

entrées | libres

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N°91 / septembre 2014

RENCONTRE

Adrien FRANÇOIS

DÉCLARATION DE
POLITIQUE COMMUNAUTAIRE

Avons-nous
été entendus?



Photo: Bernard DELCROIX

DOSSIER

Voyage au cœur des relations familles-école

entrées libres n°91 - septembre 2014
Mensuel - ne paraît pas en juillet-août
Bureau de dépôt: 1099 Bruxelles X
N° d'agrégation: P302221

édito

3 Confiance en l'avenir

des soucis et des hommes

4 Vers une continuité et une proximité

entrez, c'est ouvert !

5 L'école est dans le pré

6 Transition primaire-secondaire :
trouver un objet commun

7 Classe-atelier *zéro carbone* :
pour apprendre à construire durable

ils en parlent encore...

8 Adrien FRANÇOIS
Mon cœur ne bat que pour le cinéma !

mais encore...

10 Le QI : à prendre avec des pincettes

DOSSIER Université d'été

Voyage au cœur des relations familles-école

écoles du monde

11 Solidarité Écoles Philippines

zoom

12 Des cours de religion
à la hauteur des défis à relever

avis de recherche

14 Avons-nous été entendus ?

retroviseur

16 Écoles épiscopales (4/4)
Rejoindre les populations

entrées livres

18 Actes Sud ■ Concours
Sacré Charlemagne !

service compris

18 Pastorale scolaire : nouvelle campagne d'affiches

19 Travail de mémoire ■ Journalistes en herbe
Appel à projets ■ Agenda

hume(o)ur

20 L'humeur de... Paule PINPURNIAUX
Le CLOU de l'actualité



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées libres

Septembre 2014 ■ N°91 ■ 10^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et août)
ISSN 1782-4346

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

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

Rédacteur en chef et éditeur responsable

Conrad van de WERVE (02 256 70 30)
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles

Secrétariat et abonnements

Nadine VAN DAMME
(02 256 70 37)

Création graphique

Anne HOOGSTOEL

Membres du comité de rédaction

Anne COLLET
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

Publicité

02 256 70 30

Impression

IPM Printing SA Ganshoren

Tarifs abonnements

1 an: Belgique: 16€ ■ Europe: 26€
Hors-Europe: 30€

2 ans: Belgique: 30€ ■ Europe: 50€
Hors-Europe: 58€

À verser sur le compte n°
BE74 1910 5131 7107 du SeGEC
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles
avec la mention "entrées libres".

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

Les titres, intertitres et chapeaux sont
de la rédaction.

Textes conformes aux recommandations
orthographiques de 1990.

entrées libres est imprimé sur
papier FSC.

Confiance en l'avenir

L' inquiétude est dans l'air du temps. Crise économique durable et risques de déflation, bruits de bottes aux confins de l'Europe, transformations sociopolitiques dans notre pays... Il y a largement là matière à se poser des questions sur l'avenir. Et pourtant ! Des enfants sont désirés, naissent et grandissent tous les jours ! Le monde change, devient moins prévisible, mais ouvre aussi de nouveaux possibles. Les jeunes, de plus en plus nombreux, s'éveillent au monde, regardent au-delà des frontières, font des projets sans trop se soucier du « monde ancien », qui se transforme sous leurs yeux. La jeunesse et son appétit de vivre sont toujours les signes d'une vitalité nouvelle en gestation.

Les enquêtes présentent une génération montante plus confiante en l'avenir que celle qui exerce aujourd'hui la plupart des responsabilités dans notre société. Les jeunes sont moins fatalistes que leurs aînés, mais aussi plus mesurés dans les attentes à l'égard de l'État et de ses grandes institutions. Pour eux, une bonne école, c'est avant tout... une bonne école, et non une institution chargée de régler tous les problèmes du monde, voire de « produire » la société rêvée par la génération de leurs parents. Cet optimisme pourrait même être contagieux : contrairement à la morosité qu'on leur prête beaucoup trop souvent, deux tiers des enseignants se disent plutôt satisfaits de leur métier ! En ce début d'année scolaire – et ce début de législature –, nous savons que des défis – et même des difficultés – nous attendent. Autant d'occasions d'espérer, de s'engager, de créer !

Excellente année scolaire à toutes et à tous ! ■

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
12 SEPTEMBRE 2014



Vers une continuité et une proximité



Photo: Conrad van de WERVE

Quel a été votre parcours professionnel jusqu'ici ?

Vinciane DE KEYSER : Un parcours atypique, mais avec une constance : un attrait particulier pour l'enseignement et la formation. Au terme d'études en éducation physique, j'ai débuté comme enseignante dans le secondaire. Mais j'avais besoin de défis complémentaires, et j'ai entrepris parallèlement une licence en marketing et gestion commerciale. Cette formation m'a ouvert les portes d'une nouvelle fonction à HEC Saint-Louis (une école de commerce qui a, par la suite, fusionné avec l'ICHEC) qui consistait à mettre sur pied une cellule chargée des relations avec les entreprises, et principalement l'organisation des stages dans le cadre d'un projet-pilote de formation en alternance.

Par ailleurs, une licence complémentaire en management et techniques de formation m'a plongée dans le monde de la formation en entreprise. Une charge de cours à l'UCL et une expérience dans le secteur privé, en relations publiques et communication, ont également enrichi mon parcours.

Enfin, il y a neuf ans, j'ai saisi une nouvelle opportunité en postulant pour la fonction de Secrétaire générale adjointe à la FédESuC. Ce parcours est aussi le résultat d'heureuses rencontres avec des personnes qui m'ont fait confiance, et je les en remercie.

Qu'est-ce qui vous a amenée à poser votre candidature au poste de Secrétaire générale ?

VDK : Je me suis décidée à me présenter après mûre réflexion et divers mouvements d'encouragement. Ce

Depuis le 1^{er} septembre, Vinciane DE KEYSER remplace André COUDYZER¹ au poste de Secrétaire générale de la Fédération de l'Enseignement supérieur catholique (FédESuC). La suite logique d'un parcours varié, mis sous le signe de la curiosité et de l'enthousiasme. Rencontre.

n'était pas une évidence pour moi, au départ. Mon intention est de poursuivre le travail mené par mes prédécesseurs, notamment André COUDYZER, tout en faisant évoluer les activités de la fédération au regard des nouveaux défis de notre enseignement supérieur.

En tant que Secrétaire générale adjointe, comment s'est passée la collaboration avec André COUDYZER ?

VDK : C'est une personne à l'écoute, qui donne beaucoup de son temps ; il a une lecture très intéressante des situations. Nous avons vécu une riche collaboration, et il m'a apporté beaucoup. Je pourrai encore compter sur lui en termes d'appui, de connaissance et de partage.

Dans quel état d'esprit étiez-vous à la veille de la prise de fonction, le 1^{er} septembre dernier ?

VDK : Comme lors d'une rentrée des classes... Je ressentais de l'enthousiasme, de l'envie, tout en mesurant les difficultés à venir, et en ayant conscience des enjeux ! J'aspire à découvrir cette fonction. C'est un apprentissage, un défi, mais je suis passionnée et bien entourée. Dans cette période de grandes mutations (nouveau paysage de l'enseignement supérieur), il faut pouvoir avancer avec discernement et détermination.

Dans ce contexte, quelles impulsions souhaitez-vous donner à votre fédération ?

VDK : Je voudrais aller dans le sens d'une continuité et d'une proximité vis-à-vis de nos institutions partenaires,

Hautes Écoles et Écoles Supérieures des Arts. La connaissance de leur réalité est un élément-clé, sachant qu'elles sont plongées chacune dans des contextes particuliers. Il faut pouvoir être attentif à chacune, écouter leurs besoins, leurs attentes...

