothèque, bibliothèque, mamans-relais, etc. On fait tout ce qu'on peut pour amener le plus loin possible ces enfants qui n'ont pas les mêmes chances que les autres au départ. Nous veillons à les ouvrir à un maximum de choses, à leur offrir des activités et un environnement de qualité.

Nous sommes très fiers de nos élèves. Malgré les conditions dans lesquelles ils vivent, ils se débrouillent vraiment bien. Il ne faut pas stigmatiser les écoles comme la nôtre, même si elles doivent se poser plus de questions et mettre plus de choses en place que les autres pour que ça fonctionne. Nous scolarisons aussi des enfants de cadres, qui nous disent : « On apprécie le dynamisme de l'école, et on vous fait confiance ! » ■ **MNL**

1. **http://saintlambert2.be/**

regard

FAMILLES PRÉCARISÉES ET ÉCOLE : ENTRE PEUR ET ESPOIR

■ **Dominique VISÉE-LEPORCQ, présidente d'ATD Quart Monde[1] :**

« L'expérience de l'école qu'ont les adultes qui vivent dans la grande pauvreté est généralement faible et négative. Certains, d'origine étrangère, n'ont pas connu, ou très peu, l'enseignement dans leur pays d'origine. Ils n'ont aucune référence, ou des références tout à fait différentes de celles de notre système d'enseignement, pour aborder la scolarité de leurs enfants. Si les adultes ayant grandi en Belgique ont tous fréquenté l'école, la plupart n'y ont appris que peu de choses et n'en gardent pas de bons souvenirs. Un grand nombre a été orienté en enseignement spécialisé. Très peu ont fréquenté l'enseignement secondaire ordinaire. Cette expérience entraine des sentiments de honte, de méfiance et de peur par rapport à l'école.

Ces parents sont souvent inquiets du bienêtre et de la sécurité. Ils trouvent difficilement à faire entendre ces préoccupations et perçoivent peu ce que fait l'école. Leur difficulté à comprendre et répondre aux multiples exigences scolaires, le « regard » qu'ils sentent parfois porté sur eux-mêmes et leurs enfants, les multiples « accrocs » qui surgissent dans la classe, dans la relation avec les enseignants, accentuent les difficultés. Mais en même temps, les familles ont une grande attente et beaucoup d'espoir dans l'école. Elles savent que l'avenir de leurs enfants en dépend et aspirent à ce que la scolarité se passe bien pour eux. Elles déploient dans ce but des efforts continuels, mais l'école les perçoit et les comprend rarement, parce qu'ils n'aboutissent quand même pas à rendre la scolarité des enfants « normale », à satisfaire aux attentes de tout ordre de l'enseignement. » ■

1. Mouvement international de lutte contre la pauvreté, présent sur tous les continents. Intervention lors de l'Université d'été du SeGEC de 2011.

acteur

PMS : RÉINTERROGER LES PRATIQUES

« *Le tissu social craque de partout. Nous sommes de plus en plus face à des impasses.* » Voilà ce qu'écrit, en 2012, au Bureau de la FCPL (Fédération des Centres psychomédico-sociaux libres), un groupe d'agents PMS, principalement bruxellois. Le constat est sans appel et rejoint une série d'autres témoignages.

Le Bureau décide donc de créer un groupe de travail, avec un double mandat : creuser la question et interpeler l'ensemble des centres PMS libres de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Composé de représentants d'agents PMS de toutes les disciplines (infirmiers, assistants sociaux, psys), de directeurs de PMS, de PO et de la FCPL, le groupe, baptisé SoDéMo (Société Défi Modernité), va se documenter sur la question (notamment sur base d'écrits de François DUBET) et rencontrer une série de témoins privilégiés : Michel DUPUIS (philosophe, professeur à l'UCL), Didier VRANCKEN (professeur de sociologie à l'ULg) et Pierre DOYEN (du Réseau Wallon de Lutte contre la Pauvreté).

« *La question de la précarité est brulante,* explique **Paul MAURISSEN, Secrétaire général adjoint de la FCPL**. *En augmentation constante, elle prend aujourd'hui d'autres formes et touche même des personnes qui ont un travail. En tant que professionnels face à des situations qui deviennent de plus en plus complexes, que fait-on ? Il ne s'agit pas d'ouvrir un bureau des plaintes, mais bien de réfléchir à cette problématique cruciale, en termes positifs, pour comprendre les éléments majeurs de l'évolution constatée, les analyser de manière critique et faire évoluer nos pratiques pour les garder dynamiques et de qualité.* »

Le 24 avril dernier, les 84 centres PMS libres de la FWB, soit 900 personnes, ont pu participer à une matinée de travail découpée en trois temps : se documenter, débattre et répondre à un questionnaire sur les pratiques, projets ou idées-forces en lien avec la problématique de la précarité. SoDéMo compte bien ne pas en rester là et continuer à travailler la question de manière très concrète.

« *L'école est incontournable pour les enfants des familles précarisées, alors comment les y accueillir ? Il n'est pas question de la transformer en service social, mais il est important de se demander ce qu'on peut faire, sans juger le modèle familial, pour que ces enfants réussissent à l'école. Elle n'est pas le lieu de la résolution de leurs problèmes, mais le lieu de réalisation du défi de les faire réussir !* », conclut P. MAURISSEN. ■ **MNL**

acteur

ASSISTANT(E) SOCIAL(E) : UN TRAVAIL D'INTERFACE

■ **Luc SCHOLLEN, directeur de l'Institut Dominique Pire, établissement à encadrement différencié à Bruxelles (enseignement général et technique de transition et 4e degré en enseignement professionnel complémentaire) :**

« *L'assistante sociale (AS) est arrivée à l'école il y 20 ans, dans un contrat ACS à mi-temps. Il y avait, déjà à l'époque, des problèmes sociaux, familiaux ou de décrochage scolaire, que quelqu'un devait gérer dans un cadre de confidentialité. Vers 1996, suite à la fusion des composantes de l'enseignement secondaire, on s'est retrouvé avec le public du 4e degré et de nouvelles problématiques : des adultes ayant repris des études avec des soucis de garde d'enfants, de logement, des personnes victimes de violence familiale, des élèves sans revenus ou quasi à la rue… Il a fallu étoffer le volume horaire de l'AS et on est passé à un temps plein, composé de l'ACS et de 12h NTPP.*

Il s'agit d'un travail de première ligne. L'AS a une fonction d'information et d'orientation sociale : elle identifie les problématiques et fait ensuite le lien avec des services spécialisés. Elle tient aussi des permanences à l'école. Nos élèves peuvent la consulter pour des questions qui touchent aux soins de santé, au droit, etc. Elle mène un travail d'accompagnement social, en cherchant des aides financières, des services qui peuvent aider… Il y a aussi tout ce qui concerne la médiation sociale. Certaines personnes en difficulté ne sont pas capables de défendre leur dossier. L'AS peut les y aider. Enfin, il y a une dimension de veille sociale et d'information sur notre public. Il est intéressant de traduire ces situations en statistiques, pour savoir quelle en est la fréquence, voir si elles ont un impact sur notre action d'enseignement, ce que l'on peut mettre en place du point de vue du soutien pédagogique… Et l'école se trouve à proximité d'un réseau associatif assez dense. Une plateforme se réunit régulièrement, et notre AS y représente l'école. En interne, elle articule aussi son travail avec celui d'un agent PMS et d'une médiatrice.

L'égalité des chances, c'est l'égalité de l'accès aux chances. Et les problèmes sociaux ne se manifestent pas toujours spontanément. Derrière une situation d'échec, un comportement inadapté, il peut y avoir autre chose. Par ailleurs, il est délicat de considérer ces problèmes dans le cadre d'une relation éducative. Certes, ils ont parfois un impact sur les apprentissages et l'éducation, mais ce n'est pas à moi ou à un enseignant de s'en charger. L'école se trouve en première ligne, mais l'AS effectue un travail d'interface, dans un contexte d'urgence. Après, il faut pouvoir céder le relai. Le rôle de l'école n'est pas de faire de l'encadrement social. L'intervention de l'AS est toujours en lien avec la mission éducative et formatrice de l'école. Il s'agit d'aider un élève dans la mesure où cette action est une stratégie indispensable à son apprentissage ou à son éducation. » ■ **BG**

reportage

DES ÉTUDES À L'ARRACHÉ

Pour Audrey et Romain, jeune couple d'étudiants français de la Haute École Louvain-en-Hainaut (HELHa) de Gosselies, les fins de mois sont parfois difficiles. Entre les frais scolaires ou médicaux, le logement et les déplacements, chaque sou est compté. Mais qu'à cela ne tienne, ces problèmes financiers ne les empêchent pas de garder le cap sur leurs études.

Photo: Brigitte GERARD

« *Les parents d'Audrey n'ont pas beaucoup de moyens,* explique Romain, jeune Marseillais de 27 ans inscrit, comme sa compagne, en 2e Éducateur spécialisé. *Dès lors, mes parents et grands-parents assurent les frais liés à nos études, en payant notre loyer et en nous donnant de l'argent de poche. Malgré cela, les fins de mois restent difficiles… »*

Arrivés en Belgique voici 4 ans pour suivre leurs études, Audrey et Romain ont bien d'autres préoccupations que leurs examens et travaux à rendre pour les cours. La vie quotidienne prend, en effet, souvent le dessus.

« Par exemple, cette année on a emménagé dans un nouvel appart qu'il a fallu meubler, avec un nouveau matelas, un sommier, un frigo…, raconte Audrey. *Et d'autres frais entrent en ligne de compte : une nouvelle imprimante, un ordinateur, de l'encre, une connexion internet… »*

« On arrive à s'en sortir tant qu'on n'a pas de frais supplémentaires, ajoute Romain. *Malheureusement, c'est le cas quasi tous les mois ! Quand on est malade, on hésite parfois à aller chez le médecin, d'autant plus qu'on a eu des problèmes administratifs avec la mutuelle, vu notre situation à cheval entre la France et la Belgique… »*

À L'AIDE !

Compte tenu de leurs difficultés financières, ils ont bien sûr essayé de trouver des aides. Mais rien de plus compliqué, semble-t-il. *« Il n'est pas évident de trouver la bonne personne à qui s'adresser,* explique Romain. *Nous n'avons pas droit à une aide française, vu qu'on étudie en Belgique, ni à une bourse belge, car il faut avoir travaillé ici un certain temps ou avoir un parent qui aurait travaillé dans le pays pendant plusieurs années. Finalement, la seule aide dont nous bénéficions est celle de la Haute École, via son service social, qui nous paie les frais d'inscription et de stages. Cela nous soulage beaucoup. L'année dernière, pendant le stage, nous n'avions déjà plus d'argent à la moitié du mois… À la fin, on devait demander 5 EUR par-ci par-là pour réussir à faire le trajet du retour ! »*

Dans ces circonstances, il faut aller à l'essentiel, et les loisirs se réduisent à peau de chagrin. *« Tout au plus nous octroyons-nous un Pizza Hut de temps en temps, mais c'est tout,* constate Romain. *On a parfois l'impression de ne rien pouvoir faire. Cela crée un décalage par rapport aux autres et mine parfois le moral. »* Audrey déplore aussi ce fossé qui se creuse avec les autres : *« On vit en couple, en appartement… Parfois, j'ai l'impression qu'ils ne se rendent pas compte de ce que c'est. Pour nous, donner 10 EUR pour une soirée, c'est beaucoup ! »*

PAS NORMAL…

Et est-ce que cette situation financière difficile a un impact sur leurs résultats scolaires ? D'après Romain, ce sont les démarches administratives qui les ralentissent le plus. Et ce ne sont pas tant les soucis financiers qui pèsent à Audrey que la vie quotidienne, avec tout ce qu'elle comporte : les courses, le ménage, la cuisine… Par ailleurs, pour mettre un peu de beurre dans les épinards, ils doivent travailler pendant les vacances d'été, en l'occurrence dans des camps pour personnes handicapées. *« Sinon, d'une manière générale, il est assez difficile de trouver des petits boulots d'étudiant,* précise Romain. *Là, on a pu postuler à notre endroit de stage, qui embauche des étudiants pour les WE. On croise les doigts ! »*

Les deux jeunes font tout pour s'en sortir et attendent la fin de leurs études avec impatience… Ils se disent étonnés du peu d'aide disponible pour les étudiants en difficulté. *« C'est pourtant l'âge auquel on en a le plus besoin,* remarque Audrey. *On devient indépendant mais pas totalement, vu qu'on n'en a pas les moyens. Il faut faire évoluer les choses au niveau de l'accès aux études. Sans la famille de Romain, seule, je n'y arriverais pas. En fait, il faudrait mettre en place une bourse européenne, qui fonctionnerait dans tous les pays ! »* ■

BRIGITTE GERARD

Photo: Bruno MATHIELART

Roumanie-Belgique : un partout !

Le Séminaire de Floreffe est actuellement impliqué dans un projet multilatéral Comenius avec la France, l'Italie, la Crète et la Roumanie. Florence et Donovan, élèves de 5e et 6e secondaires, ont choisi cette dernière pour y passer trois mois. Claudia et Andreea, élèves roumaines, vivent aujourd'hui la même expérience à Floreffe. Ils épinglent pour nous quelques éléments de comparaison.

Les écoles secondaires roumaines sont accessibles aux élèves suite à des examens d'entrée. Les notes requises ne sont pas identiques dans toutes les écoles, et certaines sont plus exigeantes que d'autres. Au Collège Vasile Alescandri de Bacau, les élèves « candidats » doivent obtenir un minimum de 9/10 dans toutes les matières. Une exigence qui peut paraitre très élevée, et qui ne se limite pas à l'accès au secondaire.