Notre fédération doit être là en soutien, en appui, sur le plan pédagogique, le volet management et gestion des ressources humaines, et les questions administratives, juridiques et financières. Pour ce faire, je peux compter sur une équipe dynamique, motivée et compétente. Au-delà de cela, il s'agit aussi d'offrir une vision d'avenir.

Un autre point important est la défense des intérêts de nos institutions dans le cadre de l'ARES². Il faut être attentif au respect de la liberté d'association, de la liberté académique, mais aussi faire en sorte que notre voix soit entendue sur certains dossiers qui nous touchent (financement, recherche, formation initiale des enseignants, nouveaux masters...).

Un mot sur votre personnalité ?

VDK : De tempérament curieux, j'aime découvrir et apprendre... Je suis passionnée de voyages, avec un petit côté aventurier, la recherche de nouveauté, l'approche de cultures différentes... Je pense pouvoir dire aussi que j'ai le sens de l'écoute et de l'enthousiasme ! ■

PROPOS RECUEILLIS PAR
BRIGITTE GERARD

1. Il vient d'accéder à la retraite. Nous lui rendrons hommage dans un prochain numéro.

2. Académie de recherche et d'enseignement supérieur

L'ÉCOLE EST DANS LE PRÉ

Le secteur Agronomie de l'Enseignement catholique était présent, fin juillet, à la Foire agricole de Libramont afin de présenter ses nombreuses facettes aux visiteurs. Si le succès était au rendez-vous, c'est d'autant plus grâce à la réalisation d'un stand flambant neuf, clair et attrayant, conçu en collaboration avec l'Institut Saint-Joseph de Carlsbourg¹.



Photo: Conrad van de WERVE

« Je retire une grande satisfaction de mon travail de qualification, c'est une très belle vitrine pour moi », se réjouit **Amélie DUCHÈNE**, élève en 5^e technique de qualification, section Infographie, à l'Institut Saint-Joseph. Son projet a, en effet, été choisi pour la création du nouveau stand du secteur Agronomie de l'Enseignement catholique à la Foire agricole de Libramont. « Le souhait était de renouveler notre visibilité, explique **Muriel BROHÉ**, responsable du secteur Agronomie à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC). L'idée était de présenter toutes les possibilités offertes par nos écoles, qui étaient invitées à venir sur le stand pour promouvoir leurs options. »

Et afin d'impliquer un établissement scolaire dans le projet, Muriel BROHÉ et Alain VIRLÉE, responsable du secteur Arts appliqués, ont proposé à l'Institut Saint-Joseph de faire participer leur section Infographie à la création des panneaux du stand. « Ce travail a été proposé aux élèves de 5^e année comme épreuve de qualification, explique M. BROHÉ. Leur enseignant était très content car ils avaient là un sujet réel sur lequel travailler. Je suis donc allée présenter le SeGEC aux élèves, leur expliquer ce qu'était l'agronomie, les options que l'on propose... Ils devaient réaliser une maquette de panneaux explicatifs les plus clairs possibles. Le jour de la qualification, A. VIRLÉE et moi avons tous les deux opté pour le même projet, celui d'Amélie. Il se détachait des autres, correspondait bien à la sensibilité que l'on voulait y mettre, il était clair, précis, attrayant au niveau des couleurs, et notre message passait bien. »

Peut-être la jeune fille a-t-elle été aidée par le fait d'avoir un grand-père agriculteur, mais elle a aussi et surtout beaucoup travaillé. « Je souhaitais utiliser des photos et faire le lien avec la nature, vu qu'il s'agit d'options agronomiques, raconte-t-elle. J'ai commencé par la création des pictogrammes représentant chaque section (l'agriculture : un tracteur et du blé ; la sylviculture : un arbre et un oiseau...), et j'ai ensuite cherché une mise en page attractive et lisible. J'ai, bien sûr, eu la chance de pouvoir faire la plupart de mes photos chez mon grand-père ! » Amélie a également créé des dépliants présentant les différentes options, en gardant les mêmes éléments graphiques. Quant à la confection des panneaux, c'est l'IATA de Namur qui s'en est chargé, via sa section Imprimerie.

Au final, le stand a connu un beau succès. « Pas mal de gens y sont passés pour des demandes de renseignements, chercher des élèves pour des stages..., constate M. BROHÉ. Amélie est venue avec sa famille, et tout le monde était fier d'elle ! » Les directions ont également pu se rencontrer à cette occasion, et un relai avec l'enseignement supérieur a été assuré avec la présence de la HELHa de Fleurus, qui propose les soins animaliers. « Les gens ne se rendent pas toujours compte de la diversité des options proposées autour de l'agriculture. J'ai d'ailleurs aussi souhaité mettre en évidence l'enseignement spécialisé et l'alternance. » Ce beau travail a déjà porté ses fruits mais ne s'arrêtera pas là. Une partie des panneaux et les dépliants seront réutilisés lors d'une exposition à Namur, en novembre. ■

BRIGITTE GERARD

1. <http://isjcarlsbourg.be/>

TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE



Photo: Guy LAMBRECHTS

TROUVER UN OBJET COMMUN

Faciliter la transition primaire-secondaire, on en parle souvent, mais il n'est pas évident de s'y atteler concrètement. Profitant d'un contexte un peu particulier, plusieurs écoles d'Enghien semblent avoir trouvé une bonne formule en la matière. Et c'est tout bénéfique pour élèves et enseignants.

« **N**otre établissement regroupe exclusivement des élèves de 5^e et 6^e primaires, explique **Pascal KIESECOMS**, directeur de l'École Saint-Nicolas¹. Historiquement, il existait à Enghien deux écoles fondamentales, gérées par un même PO. La ville connaissant un boum démographique, ces établissements ont rapidement été trop petits, et pendant plusieurs années, les classes de 5^e et 6^e ont été hébergées au Collège Saint-Augustin. »

La solution ne pouvait être que provisoire, et décision a été prise de construire une troisième école primaire et d'y mettre uniquement les classes du 3^e cycle. « Nous sommes un peu une « école-sandwich » entre ceux qui nous précèdent et ceux qui nous suivent, souligne avec humour le directeur, mais nous sommes une école à part entière, avec ses projets éducatif, pédagogique et d'établissement propres. Nos élèves sont, dans leur grande majorité, issus de deux autres écoles fondamentales d'Enghien, l'Institut Albert 1^{er} et l'École Saint-Vincent de Paul, qui proposent les maternelles et les primaires jusqu'à la 4^e. »

En devenant directeur de la toute nouvelle École Saint-Nicolas, P. KIESECOMS a rapidement pris contact avec la direction du Collège Saint-Augustin pour définir comment assurer la continuité

primaire-secondaire, d'autant plus que des partenariats existaient déjà. Une étape supplémentaire a été amorcée à l'occasion d'une formation. Elle visait à former des personnes-ressources pour les enfants ayant des troubles de l'apprentissage. « Des enseignants des trois écoles fondamentales citées et du Collège ont participé à cette formation, dont l'un des objectifs était de partager un maximum d'outils et d'expériences, précise le directeur. Cela nous est apparu comme une réelle opportunité. Nous avons décidé de constituer une cellule de réflexion pédagogique avec les personnes-ressources et les directions concernées. On se réunit trois fois par trimestre. Les membres de la cellule retournent ensuite dans leur école, avec pour mission d'informer le reste de l'équipe. L'angle d'attaque est toujours le même : les difficultés d'apprentissage des élèves. Si on veut instaurer une réelle réflexion pédagogique inter-niveaux, il est utile d'avoir un objet de travail précis, qui concrétise un enjeu commun. »

La mayonnaise semble avoir bien pris, puisqu'une série de démarches et d'outils sont venus compléter la réflexion : collaborations diverses entre écoles primaires et secondaire, appropriation d'approches pédagogiques différenciées, réalisation d'un classeur commun

repreant une série d'outils, établissement d'une fiche d'identification qui suit l'élève dans son établissement primaire, puis secondaire. Précisant les éventuelles difficultés d'apprentissage repérées, ainsi que le suivi donné, cette fiche, transmise aux enseignants concernés, permet d'éviter pas mal de pertes de temps et d'énergie. « Il ne s'agit absolument pas d'étiqueter l'enfant, insiste P. KIESECOMS. Nous avons mis des balises pour assurer la confidentialité des informations. Cela se fait en lien avec les parents, soucieux qu'on tienne compte, d'année en année, des difficultés de leur enfant. »

Nul doute que le travail de la cellule de réflexion pédagogique soit un réel plus pour l'ensemble des écoles concernées. Elle ouvrira certainement la porte à davantage de collaborations pour un lien primaire-secondaire fort à Enghien et dans les environs (l'école communale d'Enghien en immersion et la petite école de Silly ont récemment rejoint la cellule). Et le dispositif mis en place, présenté lors de rencontres organisées par le SeDEF² Hainaut, a vivement intéressé plusieurs autres directions. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.ecolesaintnicolasenghien.be
2. Service diocésain de l'enseignement fondamental

CLASSE-ATELIER ZÉRO CARBONE POUR APPRENDRE À CONSTRUIRE DURABLE

La construction durable, c'est un plus pour l'environnement et pour les occupants de bâtiments passifs. Mais c'est aussi un défi de taille pour les établissements scolaires qui forment les futurs professionnels de la construction.

Qui dit bâtiment passif dit aussi matériaux et modalités de construction bien spécifiques. Comment mieux l'expliquer et le montrer aux élèves qu'en leur donnant l'occasion de s'exercer en situation réelle ?

Ce n'est pourtant pas évident pour les écoles, dont les moyens ne sont pas extensibles à l'infini. C'est bien ce qui a poussé l'Institut Technique Cardinal Mercier de Schaerbeek à répondre à un appel à projets initié par Benoît CEREXHE, alors ministre bruxellois de l'Économie (et suivi par Céline FRÉMAULT), dans le cadre de l'Alliance Emploi-Environnement. « *Cet appel à projets*, explique **David LEMAIRE**, directeur de l'Institut Technique Supérieur Cardinal Mercier (promotion sociale)¹, *visait à aider les écoles techniques et professionnelles à s'équiper dans le domaine de la construction durable. Il a été, pour nous, l'occasion d'associer le secondaire et la promotion sociale pour proposer une initiative commune. L'enjeu : un financement de 150 000 EUR pour mettre sur pied une classe-atelier zéro carbone, qui a été inaugurée en fin d'année scolaire dernière. Avec les moyens mis à notre disposition, nous avons construit une maison passive dans l'un de nos ateliers.* »

Ce type de construction ne s'improvise pas, et pour la mener à bonne fin, les professeurs concernés ont commencé par se former et se sont fait conseiller et aider par des entreprises et des architectes spécialisés. Les élèves ont aussi contribué à une série d'opérations.

Cette maison-témoin permet aux enseignants de montrer les différentes techniques utilisées dans le passif. Les élèves (du secondaire et de promotion sociale) peuvent ensuite les mettre en œuvre dans un autre espace, où ils construisent et déconstruisent des parties de bâtiments. « *Pour la construction passive, on ne peut pas se contenter de former les ouvriers*

chargés du gros-œuvre, insiste D. LEMAIRE. Il faut aussi que ceux qui sont chargés de la finition du bâtiment (électriciens, sanitaristes...) soient au courant de ce qu'il convient de faire ou d'éviter. Pas question, par exemple, pour placer une douche, de forer dans les membranes étanches qui assurent l'isolation des murs. Ici, les différents corps de métier concernés peuvent s'exercer en situation quasi réelle. »

La construction de la classe-atelier zéro carbone a aussi créé une nouvelle dynamique au sein de l'école. Les professeurs, bien conscients de l'évolution rapide des techniques et des matériaux, ont envie de continuer à se former, notamment en suivant les initiatives proposées par le Centre de référence du secteur de la construction de Bruxelles.

« *Une classe zéro carbone, c'est une vitrine permettant de montrer que le secteur de la construction fait de plus en plus appel à des techniques de pointe, s'enthousiasme D. LEMAIRE.*

Il ne s'agit plus simplement de porter des briques ou des blocs de béton. Les matériaux d'aujourd'hui sont plus sophistiqués et plus propres. On utilise moins de ciment, plus de colle et des outils spécifiques à chaque matériau. Le travail devient moins pénible et plus attractif. C'est l'un des enjeux actuels, à Bruxelles, d'amener les jeunes vers ce type de métier. Cette classe zéro carbone nous permet aussi d'accueillir des asbl qui veulent se former, ainsi que des ouvriers qui travaillent dans des écoles catholiques et que nous initiions à l'utilisation et à l'entretien des nouveaux matériaux. Il faut se réjouir que des appels à projets tels que celui-ci permettent de réelles avancées. Nous espérons vivement que les Régions vont continuer à soutenir l'enseignement technique et professionnel en complément des moyens attribués par la Communauté française ! » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.cardinalmercier-promotionsociale.be



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

CARTE D'IDENTITÉ
Nom : FRANÇOIS
Prénom : Adrien
Profession : réalisateur
Signe particulier : soigne sa
en faisant son cinéma

ADRIEN FRANÇOIS

Mon cœur ne bat que pour le **cinéma** !

Il vient d'avoir 23 ans. Réalisateur de plusieurs courts-métrages, il a déjà fait tourner GALABRU, CASTALDI, CAUET et bien d'autres. Il devrait bientôt entrer dans la cour des grands avec son long métrage *Sacré Charlemagne*, en pleine préparation actuellement. Alors qu'il est un peu passé à côté de l'école, il met en avant, dans cette comédie dramatique, de savoureux portraits d'enseignants.

Quel type de scolarité avez-vous eue ?

Adrien FRANÇOIS : Pour mes primaires, je suis allé dans plusieurs écoles de la région liégeoise. J'ai commencé mes secondaires à l'ILC Saint-François à Ouffet, dans l'enseignement général. Comme j'avais du talent pour le football, on a cherché une école où il était possible de concilier sport et étude, et je suis allé à l'IPES de Waremme, où je suis resté 4 ans. J'ai aussi fait une année de secondaire à Saint-Luc à Liège, en photo.

Puis le cinéma est venu supplanter le foot ?

AF : Un jour, en rue, on m'a abordé pour me dire que je correspondais physiquement à un rôle pour le film *La Régate*, de Bernard BELLE-FROID. J'ai participé au casting et

j'ai été pris pour un tout petit rôle. Et c'est là que j'ai attrapé le virus du cinéma ! J'ai tourné dans plusieurs films dramatiques par la suite. Mais être comédien, c'est attendre qu'on vous propose des rôles, et je trouvais ça trop passif. Je me suis donc lancé dans la réalisation de mon premier court-métrage. Devenir réalisateur me permettait de toucher à tout : écrire, trouver des fonds, diriger les acteurs, faire la postproduction, etc. J'étais actif dans toutes les étapes. C'est ça qui m'a plu !

Mais ça ne s'improvise pas, de devenir réalisateur...