Tout au long de leur cycle scolaire, la moyenne obtenue par les élèves détermine l'école dans laquelle ils pourront poursuivre leur parcours, et ce dès la maternelle. Si **Florence** considère ce système comme *« très élitiste »*, elle nuance quelque peu son propos en précisant que la moyenne est calculée de telle façon que tous les cours ont le même poids, ce qui signifie que *« le fait d'avoir de bons points en gym, en histoire ou en géographie peut augmenter la moyenne »*. **Donovan** confirme et ajoute que dans sa classe, il suffisait parfois de participer au cours et de faire correctement ce que le professeur demandait pour obtenir un 10/10. Un principe qui participe à une certaine pédagogie de la réussite qui semble être appliquée par les professeurs roumains. Le redoublement est d'ailleurs quasi inexistant. Si l'élève échoue au test écrit, le professeur peut remonter sa note en organisant une interrogation orale. Il est donc poussé à la réflexion jusqu'à ce qu'il restitue correctement la matière et prouve qu'il a bien compris. En Belgique, explique Donovan, *« quand c'est faux, c'est faux »*, alors qu'en Roumanie, un professeur *« peut rediriger la question et permettre à l'élève d'avoir de meilleurs points qu'avec une interro classique »*.

UNE ENVIE DE VOYAGE

Claudia apprécie particulièrement le fait que chez nous, les interros soient annoncées au préalable. Car si, en Roumanie, il est possible de se rattraper à l'oral, l'élève ne sait jamais quand il va être interrogé, et il faut *« étudier tous les jours pour avoir de bons points »*.

Un autre aspect positif de leur expérience dans une école belge est que la matière leur semble *« plus accessible »*. *« En Roumanie*, précise **Andreea**, *il faut tout connaitre et étudier les manuels sans vraiment comprendre ce que ça veut dire. Ici, c'est important de comprendre comment les choses fonctionnent. Si on connait toutes les définitions, mais qu'on ne comprend pas ce que ça veut dire, on n'a pas de beaux points »*.

Une matière plus abordable donc, et vue plus tardivement qu'en Roumanie. Claudia étudie en effet chez nous, en maths, ce qu'elle a vu il y a deux ans en Roumanie, où il semble aussi qu'Andreea voie en maths 4h la même matière qu'en Belgique en maths 6h…

Une différence de niveau également soulignée par Florence pour ce qui est des sciences et des langues. Les élèves roumaines ont appris l'anglais dès l'âge de 3 ans et suivent un cours de français et d'allemand.

Quant aux horaires des cours, ils diffèrent aussi. En Roumanie, l'école commence à 8h et se termine à 14h, ce qui, explique Florence, laisse la place aux activités extrascolaires mais diminue le temps passé avec ses amis à l'école, où les classes restent les mêmes durant quatre années consécutives.

Au-delà de toutes ces comparaisons, une chose est certaine : que ce soit en Roumanie ou en Belgique, l'expérience d'échange a été particulièrement appréciée et n'a fait qu'accroitre le désir de voyage et de découverte des jeunes. ■

LAURENCE DELCROIX

Photo: Guy LAMBRECHTS

Plan d'Actions Prioritaires pour le secondaire

La Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC) a sorti son Plan d'actions prioritaires 2013-2016. En quoi consiste-t-il, comment a-t-il été élaboré, et comment le mettre en œuvre ? C'est ce qu'entrées libres a demandé à Olivier MEINGUET et Pascale PRIGNON, respectivement Secrétaire général adjoint et conseillère à la FESeC.

Comment définir le Plan d'actions prioritaires de la FESeC ?

Olivier MEINGUET : Le Plan d'actions prioritaires, ce n'est pas nouveau, il existait déjà. Ce qui est nouveau, c'est le fait d'écrire un texte de vision, duquel découlent les actions d'aujourd'hui. On a procédé à cet exercice-là l'année scolaire passée. On a travaillé avec beaucoup de partenaires différents : Comité d'orientation pédagogique (COP), Bureau FESeC, Fédération des associations de directeurs (FéADI), etc. Le texte a fait l'objet de nombreuses discussions. Nous avons ensuite précisé une série d'actions pour réaliser cette vision-là sur 3 ans. Nous avons aussi voulu changer la perspective de la collaboration avec le terrain. Précédemment, nous avions des plans d'actions élaborés à la FESeC, puis nous cherchions des pilotes et des coopérants. Aujourd'hui, on a voulu faire émerger les actions en collaboration avec les acteurs de terrain. C'est un changement de paradigme assez fondamental, qui explique que le processus ait pris un peu plus de temps au démarrage. Les deux prochaines années seront davantage consacrées à l'action.

Quel est le « fil rouge » de cette vision ?

Pascale PRIGNON : L'un des points forts est la réussite – ou plutôt les réussites – de tous les élèves et leur insertion dans une société dont on sait qu'elle est particulièrement complexe aujourd'hui.

OM : J'ajouterai que c'est une action collective. Tout le monde, de la FESeC aux écoles, peut se mettre en mouvement avec la même perspective. L'objectif final, c'est d'apporter un plus aux élèves dans leurs apprentissages. On a décliné ça en axes *(cf. page ci-contre)*, et au sein de chaque axe, en actions ciblées. Et ce sont massivement les acteurs de terrain qui vont porter ces actions. On commence en général avec quelques écoles, dont on espère évidemment qu'elles feront tache d'huile.

Comment s'assurer de la participation du terrain ?

PP : Nous avons déjà évoqué le processus participatif dans l'élaboration des textes proposés. Éric DAUBIE, Secrétaire général de la FESeC, a également rencontré les directions via les assemblées des Associations de directeurs (ADI) pour les leur présenter. Il est important de savoir où on va, de partager et de participer à une même perspective, une même vision. Si je prends l'exemple de l'axe 1 lié à l'éducation aux choix, il est utile d'envisager ensemble la manière d'accompagner un élève dans

une réflexion sur son avenir qui lui permette de prendre des décisions responsables et libres. Dans un premier temps, avec des établissements volontaires, on examine comment développer concrètement un plan d'actions dans ce domaine. Beaucoup d'écoles mettent déjà en place des initiatives intéressantes et pertinentes. Il est important de voir comment les relier, comment les pérenniser, comment, dans un programme, relier les compétences disciplinaires et les compétences liées à l'éducation aux choix, et comment mettre des personnes en réseau pour favoriser les échanges.

OM : En plus de l'information des directeurs via les ADI, nous avons également contacté les écoles pour présenter notre plan d'actions et inviter ceux et celles qui le souhaitent à participer à deux demi-journées d'information. Dans la foulée, plusieurs directions et PO ont pris la responsabilité de pilote ou de coopérant.

Toutes les écoles secondaires sont-elles concernées par ces axes prioritaires ?

OM : Oui ! Ils visent n'importe quel type d'école secondaire (enseignement général, technique ou professionnel), ordinaire ou spécialisée, ainsi que les CEFA.

PP : Au travers des axes, des méthodologies différentes sont expérimentées. Certains proposent des productions écrites ou des fiches pratiques, d'autres ont des projets de formation, d'autres vont expérimenter de nouvelles pratiques ou approches. C'est très varié, et cela apporte beaucoup de richesse au processus dont nous devrons, par la suite, évaluer le fonctionnement. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

Axe 1 : amener les jeunes à s'impliquer dans leur formation, leur donner les moyens de poser des choix et de prendre des décisions

Enjeu : dans chaque école, l'éducation aux choix est une dimension essentielle du projet d'établissement.

Actions : développer, dans les écoles, un plan d'action propre à l'éducation aux choix ; favoriser les échanges entre établissements scolaires, mettre en réseau les personnes impliquées dans les dispositifs liés à l'éducation aux choix.

Axe 2 : favoriser l'équité scolaire en diminuant le nombre d'exclusions définitives, le nombre de redoublements et d'abandons en cours de scolarité

Enjeu : le nombre d'élèves exclus ou quittant l'enseignement obligatoire sans certification est réduit.

Actions : développer des pratiques pédagogiques et organisationnelles prévenant le décrochage scolaire et l'exclusion ; promouvoir, susciter et accompagner les expériences de certification par degré.

Axe 3 : amener les écoles à découvrir les espaces de liberté existants, à développer des idées novatrices, à intégrer le numérique dans les pratiques pédagogiques et à mettre en place des pratiques collaboratives et réflexives

Enjeu : nos écoles se pensent et s'organisent comme des communautés d'apprentissage dans un espace numérique.

Actions : susciter des pratiques collaboratives et réflexives dans la perspective d'une école comme organisation apprenante ; intégrer le numérique dans les pratiques pédagogiques et organisationnelles.

Axe 4 : favoriser le recrutement et la bonne intégration des nouveaux enseignants

Enjeu : dans chaque école existe un dispositif d'accueil, d'accompagnement et de soutien des nouveaux enseignants.

Actions : élaborer des dispositifs favorisant l'intégration socioprofessionnelle des membres du personnel ; développer des collaborations structurées entre les établissements scolaires et les institutions de formation initiale.

Axe 5 : construire le « vivre ensemble » dans les écoles, dans ses dimensions interculturelle, citoyenne, spirituelle et sociale

Enjeu : l'école est un lieu où il fait bon vivre et apprendre. Elle irradie sur son environnement proche.

Actions : élaborer, à l'intention des membres du personnel et des élèves, des dispositifs favorisant l'émergence d'une ou plusieurs dimensions du « vivre ensemble » ; avec quelques écoles volontaires, relier et intégrer les différentes dimensions de « la vision de la FESeC » avec le projet d'établissement.

Axe 6 : amener les Pouvoirs organisateurs voisins à développer davantage de partenariats au service d'une approche plus collective des besoins des écoles, des enseignants et des jeunes

Enjeu : la gestion des moyens à l'échelle d'une ville, d'un CES, d'une zone est plus efficiente, et l'offre plus harmonisée.

Actions : élaborer différents modèles opératoires de coopération entre PO, les promouvoir et les diffuser ; expérimenter des collaborations PO et directions appelées à manager des écoles secondaires et fondamentales sous le même PO.

UN SITE-OUTIL À DESTINATION DES ENSEIGNANTS DU PREMIER DEGRÉ

Le plan d'actions prioritaires de la FESeC, clôturé en 2013, portait une attention spécifique au 1er degré. Après le *Livre Blanc*, le second volet de ce plan, plus pédagogique, s'est focalisé sur l'actualisation des outils de gestion de l'hétérogénéité au 1er degré, dont la publication datait du début des années 2000. Ce travail a été mené pendant 18 mois par un groupe de conseillers pédagogiques et de membres des services pédagogiques. Après analyse des outils existants, l'actualisation s'est centrée sur deux dispositifs : la différenciation pédagogique et la pédagogie coopérative.

Le site ***iD*[1]** est dorénavant accessible. Conçu avant tout comme un « passeur » d'idées, de dispositifs et d'outils, il met en avant des éléments susceptibles d'aider l'enseignant à mieux prendre en considération l'hétérogénéité des classes et à en faire un véritable levier. Pas de solutions toutes faites ici, mais plutôt des idées et des outils destinés à être autant de clés ouvrant l'une ou l'autre porte jusqu'alors restée close. Certains dispositifs sont de nature transversale, d'autres sont présentés au travers d'une discipline. Ils sont, en tout cas, autant d'invitations à jeter des ponts entre collègues et à aborder en équipe la question de l'hétérogénéité inhérente aux classes du 1er degré. Cet outil, qui propose également une réflexion sur la remédiation et la différenciation, a une réelle vocation dynamique et s'enrichira au fur et à mesure des apports de ses utilisateurs. Enfin, il se veut l'expression d'une philosophie qui se base sur l'éducabilité de tous et la prise en considération des ressources de tout un chacun. ■ **www.outild1.net**