AF : J'ai pris quelques cours, j'ai lu beaucoup de livres sur la question, et j'étais déjà très fan de cinéma. J'ai un regard assez critique sur tout ce que je regarde... et aussi sur ce que je fais.

Je forge ma personnalité en tant que réalisateur petit à petit. En étant comédien, j'ai rencontré pas mal de monde, j'ai pu nouer des contacts avec des gens qui m'ont aidé. J'ai travaillé avec une société française qui a coproduit mon premier court-métrage, *Tremens*, et qui m'a fourni du matériel, des caméramans, etc. J'avais envie, dès le départ, que ce soit très professionnel, et j'ai continué sur cette lancée pour les courts-métrages suivants, huit jusqu'à présent. J'ai créé une asbl : Cinélabel Films. Nous sommes douze bénévoles. Je suis un maillon de la chaîne, le moteur, ou une partie du moteur. Je dois beaucoup à ceux qui m'entourent, qui m'ont aidé et continuent à le faire. Ce sont les rencontres qui permettent d'avancer, d'apprendre, d'évoluer, de fédérer autour d'un projet, et de

rebondir quand ça ne marche pas. Le cinéma, c'est de l'humain avant tout !

Durant votre parcours scolaire, avez-vous aussi fait des rencontres qui vous ont marqué ?

AF : Je m'ennuyais à l'école... Je ne m'y sentais pas à ma place. Comme je ne pensais qu'au cinéma, j'étais très passif aux cours. J'avais la tête dans mes projets de films. Des acteurs étaient d'accord de tourner avec moi, mais les profs me disaient : « Arrête de rêver, termine d'abord tes études ! ». Ils ne croyaient pas en moi. Ça m'a blessé. J'étais dans ma bulle, oui, mais avec les pieds bien sur terre. Je savais exactement ce que je voulais. Je me suis énormément documenté, j'allais sur des tournages, j'observais tout ce qui s'y passait. Je me suis formé sur le tas. Et j'ai pris le risque de quitter l'école sans avoir obtenu mon diplôme. Je n'avais pas envie d'attendre que les choses se passent. Je voulais aller vite.

Qu'est-ce qui vous inspire, pour vos films ?

AF : Je pars chaque fois d'une situation que beaucoup de gens peuvent avoir vécue : des patients dans le cabinet d'un psy, des étudiants dans le couloir pendant leurs examens, etc. Le point commun entre toutes mes réalisations, c'est l'envie de faire rire les spectateurs. Là, on travaille sur un nouveau montage du film pilote de *Sacré Charlemagne* (court-métrage reprenant une succession de sketches, réalisé pour vendre le long métrage à venir). Il sera ensuite montré dans des festivals et à la télévision. Je collabore aussi avec une boîte de production anglaise, et actuellement, je prépare des capsules humoristiques pour la télévision française.

Que vous apporte le cinéma ?

AF : J'ai eu une enfance très difficile. J'étais très timide, complètement renfermé. Le cinéma a vraiment été une thérapie, il m'a libéré, m'a obligé à sortir de moi-même. Il me donne l'envie d'aller vers les gens, de frapper aux bonnes portes, de proposer mes idées. Et si on ne me laisse pas rentrer par la porte, j'essaie la fenêtre !

D'où vous vient cette force, ce culot ?

AF : Je crois que je suis un peu tête de mule... Plus on veut m'empêcher de faire quelque chose, plus j'ai envie de prouver que je peux le faire ! J'avance, et j'ai la chance d'avoir des gens qui ont envie de me suivre. J'aime oser. Quand un obstacle surgit, je me dis : ce n'est pas grave, ça nous obligera à être créatifs. Dans chacun de mes courts-métrages, il y a des acteurs connus. C'est important pour obtenir des fonds et faire parler de ses projets. Mais j'aime tout autant travailler avec des comédiens totalement inconnus.

En tant que jeune réalisateur face à des acteurs chevronnés comme Michel GALABRU, Jean-Pierre CASTALDI ou Armelle, comment arrive-t-on à s'imposer ?

AF : Un réalisateur est un peu comme un chef d'orchestre, il doit pouvoir « tenir » ses comédiens. Mais je fais cela avec beaucoup d'humour. J'essaie de « sentir » les comédiens, de comprendre comment je peux leur parler. Je leur joue les scènes pour leur montrer ce que je souhaite, puis ils les interprètent avec leur personnalité. Et s'ils ne voient pas les choses comme moi, on discute, ils font des propositions... C'est un échange incessant.

Vous qui n'avez pas eu une expérience scolaire très heureuse, pourquoi faire un film sur l'école ?

AF : Mais parce que l'école, c'est indispensable ! Aux jeunes qui me disent : « Je veux faire comme toi, l'école ça ne sert à rien ! », je réponds que la scolarité, obtenir un diplôme, c'est important. Savoir raisonner, calculer, lire, écrire, bien parler, c'est fondamental. L'école, c'est ce qui marque la transition entre l'enfance et le monde adulte. Et comme on passe tous par là, génération après génération, ça parle à tout le monde, c'est rassembleur et les gens peuvent facilement s'identifier. Automatiquement, quand on évoque l'école, ça réveille des souvenirs en chacun.

Les personnages de *Sacré Charlemagne* vous ont-ils été inspirés par des profs que vous avez rencontrés ?

AF : Dans le pilote de *Sacré Charlemagne*, comme dans le film dont Christophe BOURDON écrit le scénario, plusieurs personnages de profs m'ont été inspirés par des enseignants que j'ai croisés. Ils m'ont marqué par leur originalité, leur manière de s'habiller ou de parler, leurs tics, etc. Le personnage joué par CAUET m'a été inspiré par un prof de géo. Il était à la fois copain avec les élèves et très strict. C'est le meilleur enseignant que j'aie eu !

Mais il y a aussi un prof, joué par Jean-Louis COUCHARD, qui n'a aucune autorité sur ses élèves et qui essaie de se convaincre qu'il est un vrai pitbull, ou Vincent TALOCHE, qui incarne un prof de gym maladroit et incapable de montrer aux élèves les exercices qu'il veut leur faire faire. Ils sont tous très différents, avec une personnalité bien marquée.

Vous dites : « Je suis passionnément curieux ». C'est ça, votre moteur ?

AF : Je dis souvent que je n'ai aucun talent particulier, je suis simplement curieux, mais aussi très ambitieux. J'aime me dépasser, réaliser de nouveaux défis. Et j'apprends énormément. Chaque acteur me fait avancer. Le fait qu'il se mouille pour mon projet me donne envie de lui prouver qu'il a raison de me faire confiance. Ça me donne l'énergie de bosser à fond et d'aller le plus loin possible dans la précision. Je sais que j'ai encore plein de choses à apprendre...

Je me remets beaucoup en question. La passion ne suffit pas. J'accorde de plus en plus d'importance à l'écriture, par exemple. Si j'ai la chance de faire une carrière dans le cinéma, l'apothéose, pour moi, serait de faire un film sur mon enfance, de montrer que même si on est blessé, qu'on souffre beaucoup, qu'on vit des choses très difficiles, on peut s'en sortir, trouver ce qui vous donne envie de vous exprimer.

Si j'avais un message à faire passer aux jeunes, ce serait : croyez en vos rêves, tout est possible... à condition de beaucoup travailler ! ■

INTERVIEW ET TEXTE
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE



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.

LE QI : À PRENDRE AVEC DES PINCETTES

DMorgen

26/08/2014

Devenons-nous de plus en plus stupides ? C'est ce que tend à montrer une étude de l'Université de Hartford, selon laquelle le QI moyen devrait baisser de 8 points d'ici 2110. Au 20^e siècle, l'être humain serait devenu de plus en plus intelligent, grâce à la qualité de vie notamment, mais le mouvement serait en train de s'inverser.