CHRISTOPHE CAVILLOT, AVEC MNL

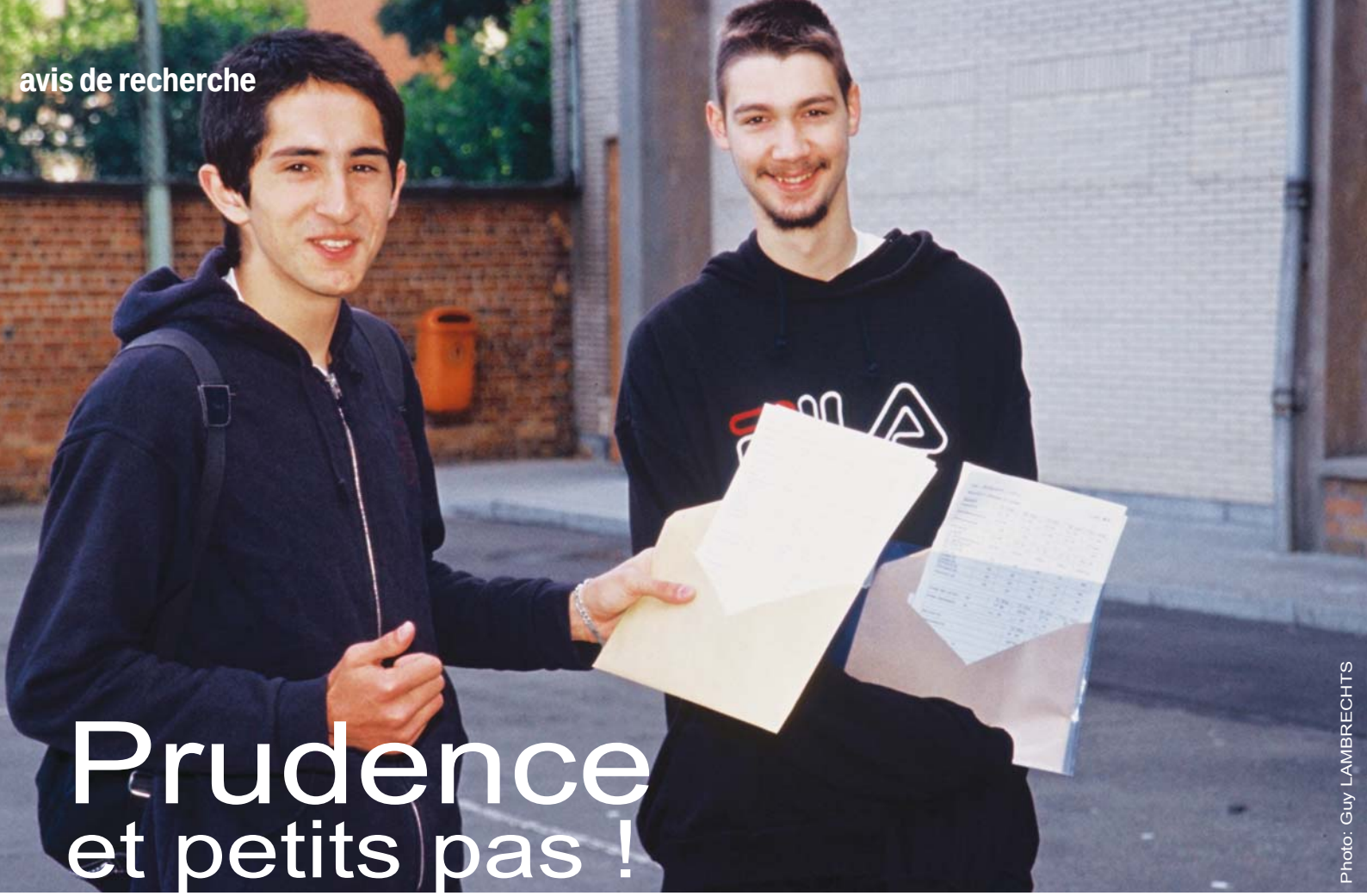


Photo: Guy LAMBRECHTS

Prudence et petits pas !

Va-t-on vers une épreuve externe certificative en fin d'humanités ? Oui, répondent les divers intervenants de l'annuelle journée de travail et d'échange entre les acteurs de l'enseignement secondaire et supérieur. Mais, pressons-nous lentement…

Cette journée, appelée parfois « journée des directeurs », est une initiative conjointe, assez ancienne, de la Fédération des Associations de directeurs (FéADi), de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC) et de l'Université catholique de Louvain, dont le Centre interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et les disciplines scolaires (CRIPEDIS) a été le bras armé. Cette journée a eu lieu le 23 avril dernier à l'UCL.

POURQUOI DE LA PRUDENCE ?

Vincent DUPRIEZ[1], dans la première intervention de la journée, s'est attaché à répondre à cette question : pourquoi faut-il être prudent ? Aujourd'hui, constate-t-il, les évaluations externes sont à la base du « pilotage par les résultats ». Elles sont au cœur d'un mode de régulation des systèmes éducatifs, et même au centre d'un nouveau mode de gouvernance. En effet, grâce à ces épreuves externes, l'autorité publique s'appuie sur des indicateurs de performance pour évaluer l'efficacité des établissements. Elles s'inscrivent dans une nouvelle logique du rôle de l'État, pas dans la logique de l'école.

C'est un modèle dans lequel l'État n'est plus opérateur[2]. Son rôle est de définir les objectifs et d'assurer les moyens. Pour rencontrer les finalités prévues, il s'inscrit dans une logique de contractualisation avec divers opérateurs, en atténuant les contrôles sur les procédures au profit d'un contrôle des résultats. Ainsi, l'évaluation se fait sur les outputs en fonction d'indicateurs de performance. Si cette évaluation révèle une situation de réussite, l'établissement est encouragé, voire, dans certains pays anglo-saxons, récompensé ; s'il s'agit d'une situation d'échec, l'établissement peut être soutenu ou, dans les mêmes pays, sanctionné.

QUELS SONT LES EFFETS DU PILOTAGE PAR LES RÉSULTATS ?

C'est en analysant les effets du pilotage par les résultats que V. DUPRIEZ invite à la prudence.

En fait, la prudence est nécessaire parce qu'il s'agit de naviguer en eaux troubles : la difficulté est de tirer avantage des courants positifs et porteurs, et d'éviter les écueils qui pourraient faire chavirer l'entreprise. Un autre défi s'y ajoute : comment transformer le feedback de performance en source d'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants ?

POURQUOI UNE STRATÉGIE DES PETITS PAS ?

Les regards croisés portés par Jean-Paul HOGENBOOM, Alain KOEUNE,

Éric DAUBIE et Philippe PARMENTIER[3] confirment, chacun à leur manière, que l'on se dirige vers l'instauration d'une épreuve externe obligatoire à la fin des humanités. Tous les quatre, chacun de leur point de vue, disent aussi qu'il s'agit là d'une entreprise complexe, et que sa mise en place ne peut se faire que petit à petit.

La généralisation de l'évaluation externe, rappelle J.-P. HOGENBOOM, est inscrite dans la Déclaration de politique communautaire de 2009. Celle-ci affiche la volonté de rendre progressivement obligatoires, d'une part, les épreuves externes pour l'attribution du Certificat d'études de base (CEB) et du Certificat d'études du premier degré de l'enseignement secondaire (CE1D), et d'autre part, le Test d'enseignement secondaire supérieur (TESS)[4]. Sans se cacher les difficultés de la mise en œuvre d'épreuves externes en fin de secondaire, il souhaite que s'établisse un équilibre entre la part prise par ces épreuves dans la délivrance du Certificat d'enseignement secondaire supérieur (CESS) et la part d'autonomie et de responsabilité confiée au conseil de classe.

A. KOEUNE et E. DAUBIE partagent ce point de vue. Par ailleurs, ils insistent tous deux sur la nécessité de laisser du temps à l'apprentissage et de ne pas multiplier les certifications intermédiaires (gain de temps que peuvent assurer les épreuves externes), d'assortir chaque certification d'un travail sur l'orientation et de mettre en place des procédures d'accompagnement des élèves. L'un et l'autre inscrivent cette évolution vers davantage d'évaluation externe dans le cheminement progressif et, somme toute assez ancien, de l'enseignement catholique. En effet, avant même le décret « Missions » et les référentiels de compétences, la FESeC a proposé à ses écoles secondaires des épreuves externes pouvant aider à la certification à la fin du premier degré. Sans parler des examens interdiocésains du fondamental, bien plus anciens encore.

POURQUOI FAUT-IL ORGANISER DES ÉPREUVES EXTERNES CERTIFICATIVES ?

Mais, se demande E. DAUBIE, pourquoi faut-il organiser des épreuves externes certificatives ? Quatre raisons l'expliquent :

1. les socles de compétences et les compétences terminales ne sont pas assez explicites ;

2. de ce fait, les enseignants travaillent un peu à vue et manquent de références. C'est ce que dit le rapport de l'inspection, en constatant qu'il reste de grandes différences entre classes et écoles ;

3. l'externalisation permet de prendre du recul par rapport aux pratiques locales ;

4. des épreuves externes certificatives sont plus mobilisatrices que des épreuves externes non certificatives pour faire évoluer les pratiques.

Un bémol, cependant : il serait prématuré, estime E. DAUBIE, de généraliser rapidement des épreuves externes certificatives en fin d'humanités. En effet, il ne faut pas mettre la charrue avant les bœufs, et il est donc nécessaire d'attendre la mise en place des nouveaux référentiels, en cours d'élaboration.

Ensuite, il faut résoudre la question des moyens, qui restent pour l'heure trop approximatifs. Enfin, et ce n'est pas là la moindre difficulté, reste à définir les enjeux. Quels rôles joueront ces épreuves externes : certification et/ou orientation et/ou sélection ? En tout état de cause, cette analyse des enjeux devra être combinée avec la réflexion sur l'accès aux études supérieures.