Et vous, qu'en dites-vous ?

■ **Jacques GRÉGOIRE, professeur de psychologie à l'UCL :**

« Ces données sont à l'opposé de celles qui sont en général présentées aujourd'hui. On constate plutôt le phénomène inverse. Depuis plus de 50 ans, on observe l'effet « Flynn » : une tendance à l'augmentation du QI dans les pays industrialisés. Cet effet est multifactoriel. Tout être humain naît avec un potentiel de développement de son intelligence, et beaucoup de facteurs favorisent celui-ci : de type biologique, environnemental, éducatif, scolaire... On est aussi dans une société où la stimulation à apprendre est constante tout au long de la vie.

Un autre courant estime quant à lui que l'intelligence est essentiellement déterminée par les gènes, et nie en grande partie les facteurs environnementaux. L'auteur de cette étude appartient plutôt à ce courant. D'après lui, les familles les plus pauvres et moins intelligentes sont celles qui ont le plus d'enfants, ce qui entrainerait

un appauvrissement du patrimoine génétique et une diminution de l'intelligence. Cela ne tient pas la route, pour moi !

Mais que signifie cette notion d'intelligence ? Je rejoins l'idée qu'il s'agit d'une capacité d'adaptation de l'individu à son environnement. C'est ce qui permet de résoudre des problèmes, d'apprendre, d'analyser des situations complexes. Quand on passe un test d'intelligence, on doit résoudre une série de tâches variées et on obtient une estimation de la capacité à agir avec intelligence, d'une manière générale. Le problème est qu'on fait beaucoup de choses à ces mesures intellectuelles. C'est en fait un outil à utiliser dans des situations cliniques, d'orientation, et cela fait partie d'un examen global. Ces mesures doivent être passées par des professionnels et interprétées.

Pour moi, il ne faut en tout cas pas utiliser les tests de QI dans l'enseignement ordinaire, cela n'a pas d'utilité. En revanche, il est intéressant de faire passer un bilan global à des enfants en grande difficulté, où la mesure intellectuelle peut intervenir. Les résultats peuvent alors parfois montrer que des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ont une intelligence tout à fait normale. Les enfants dyslexiques, par exemple, ont souvent le sentiment qu'ils sont bêtes, parce qu'ils n'arrivent pas à lire. Après une évaluation intellectuelle, on peut leur dire que, du point de vue de leur intelligence, ils ont tout ce qu'il faut pour apprendre. Ils peuvent donc être aidés à un autre

niveau. Ce qui est important, c'est le sens donné à l'information.

Par ailleurs, la mesure intellectuelle n'est pas le seul facteur à entrer en compte en matière de performances scolaires. Pour apprendre, il faut aussi être motivé, avoir un bon enseignant, être dans un milieu suffisamment favorisé et qui vous soutient...

Un enfant peut aussi avoir de mauvais résultats à un test de QI pour des raisons qui ne sont pas une absence d'intelligence. Le test peut être biaisé, l'enfant peut ne pas maîtriser le français... Parfois, des élèves diagnostiqués comme ayant un retard intellectuel vous remercient parce qu'on reconnaît qu'ils ont des difficultés et qu'ils ont besoin d'être aidés.

Il faut en tout cas toujours être prudent. Il m'est déjà arrivé d'avoir en consultation des enfants qui ont des troubles de l'attention. Pendant les tests, ils n'arrivent pas à se concentrer, et les performances sont affectées. Il faut alors prendre le résultat avec des pincettes et tenir compte de tout le contexte : les conditions de passation, la motivation de l'enfant...

Je me souviens aussi d'un directeur d'école qui souhaitait faire passer des tests de QI à tous ses élèves, pour former des classes de niveau intellectuel... Là, c'est une dérive ! Il vaut mieux partir des besoins de l'élève. Par exemple, certains enfants à haut potentiel préfèrent ne pas changer d'école. Il faut leur permettre de vivre leur vie ! » ■

BRIGITTE GERARD



Photo: Conrad van de WERVE

ENTRE CERCLE FAMILIAL ET CADRE SCOLAIRE

VOYAGE AU CŒUR DES RELATIONS FAMILLES-ÉCOLE

Familles et école ne tirent-elles plus (toujours) dans le même sens ? Jusque dans un passé pas si lointain, il semblait y avoir une alliance naturelle entre elles. Avec la transformation des familles, une communauté de conception et de représentation serait en train de disparaître, selon **Marie-Claude BLAIS**. La philosophe considère que l'investissement très grand sur l'épanouissement de l'enfant à l'intérieur des familles se fait parfois au détriment de la dimension collective. **Aboude ADHAMI** fait une analyse comparable pour le public adolescent.

Quelle juste place pour chacun des acteurs ? Comment co-éduquer en préservant sa place spécifique ? Les deux grands conférenciers de cette 10^e Université d'été de l'Enseignement catholique amènent une série de pistes de réflexion.

Étienne MICHEL, pour sa part, rappelle que si des politiques de soutien sont nécessaires, il faut également responsabiliser les familles. Dans les pages qui suivent, nous vous proposons aussi des témoignages ainsi que des approches plus spécifiques travaillées en ateliers, à savoir : comment se comprendre lorsque familles et école ne parlent pas la même langue, ou comment faire retrouver le chemin de l'école à des élèves en décrochage. Bonne lecture ! ■

ENJEUX REGARDS CROISÉS

EXPERT L'ÉDUCATION EST-ELLE POSSIBLE SANS LA FAMILLE ?

ATELIERS NOUS, PARENTS, L'ÉCOLE DONT NOUS RÊVONS... L'ACCROCHAGE SCOLAIRE : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE CHAQUE LANGUE DESSINE UN MONDE

PRATIQUES AU QUOTIDIEN...

CONCLUSIONS DÉPASSER LES CONSTATS

enjeux

REGARDS CROISÉS

Comment famille et école peuvent-elles co-éduquer tout en préservant chacune leur territoire spécifique ?

Entretien croisé avec Marie-Claude BLAIS, philosophe de l'éducation, maître de conférences à l'Université de Rouen et Aboude ADHAMI, psychothérapeute et professeur de psychologie clinique à l'Institut libre Marie Haps¹.

Marie-Claude BLAIS, vous estimez qu'à défaut d'un pilier partagé par les familles et l'école, l'éducation risque de devenir vraiment impossible. Quel pourrait être ce pilier partagé ?

Marie-Claude BLAIS (MCB) : Ce « pilier partagé » est celui qu'on a pu observer pendant une période assez longue de mise en place de l'école obligatoire qui a correspondu avec la naissance de la famille moderne. Autant dans la famille que dans l'école existait une conception commune de l'éducation, même si les rôles et les tâches spécifiques de l'une et l'autre étaient différents. Cette éducation visait à développer toute la personnalité de l'enfant, à lui apprendre l'autonomie et la liberté, mais dans la perspective de son intégration dans une vie collective et dans des institutions. C'est cette communauté de conceptions et de représentations qui semble disparaître aujourd'hui. Elle n'est plus présente en particulier parce que, du fait des mutations des familles, on observe un investissement très grand sur le présent et sur l'épanouissement de l'enfant à l'intérieur de la famille, au détriment de la dimension du futur de l'enfant et de la dimension collective de sa vie.

Que peut-on faire face à ce grand écart ?

MCB : Je pense qu'il y a un travail de réflexion collective à mener (qui dépasse d'ailleurs les familles et l'école) sur la question de l'éducation, parce que celle-ci est vraiment l'élément nécessaire à la survie d'une société et à sa continuité. On sent bien aujourd'hui qu'elle est tellement fragilisée que l'on peut aller vers une sorte d'incapacité de la société à transmettre aux enfants ce qui leur permettra de continuer la vie du groupe. Je pense qu'on peut tous collaborer à la réflexion, parents, école et médias. Ces derniers jouent, en effet, un grand rôle dans cette individualisation et cette limitation des perspectives au présent et au privé, en exaltant

la dimension du plaisir et en niant les institutions. Il y a et il y aura toujours des institutions, parce qu'elles garantissent notre liberté. En particulier, la sphère politique. Mais on constate une espèce de déni. On ne veut pas les voir, on ne les reconnaît pas. Et c'est ce déni qu'il faut surmonter.

Pourquoi cette relation école-familles est-elle si difficile à établir ?

Aboude ADHAMI (AA) : Elle est difficile, justement, parce qu'on est dans une période de crise du modèle familial traditionnel. Ça a commencé par la question de la maîtrise des naissances : le fait d'avoir un enfant quand on le désire, d'avoir l'impression de maîtriser son corps, de distinguer procréation et sexualité... Petit à petit, il y a une sorte de fragilisation des liens à l'intérieur de la famille en relation avec la mise en avant de la question amoureuse : aimer l'autre, se trouver dans une liberté de poser des choix. Tout cela est extrêmement positif, mais a des conséquences sur la question éducative des enfants. De mon point de vue, l'adolescence est un moment charnière où il faut quitter, d'une certaine manière, la sphère familiale pour se coltiner un tout petit peu la sphère sociale, et l'école a un rôle très important dans ce cadre-là. Donc, quand la famille est omniprésente à l'école, l'adolescent qui essaie de trouver un espace propre se retrouve confronté à sa famille. D'une certaine manière, ça fragilise sa prise d'indépendance. Et donc, la sortie adolescente vers l'espace public n'a plus lieu, ou de moins en moins. On parle de l'individuation. Moi, je rencontre des adolescents qui ont très envie de se retrouver ensemble, de faire groupe. Là où je suis critique, c'est que je trouve que l'espace social, aujourd'hui, ne s'ouvre pas.

Vous pouvez préciser ?

AA : Les adultes ont très peur des jeunes qui se rassemblent, qui ont des idées et qui ont envie, d'une certaine

manière, de se retrouver dans l'espace social. Comme ce dernier est extrêmement méfiant par rapport à cette crise adolescente, mon hypothèse est qu'aujourd'hui, l'école en est le dernier rempart. C'est le seul lieu institutionnalisé où on a encore des jeunes qui sont dans une obligation d'être ensemble. Ils sont en groupe face à un adulte qui fait office, d'une certaine manière, de passeur du champ social. Et c'est là que se déploie la crise de confrontation entre les générations. J'é mets l'idée que si l'école se fragilise, deux institutions risquent de prendre le relais : la justice ou la psychiatrie. Je perçois une augmentation de la crise adolescente. De plus en plus fréquemment, cette crise n'est contenue ni au sein de la famille, ni au sein du social. Elle se retrouve soit à l'hôpital, soit dans des centres où il faudrait faire une autre éducation de nos jeunes.

Dans cette relation école-familles, certains acteurs commettent-ils des fautes ?

AA : Je ne parlerais pas de fautes. En tout cas, il est important qu'il y ait un regard attentif de part et d'autre. Tout lien passe par des séparations, des rencontres, des idées, des interprétations. Marie-Claude BLAIS faisait référence, dans sa conférence, à une auteure américaine qui disait : « *La manière dont les parents parlent de l'institution est, pour moi, fondamentale* ». Effectivement ! Quand vous avez des parents extrêmement critiques par rapport aux institutions et qui disent, par exemple : « *On s'en fout de la police !* » quand ils conduisent et dépassent les limites de vitesse, cela pose vraiment question. Que dire du langage utilisé à l'égard d'autres institutions comme la justice... C'est extrêmement difficile, pour des enfants, de réinvestir l'institution dans ce discours.

Vous rejoignez ce qui vient d'être dit...

MCB : On est tout à fait d'accord là-dessus. Nous connaissons une crise

... DU FAIT DES MUTATIONS DES FAMILLES, ON OBSERVE UN INVESTISSEMENT TRÈS GRAND SUR LE PRÉSENT ET SUR L'ÉPANOUISSEMENT DE L'ENFANT À L'INTÉRIEUR DE LA FAMILLE, AU DÉTRIMENT DE LA DIMENSION DU FUTUR DE L'ENFANT ET DE LA DIMENSION COLLECTIVE DE SA VIE.

IL Y A UN TRAVAIL DE RÉFLEXION COLLECTIVE À MÈNER SUR LA QUESTION DE L'ÉDUCATION, PARCE QUE CELLE-CI EST VRAIMENT L'ÉLÉMENT NÉCESSAIRE À LA SURVIE D'UNE SOCIÉTÉ ET À SA CONTINUITÉ.

LA RELATION FAMILLES-ÉCOLE EST DIFFICILE, JUSTEMENT, PARCE QU'ON EST DANS UNE PÉRIODE DE CRISE DU MODÈLE FAMILIAL TRADITIONNEL.

L'ADOLESCENCE EST UN MOMENT CHARNIÈRE OÙ IL FAUT QUITTER LA SPHÈRE FAMILIALE POUR SE COLTINER UN TOUT PETIT PEU LA SPHÈRE SOCIALE, ET L'ÉCOLE A UN RÔLE TRÈS IMPORTANT DANS CE CADRE-LÀ.

UN ENFANT NE PEUT PAS TROUVER SA PLACE DANS UNE SOCIÉTÉ ET NE PEUT PAS ÊTRE ÉDUQUÉ SANS AVOIR UNE REPRÉSENTATION POSITIVE DES INSTITUTIONS.



très profonde. Le pilier partagé pourrait être le respect des institutions de la part des familles et de la part de la société en général. Le pire, c'est qu'on est complètement schizophrène par rapport à cela, parce qu'on sait très bien qu'on a besoin des institutions. Prenons l'exemple de la police. Nous avons besoin de sécurité, mais on passe son temps à la dénigrer. Et les médias ont une responsabilité sur ce plan-là. L'école, elle aussi, est souvent tournée en dérision... Un enfant ne peut pas trouver sa place dans une société et ne peut pas être éduqué sans avoir une représentation positive des institutions. Maintenant, concernant l'intervention des parents dans l'école, je partagerais volontiers la position d'Aboude ADHAMI, parce que je pense aussi que cette connivence difficile mais réelle entre les parents et l'école est liée à une certaine confiance des familles face à l'institution. Notre place n'est pas à l'école. Ce n'est pas de notre responsabilité, ce qui est du ressort de l'école. L'adolescent a besoin

d'un espace de vie entre pairs, de vie collective associative, de ne plus être sous l'emprise des parents.

Comment s'en sortir, finalement, entre une sphère familiale qui cherche à protéger l'enfant et le cadre scolaire qui, lui, instaure rythme et règles ?

AA : Je trouve que c'est une chance extraordinaire d'être en crise par rapport à ces questions-là. On n'a jamais autant débattu de la question de la scolarité, du sens de l'école... Je trouve, par exemple, qu'internet ne peut pas être concurrentiel par rapport à l'école. Actuellement, nos enfants ont accès à un savoir beaucoup plus facilement, mais ce savoir-là doit être accompagné. Le savoir actuel est disponible... mais comment s'initie-t-on ?