Ph. PARMENTIER partage évidemment cette dernière conviction. Il conclut ce tour d'horizon des acteurs en mettant en garde sur la difficulté d'utiliser ces futures épreuves en termes de pronostic. L'observation des quelques épreuves indicatives à l'entrée de l'enseignement supérieur montre que leur bénéfice essentiel est de renseigner les étudiants sur leurs acquis antérieurs et de permettre, tant aux étudiants qu'aux enseignants, de prévoir des actions de renforcement là où c'est nécessaire. Elles n'ont aucune vertu de prévoir le sort futur des étudiants de l'enseignement supérieur.

Pas simple donc de débrouiller les tenants, les aboutissants et les enjeux d'une évaluation externe à la fin des humanités. À l'instar de Prudence Petitpas[5], nous espérons avoir contribué à élucider quelque peu cette complexe affaire ! ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

ATOUTS	LIMITES
Les évaluations externes permettent d'utiliser le même étalon pour l'évaluation de tous les élèves. Elles assurent plus de justice.	Les évaluations externes peuvent conduire à un rétrécissement du curriculum sur les seules matières interrogées, voire au « bachotage ».
Le niveau scolaire moyen monte, ce qui pourrait diminuer les inégalités.	Cette amélioration du niveau scolaire est légère et limitée dans le temps. Il n'y a pas de diminution des écarts.
Elles permettent de coaliser enseignants et élèves autour d'un objectif de réussite.	Certains enseignants ont le sentiment d'être « dépossédés » et qu'on ne leur fait pas confiance.
Elles rappellent, sinon établissent, la norme.	Elles induisent un questionnement sur la validité des mesures comme indicateurs du travail enseignant.

1. V. DUPRIEZ est professeur à l'UCL et directeur du Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation (GIRSEF).

2. La situation actuelle, où la Fédération Wallonie-Bruxelles reste Pouvoir organisateur d'une part de l'enseignement, est un héritage de compromis politiques, mais est en contradiction avec ce modèle. La Communauté flamande a dépassé cet écueil depuis près de 20 ans.

3. J.-P. HOGENBOOM est conseiller de l'enseignement secondaire auprès de la Ministre Marie-Martine SCHYNS ; A. KOEUNE est président de la FéADi ; E. DAUBIE est Secrétaire général de la FESeC, et Ph. PARMENTIER est professeur à l'UCL et directeur de l'Administration de l'enseignement et de la formation.

4. Devenu, en février 2014, « Épreuve certificative externe commune au terme de l'enseignement secondaire ».

5. L'allusion à ce savoureux personnage de BD de grand-mère détective était trop tentante !

ÉCOLES ÉPISCOPALES (3/4)
Pour des liens de qualité

Une offre diverse, avec de l'enseignement général, technique, professionnel, et même spécialisé : c'est ce que proposent les 21 collèges et instituts épiscopaux du diocèse de Tournai dans l'enseignement secondaire. Sans être un « réseau à l'intérieur du réseau », ces écoles veillent cependant à tisser des liens de qualité entre elles.

Photos: Collège Saint-Augustin Enghien

« *Le lien de notre école avec le diocèse reste aujourd'hui résolument filial et est même plutôt recherché* », observe **Benoit PLETINCKX**, directeur du Collège Saint-Augustin à Enghien. Pour cette école épiscopale, tout a commencé il y a déjà bien longtemps, en 1623, lorsque l'enseignement y est confié à des moines augustins. « *Pendant 200 ans,* raconte le directeur, *ceux-ci dirigent l'établissement avec un indéniable succès. L'école est prospère jusqu'à la Révolution française, mais le couvent est confisqué sous le régime napoléonien, et les moines doivent définitivement partir au moment de la suppression de la liberté d'enseignement par le roi Guillaume, sous la période hollandaise. Après une période critique, il retrouve une nouvelle vigueur à partir de 1850.* » Un accord est alors conclu entre la Ville et l'Évêque de Tournai ; l'école devient épiscopale et est appelée Collège Saint-Augustin. Celui-ci connait alors une deuxième phase d'expansion, mais en 1880, craignant d'être mis à la porte par la Ville, le principal fait construire un nouveau bâtiment, le collège actuel. Le couvent, appelé maison Saint-Augustin, reste le berceau de l'école mais est vendu dans les années 1990, afin de tout regrouper sur un seul site.

DES DIRECTIONS UNIES

« *La plupart des autres écoles épiscopales du diocèse ont été directement fondées par l'Évêque de Tournai,* explique **Jacques PITON**, Vicaire épiscopal du diocèse en charge de l'enseignement. *D'autres ont été créées par le curé du lieu ou fondées par une congrégation religieuse, et reconnues ensuite par l'Évêché.* »

À l'origine, ces collèges accueillaient essentiellement des garçons, dans des humanités générales. Il s'agissait, à l'époque, d'y valoriser l'aspect technique, professionnel, l'attention aux plus pauvres, aux enfants démunis, pour les aider à grandir et pour qu'ils aient un bon enseignement, une bonne éducation. Ces écoles, qui organisent aujourd'hui toutes les formes d'enseignement secondaire, ont toujours eu des liens entre elles. Elles ont été un temps sous l'autorité d'un Vicaire général de l'enseignement, qui nommait les directions, surtout des prêtres, et les réunissait chaque année à l'Évêché pour leur communiquer ses directives, ses recommandations… En 2003, suite à la désignation du nouvel Évêque de Tournai, J. PITON est nommé Vicaire épiscopal chargé de l'enseignement. Les réunions deviennent, à cette époque, biannuelles et ne sont plus organisées à l'Évêché, mais dans les écoles.

APPRENDRE À SE CONNAITRE

« *C'est alors aussi que se sont joints aux réunions des directions les quatre instituts techniques ainsi que notre école d'enseignement spécialisé,* raconte le Vicaire. *Et progressivement, avec la désignation de directeurs laïcs, cela a pris une allure moins hiérarchique et un ton beaucoup plus participatif. Les directions ont commencé à faire preuve de plus d'imagination dans l'organisation des rencontres. Au départ, il s'agissait de partager des questions pédagogiques, disciplinaires, administratives, juridiques, financières… Depuis 2003, les directions proposent des présentations de leurs sections spécifiques, des visites de la ville, de musées, d'associations culturelles, elles accueillent des acteurs de terrain, partagent des expériences nouvelles au niveau pédagogique, écologique…* »

Au Collège Saint-Augustin, l'objectif est que les élèves des différentes sections puissent vivre ensemble, et que chacun y trouve sa place.