Il me semble que l'école doit penser à cette question de l'initiation. Nos adolescents sont soumis à l'obligation d'aller à l'école et d'être enfermés pendant 8h avec des profs qui défilent

avec le savoir et la transmission du savoir telle qu'elle a été conçue jusqu'à présent. Selon moi, l'école doit penser très positivement à la manière d'initier quelque chose par rapport à un savoir qui est libéré. C'est un chantier important... mais c'est une chance. ■

ENTRETIEN GUY SELDESLAGH
ET CONRAD VAN DE WERVE

1. Ils étaient les deux grands conférenciers de cette Université d'été 2014. Marie-Claude BLAIS vient de signer avec Marcel GAUCHET et Dominique OTTAVI *Transmettre, Apprendre*, paru aux Éditions Stock.



Suite de cet entretien dans le prochain numéro d'entrées libres. Il est disponible sous forme de vidéo sur notre site (voir ci-dessous). Cet entretien est également relayé en radio sur RCF (émetteurs de Bruxelles et Liège).

TRACES

Retrouvez les traces de l'Université d'été sur notre site <http://enseignement.catholique.be> > Traces Université d'été. Vous y trouverez des captations vidéo des conférences, des interviews en vidéo, des comptes-rendus d'ateliers et les textes reprenant les principales interventions.

expert

L'ÉDUCATION EST-ELLE POSSIBLE SANS LA FAMILLE ?

En guise d'écho à la conférence de Marie-Claude BLAIS, nous en avons épinglé ci-après quelques brefs extraits. Morceaux choisis.

■ « La famille d'aujourd'hui est plébiscitée par tous, les adultes et les jeunes. (...) Il y a une espèce de consécration de l'idéal d'épanouissement de l'enfant comme des adultes dans le cadre d'une famille non répressive. On voit le changement quand on sait que dans les années 60, le slogan majoritaire c'était : « Familles, je vous hais » ! Aujourd'hui, c'est : « Familles, je vous aime » ! Dans le même temps, l'éducation scolaire est devenue de plus en plus problématique. Il y a des phénomènes d'accès massif à l'enseignement qui représentent un progrès énorme, mais qui font qu'on est confronté à des difficultés nouvelles, puisque les enfants des familles populaires accèdent à cette institution scolaire. Mais c'est plus que cela. On constate des phénomènes de rejet, de phobie scolaire, d'absentéisme, de stigmatisation des bons élèves, face auxquels on est obligé de s'interroger. Un quart de la jeunesse a du mal et manifeste une opposition par rapport à l'école. »

■ « Non seulement l'école n'arrive pas à répondre à sa mission de transmission des connaissances, mais elle accroît la distance entre les enfants des familles favorisées et ceux des familles populaires. Elle n'arrive pas à répondre à sa mission de justice sociale, c'est-à-dire de faire en sorte que tous les enfants accèdent à l'émancipation et puissent réaliser leur projet de vie en fonction de leurs aptitudes en se détachant des contraintes de milieu. Cet accroissement des inégalités est probablement aussi en relation avec les attitudes des familles par rapport à l'institution scolaire. (...) L'école rêvée par les parents, c'est celle du bonheur, celle qui vise l'épanouissement au présent de l'enfant, et surtout l'école qui s'adresse à la singularité de chaque enfant, qui prend en compte ses particularités, ses possibilités personnelles, etc. Ceci est tout à fait compréhensible et louable, mais le problème, c'est que l'école a une spécificité : elle met en place une vie collective et elle amène les enfants à essayer de dépasser leur

singularité pour arriver à ce qu'on pourrait appeler un être universel, c'est-à-dire quelqu'un qui peut faire abstraction temporairement de ses désirs, de ses souhaits, de ses particularités pour apprendre à se comporter comme un être humain parmi d'autres êtres humains, et s'intéresser à quelque chose qui est partagé par un collectif dans lequel ils vont arriver à s'insérer. »

■ « L'enfant, dans ces familles dites nouvelles, recomposées, a une place centrale. Il est, comme le disent certains, le pivot de la famille. Elle se constitue autour de lui. Les parents sont séparés, vivent ailleurs avec de nouveaux conjoints, mais ils sont toujours les parents de leurs enfants. (...) L'enfant consacre la famille comme un lieu social distinct, qui réalise des valeurs spécifiques porteuses d'accomplissement personnel et qui revendique d'autant plus la prééminence sur les valeurs de la sphère publique. C'est même la source des pressions exercées par les familles sur l'institution scolaire au nom des valeurs qui lui sont propres. En vertu de cette valorisation de l'enfant aujourd'hui, de ce surinvestissement fantasmatique – l'enfant est devenu, finalement, l'image mythique de ce que l'adulte voudrait ou aurait voulu être (...) –, on impose à l'école l'image que l'on a du bonheur de cet enfant, sans prendre en compte les orientations de l'institution. »

■ « Il y a une injonction officielle à faire entrer l'informatique dans l'école, et en même temps, les enseignants ont le sentiment que cet outil va, en gros, supprimer leur métier. (...) Le fantasme attaché à ce nouveau média, c'est que les enfants vont pouvoir apprendre quand ils le voudront, de manière individuelle, en réponse aux besoins du moment, et tout cela dans le plaisir et sans obligation ni sanction. (...) Tout le travail de réflexion sur internet, et de réflexion avec les parents, consiste à montrer que la prise d'information ne constitue pas une connaissance, un apprentissage. (...) Contrairement à ce qu'on laisse entendre : « On n'a plus



DANS LES ANNÉES 60, C'ÉTAIT : « FAMILLES, JE VOUS HAIS » ! AUJOURD'HUI, C'EST : « FAMILLES, JE VOUS AIME » !

besoin d'enseignants, ni d'école », on en a encore plus besoin pour donner aux élèves les outils pour faire le lien entre toutes ces informations, pour les mettre en cohérence, pour les interroger, pour les problématiser, tout simplement pour les comprendre, les lire, etc. Le rôle de l'école s'en trouve renforcé de manière énorme, de même qu'il est renforcé dans la famille. C'est pour ça que les deux institutions vont avoir à se concerter et à se coordonner. » ■

ateliers

Neuf ateliers ont permis aux participants de creuser les relations entre école et famille. Voici un écho de trois d'entre eux.

NOUS, PARENTS, L'ÉCOLE DONT NOUS RÊVONS...

« Nous avons choisi l'école d'Odilon en fonction d'une série de critères : la proximité avec notre domi-

cile, le souhait que notre fils puisse s'y faire des copains du quartier, la possibilité d'y aller à pied ou à vélo, et qu'à terme, Odilon puisse s'y rendre et en revenir seul. Nous voulions aussi que ce soit une école catholique. Globalement, nous sommes contents de cet établissement, mais certaines choses nous ont tout de même interpellés concernant les collations et les repas, par exemple, ou les réponses à nos questions. Odilon est né en décembre. Nous interrogeons donc régulièrement son institutrice sur son évolution, sur les compétences lui permettant de passer dans l'année suivante, etc. Il nous semblait qu'elles étaient perçues comme des critiques masquées, et que l'enseignante n'était pas très à l'aise pour nous répondre. Elle nous répétait : « Ça va bien ! », sans plus de précisions. À la fin de la 1^{re} maternelle, le 30 juin, l'institutrice nous annonce que notre fils ne passera pas en 2^e. Motif : il manque de maturité, il est stressé par le travail sur feuille, etc. C'est la première fois qu'on nous tient

ce discours-là ! Nous sommes très surpris et déçus. S'il y avait des soucis concernant Odilon, nous aurions voulu en être avertis et pouvoir en parler. Le fait de ne pas passer en 2^e n'était pas un problème en soi, mais Odilon était très attristé de quitter son groupe de copains. Nous sommes allés voir le directeur, qui n'était pas au courant de la décision, ce qui nous a beaucoup étonnés.