Il s'agit à présent d'apprendre à connaitre l'école du collègue de l'intérieur, son environnement socioculturel, économique, pastoral… Et ceci, dans un climat convivial et détendu. L'importance de cultiver cet esprit de famille est bien réelle, et les directions y tiennent beaucoup. *« Ces rencontres sont essentielles,* souligne B. PLETINCKX. *Cela permet de prendre du recul par rapport à sa propre école. On ne doit pas fonctionner en vase clos, ne tenir compte que de nos intérêts particuliers. Il faut intégrer une dimension plus large et englober les autres écoles du diocèse dans nos préoccupations pédagogiques, organisationnelles, philosophiques, dans nos choix, nos décisions. Place à la concertation, au respect mutuel, à la mise en commun de moyens… »*

UN PETIT INTERRUPTEUR

La philosophie est la même en ce qui concerne les liens entre le diocèse et les écoles épiscopales, qui ont aussi évolué avec le temps. Lorsque l'Évêché a refondé le diocèse en 1850, un lien « filial » s'imposait naturellement. Les enseignants étaient d'ailleurs presque exclusivement des abbés envoyés par le diocèse. Aujourd'hui, ce lien est recherché par les écoles. *« Chez nous, cela se manifeste concrètement de diverses façons,* explique B. PLETINCKX. *Comme dans les autres collèges épiscopaux, les directions et sous-directions sont nommées en accord avec l'Évêque et le Vicaire épiscopal. Le collège porte aussi un intérêt concret aux initiatives venant du diocèse, qui met en commun des moyens financiers, des services à l'intention de différentes écoles. Des professeurs ont récemment participé au synode diocésain, il nous arrive d'accueillir les journées diocésaines de pastorale scolaire… Et il y a une volonté de conserver un lien fort avec la paroisse d'Enghien. On dit souvent que les repères s'estompent, mais ce lien existe bel et bien, même s'il est discret. C'est à l'image d'un petit interrupteur que l'on actionne et qui nous ramène à nos fondamentaux : saint Augustin, l'Église universelle, le Christ. »*

Et pour le directeur, ce lien va perdurer, les écoles cherchant parfois un point d'ancrage, un point d'attache qui passe par le diocèse, par l'esprit de réseau qui y règne. Cela se manifeste également dans les CA ou AG de ces écoles, où siège au moins un délégué de l'Évêque de Tournai. Ceux-ci se réunissent deux fois par an avec le Vicaire pour traiter de sujets qui touchent à la spécificité de l'enseignement catholique : sens de l'école chrétienne, pastorale scolaire, cours de religion, formation des professeurs de religion, bonne gouvernance des PO, évènements diocésains… *« Les collèges épiscopaux entrent dans les grandes perspectives pastorales du diocèse de Tournai,* rappelle J. PITON. *Et pour l'enseignement, ils s'inscrivent dans les finalités, les objectifs éducatifs et pédagogiques portés par le CoDiEC[1] et mis en œuvre par les services du SeDEF[2] ou du SeDESS[3]. PO et directions sont sur la même longueur d'onde au niveau des principes. »*

TROUVER SA SPÉCIFICITÉ

Le Collège Saint-Augustin, qui organise de l'enseignement général, technique et professionnel, a pour objectif de faire vivre ensemble des élèves de différentes sections, de différents profils : *« On considère que les talents sont multiples et qu'il doit y avoir une place pour chacun à l'école. Une autre de nos caractéristiques est que nous ne nous éparpillons pas dans une multitude d'options. Et comme Enghien est une commune à facilités, nous privilégions l'apprentissage du néerlandais en organisant de l'immersion et des échanges linguistiques, qui doivent être accessibles à tous. »*

L'école valorise, en outre, les différents organes de participation, en faisant en sorte que cela fonctionne de façon constructive, au bénéfice de l'ensemble de la communauté : *« C'est aussi ça, l'esprit de l'école. Et le respect des personnes passe également par celui des lieux. On s'est engagé dans un projet de certification ISO 14001, pour amener chacun à intégrer les composantes environnementales dans son comportement et ses décisions. Non seulement on vivra mieux ensemble, mais on contribue aussi à léguer aux générations futures un environnement de qualité. »*

Si les écoles épiscopales ont bien entre elles un rapport particulier, ainsi qu'avec l'Évêché, cela ne constitue pas pour autant un réseau à l'intérieur du réseau. *« Nous devons sans doute encore chercher la véritable figure de notre spécificité,* ajoute J. PITON. *Les écoles congréganistes donnent un visage particulier à l'évangile, un visage concret au Christ, à la lumière des intuitions de leur fondateur. De notre côté, on doit pouvoir s'inspirer des grandes intuitions de l'évangile. Nos écoles pourraient profiter d'un jubilé, d'un anniversaire, de l'inauguration de nouveaux bâtiments, de l'accueil de jeunes membres du personnel pour revisiter et actualiser ce que les fondateurs ont voulu promouvoir en termes d'enseignement et d'éducation des jeunes. »* ■

BRIGITTE GERARD

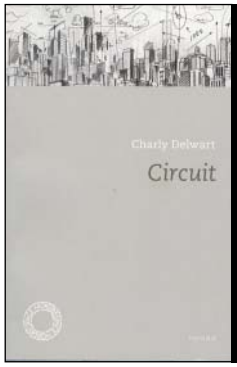
1. Comité diocésain de l'Enseignement catholique
2. Service diocésain de l'Enseignement fondamental
3. Service diocésain de l'Enseignement secondaire et supérieur

ESPACE NORD

Darius, jeune cadre, est licencié d'une grande boite internationale. Ses indemnités sont conditionnées à la fréquentation d'une agence de reclassement. Lors d'un colloque, au hasard des couloirs, il s'installe dans un bureau vide. Pris pour un nouvel employé par le personnel, Darius démarre une carrière factice dans le bureau 144. Ce qui le surprend, c'est la facilité, l'absence d'obstacles, de premiers obstacles. Il plonge dans le mensonge et le sait ; le reste du monde, lui, ne remarque rien car il n'y a rien à remarquer. Il est un élément parmi d'autres qui s'avance dans le hall, à qui on ouvre les portes de sécurité. La petite peur qui le fait tressaillir est une peur invisible, qui le laisse avancer normalement.

Il est Darius dans la peau de Darius, nouvel élément autorisé à pénétrer dans le bâtiment de *Focus Ltd*, à avancer maintenant dans le couloir du premier étage vers le bureau 144, où il s'assied. Désormais et jusqu'à nouvel ordre, ce bureau est son nouveau bureau, qu'importe le fait que personne ne l'a engagé. Un horizon s'ouvre.

Circuit est le premier roman de Charly DELWART.



Charly DELWART
Circuit
Postface d'Isabelle OST
Espace Nord, 2014

Alex CAPUS
Léon et Louise
Traduit de l'allemand par Emanuel GÜNTZBURGER
Actes Sud, 2012

UN LIBRAIRE, UN LIVRE

En 1918, Léon et Louise n'ont pas 20 ans lorsqu'ils se croisent à bicyclette sur une petite route de campagne. Séparés par les tourments de l'Histoire, ils se retrouvent 10 ans plus tard avant de se quitter à nouveau, emportés par les tourbillons de la vie.

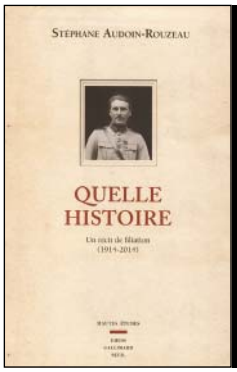
Bien loin des archétypes de Roméo et Juliette, Alex CAPUS nous immerge dans une lecture où rayonne la noblesse du cœur. Un magnifique roman, à savourer comme une Madeleine de Proust. Un délice !

Béatrice STASSEN
Librairie Les Augustins
Pont du Chêne 1
4800 Verviers
087 33 56 99
http://lesaugustins.blogspot.be/

concours

Gagnez un exemplaire d'un de ces deux livres en participant en ligne, **avant le 25 juin**, sur :

www.entrees-libres.be > concours



Stéphane AUDOUIN-ROUZEAU
Quelle histoire. Un récit de filiation (1914-2014)
« Hautes Études » EHESS, Gallimard, Seuil, 2013

QUELLE HISTOIRE !

Stéphane AUDOUIN-ROUZEAU est historien et spécialiste de la Grande Guerre. C'est une approche un peu particulière de celle-ci qu'il nous livre dans son dernier livre, *Quelle histoire. Un récit de filiation (1914-2014)*. À partir de l'histoire de sa propre famille, il raconte, alliant sa démarche de chercheur et l'analyse plus intime des évènements, comment cette guerre a *« fracassé les relations des pères et des fils sur trois générations »*.

En ces périodes de commémorations, ce récit touche dans sa dimension universelle. Il nous renvoie à nos histoires familiales, aux récits qui nous ont été transmis et qui, souvent, ne touchaient finalement que l'anecdotique. Ceux qui ont survécu se sont généralement tus sur les souffrances qu'ils avaient endurées, et leurs proches, s'ils les devinaient certainement, n'ont sans doute pas pu mesurer l'ampleur de leur traumatisme.

Dans la lignée d'Aragon, le père de l'auteur, fils de soldat de 14-18, s'est, lui, refusé à évoquer cette guerre : *« Nous pensions que parler de la guerre, fût-ce pour la maudire, c'était encore lui faire de la réclame. Notre silence nous semblait un moyen de rayer la guerre »*.

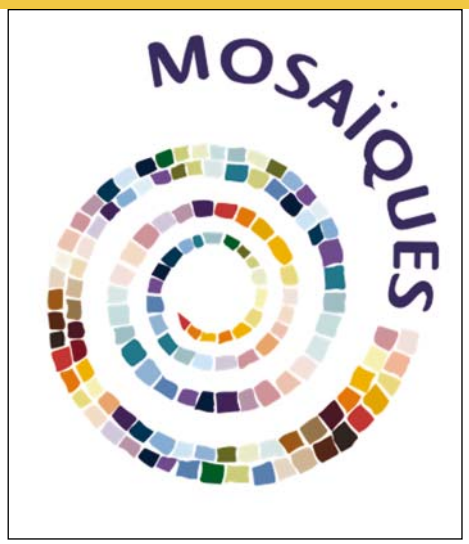
Ce silence a modifié la vie des familles sur plusieurs générations, mais n'a en rien empêché le retour de la violence et de la guerre. **AL**

POÉSIE

Lire un recueil de poèmes de Jacques VANDENSCHRICK, c'est comme inhaler quelques grandes bouffées de poésie. À la fois bouffées d'air frais et bouffées de chaleur, mélange de brise et de parfum, et de sensation soudaine et intermittente de chaleur qui envahit le cœur et l'esprit. *« Cette bouffée de poésie que vous me vîntes souffler »*, pour paraphraser Madame de Sévigné. C'est en référence à une autre grande dame de la littérature française, Louise LABÉ, qu'Edith MORA et Pierrette MICHELOUD créèrent, en 1964, un prix de poésie. Il a un but très précis : donner un essor à un poète qui a déjà publié quelques recueils remarqués, mais dont l'auteur n'est pas encore reconnu.

Eh bien, le Prix Louise LABÉ 2014 a été décerné au recueil *En qui n'oublie* de Jacques VANDENSCHRICK, paru chez Cheyne Éditeur en 2013. Justice est rendue à un grand poète belge d'aujourd'hui ! **JPD**

Jacques VANDENSCHRICK
En qui n'oublie
Cheyne Éditeur, 2013



NOUVEL OUTIL POUR LE COURS DE RELIGION

Lumen Vitae et les Éditions De Boeck lancent une nouvelle collection, « Mosaïques », un outil pédagogique pour le cours d'éveil religieux et de religion catholique, préfacé par Gabriel RINGLET : *« J'ai fait un rêve… le rêve que la religion, loin d'enfermer ou de réduire, ouvrait, éveillait, bousculait, élargissait… Et dans mon rêve j'imaginais qu'à l'école, il se trouvait des femmes et des hommes assez fous et assez imaginatifs pour la raconter, cette religion… Raconter, donc, de vraies histoires de vraies vies. Et voilà que je tiens entre les mains la collection Mosaïques. »*

Cette collection s'adresse aux enfants, dès leur entrée en maternelle, et les accompagne jusqu'à la fin du primaire, tout en proposant également des correspondances pour l'enseignement spécialisé.

Les deux éditeurs se sont associés avec la volonté de créer une collection tenant compte des exigences des programmes orientés vers les compétences. Une collection adaptée également aux réalités sociologiques actuelles, à notre monde en pleine mutation et à notre population multiculturelle et multireligieuse. Chaque thématique est traitée selon huit approches complémentaires : biblique, théologique, vécu de l'Église, éthique/citoyenne, éveil aux sciences humaines, esthétique, profane et multiculturelle/multireligieuse. **MT**

Infos sur : www.fondamental.deboeck.com

ALLERGIE À L 'ÉCOLE

Les réactions allergiques concernent 25% de la population. Dans certains cas, elles peuvent être graves, allant jusqu'à engager le pronostic vital. C'est à ce risque d'allergies sévères que les asbl *Prévention des allergies* et *Allergienet* souhaitent sensibiliser les écoles.

À cette fin, ils mettent en ligne plusieurs outils à disposition des parents, des directeurs d'école, des instituteurs ou du personnel d'encadrement : un formulaire standardisé à remplir par le médecin et les parents, des conseils de prévention, les gestes de premiers soins, etc. **MT**

Infos sur www.allergiealecole.be

Photo: asbl Gratte

OSER LA DIFFÉRENCE !

Cet été encore, l'asbl *Gratte*, organisation de jeunesse active dans le domaine des loisirs pour des jeunes valides et des jeunes porteurs d'un handicap mental léger à modéré, organise plus d'une dizaine de séjours en Belgique et dans toute l'Europe. Philosophie : vivre la différence comme une richesse et briser la barrière qui sépare ces deux publics en établissant une relation franche, basée sur la confiance et le respect des différences.

Loin d'une optique de bénévolat et d'assistanat, *Gratte* se veut être un lieu de rencontre et de loisir entre jeunes avant tout. Les groupes sont toujours composés d'1/3 de personnes handicapées mentales légères à modérées pour 2/3 de personnes valides.

L'asbl est à la recherche de jeunes personnes valides de 18 à 35 ans, prêtes à embarquer !

Intéressé ? Plus d'infos sur la page Facebook de *Gratte*, sur www.gratte.org ou par téléphone au 02 535 70 80

L'humeur

de ... SOFSCA

Illustration: Sophie SCARCEZ

LE CLOU DE L'ACTUALITÉ