Pendant les deux mois de vacances, nous avons parlé avec notre fils et nous l'avons préparé à la situation. Le 1^{er} septembre, Odilon fait donc sa rentrée en 1^{re} et l'après-midi, surprise : il est en 2^e ! Situation dont le directeur n'est toujours pas au courant, puisque c'est nous qui la lui annonçons. Il se fait qu'il y a eu plus d'inscriptions que prévu en 1^{re}, et qu'il a donc fallu basculer les plus grands de 1^{re} en 2^e. On se demande si on est là dans l'accompagnement de notre enfant, ou dans la gestion des flux d'élèves ! » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

Plusieurs parents ont témoigné au cours d'un atelier animé par la journaliste **Jacqueline LIESSE**. Parmi eux, ceux du petit Odilon, qui fréquente l'école maternelle.

L'ACCROCHAGE SCOLAIRE : UNE RESPONSABILITÉ PARTAGÉE

Qu'entend-on par décrochage scolaire, et comment faire retrouver aux élèves le chemin de l'école ? Trois questions à **Benoit GALAND**, professeur de psychologie et des sciences de l'éducation (UCL), qui intervenait dans un des ateliers¹.

Qu'entend-on exactement par décrochage scolaire ?

BG : Il n'y a pas vraiment d'accord sur la définition, mais la plus courante, c'est celle utilisée sur le plan administratif et qui est le fait de ne pas avoir de diplôme. Exemple : vous avez 25 ans et vous n'avez pas de diplôme de l'enseignement secondaire supérieur, et vous n'êtes pas inscrit dans une formation. Ce phénomène de décrochage existe depuis qu'il y a l'obligation scolaire, mais paradoxalement, il y en a moins qu'avant. On en parle davantage parce qu'on considère, plus aujourd'hui qu'hier, que c'est un problème.

De quoi le décrochage scolaire est-il le reflet ?

BG : Il y a des tas de causes possibles au décrochage, que ce soit une grosse précoce, une maladie, la volonté

d'aller plus rapidement vers un emploi rémunéré, des problèmes familiaux, de racket, l'implication dans un trafic de drogue...

Le décrochage peut évidemment être lié à la scolarité : des échecs répétés, des conflits avec les enseignants... On est face à des situations qui sont toutes un peu uniques. En tout cas, on n'a pas de réponse-type qui convienne à tous les cas. Il faut vraiment regarder à chaque fois ce qui se passe, parce qu'il y a vraiment une série de facteurs qui entrent en jeu.

Peut-on malgré tout envisager des pistes de solutions qui pourraient s'appliquer dans des situations différentes ?

BG : Ce qui compte avant tout, c'est l'expérience scolaire des jeunes : est-ce qu'au quotidien, vous trouvez du sens dans votre école ? Croyez-vous que c'est encore possible ? C'est cela

qui, au final, va faire la différence. Une série de pistes, dans le rapport avec les familles, me paraissent intéressantes à creuser.

Comment accueille-t-on les familles ? Comment travaille-t-on avec elles ? Certaines écoles vont parfois jusqu'à effectuer des visites à domicile. On peut également trouver des lieux intermédiaires (CPMS, AMO², etc.). Bref, un partenariat avec les familles a tout à fait son sens, selon moi ! ■

PROPOS RECUEILLIS PAR PAUL DE THEUX

1. Extrait d'une interview vidéo disponible sur <http://enseignement.catholique.be> > Traces Université d'été

2. Service d'aide en milieu ouvert



Benoit GALAND

Photo: Stéphane VANOIRBECK

CHAQUE LANGUE DESSINE UN MONDE

C'est en s'appuyant sur une série d'éléments fournis par les enquêtes PISA, notamment les comparaisons entre jeunes de souche et jeunes issus de l'immigration, que Dany CRUTZEN¹ a entamé, avec un dynamisme qui faisait plaisir à entendre, l'atelier intitulé « Chez moi, on parle une autre langue ! ».

De ces éléments, on peut tirer une conclusion déterminante, explique-t-elle : les problèmes scolaires des jeunes d'origine étrangère et/ou de milieu défavorisé semblent moins porter sur la question de la langue que sur le niveau socio-économique qui est le leur et la ségrégation scolaire qu'ils subissent. Comment l'école les regarde-t-elle ? Leur reconnaît-elle des compétences en-dehors des codes scolaires ? Et D. CRUTZEN de pointer une série de malentendus qui compliquent sérieusement l'apprentissage scolaire : la débrouillardise qui passe pour de la tricherie, le fait de détourner le regard pour ne pas défier l'autorité interprété comme de la sournoiserie, un mode de fonctionnement familial de type patriarcal, une culture où on dit les choses en face, etc.

UNE AUTRE LANGUE, MAIS LAQUELLE ?

Aux difficultés déjà évoquées, il faut ajouter le fait que ce qui touche à la langue dépasse de très loin les simples compétences langagières. Un grand nombre d'éléments conditionnent la manière d'entendre, de parler, de construire une phrase : le caractère transgressif de certains milieux sociaux (on revendique de faire autrement que la norme dominante), le stress lié à un exil subi après des traumatismes dus à la guerre (qui détruit

certaines connexions neuronales), les spécificités des autres langues (l'arabe, par exemple, est très argotique, diffère d'une ville à l'autre, permet de modifier les sons et les mots), la manière dont, dans telle culture, on envisage le rapport au temps et à l'espace ou le masculin et le féminin, etc.

« Chez moi, on parle une autre langue ! » prendra donc un tout autre sens selon qu'il s'agira d'un primo-arrivant qui a grandi avec sa langue maternelle (structurée ou pas), d'un héritier de la 1^{re}, 2^e ou 3^e génération, ou même d'un petit Belge qui, dans le fond de Seraing, ne parle pas le même français que celui enseigné à l'école. Pour développer les compétences langagières, surtout dans une langue qui n'est pas la langue maternelle, insiste D. CRUTZEN, il faut énormément travailler sur le langage non-verbal, en particulier sur les questions de rythme.

QUE FAIRE POUR BIEN FAIRE ?

La bonne nouvelle, c'est que ni le bilinguisme, ni le plurilinguisme ne sont la cause de difficultés particulières. L'enfant peut pratiquer plusieurs codes simultanément, moyennant quelques conditions (la principale : ne pas mélanger les langues). Autre élément positif : il existe un système de représentation commun aux différentes langues, sur lequel on peut s'appuyer. Une pédagogie qui tient compte des différents

profils apprenants donne de bons résultats, surtout quand on sait que le taux de stress lié à un vécu dramatique, à l'intégration socio-économique de la famille, ou au sentiment d'exclusion, ne favorise évidemment pas les conditions d'apprentissage.

Évoquant encore une série d'autres bonnes pratiques, D. CRUTZEN, en conclusion, a exhorté tout un chacun à changer de regard. « Les élèves, les familles, ne sont pas assez regardés dans ce qu'ils sont capables de faire. Ils sont réduits à un manque par rapport à des normes », a-t-elle déploré. S'il est clair pour elle que l'école doit rester l'école, elle insiste aussi sur l'intérêt d'une co-éducation avec les familles et sur l'importance, pour les enseignants, d'être capables de repérer où se trouvent les dissonances possibles et d'aider l'élève (enfant, jeune ou adulte) à dépasser ce cap à partir de ses propres représentations, et non des nôtres. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Licenciée en philologie romane, elle a notamment enseigné le français langue étrangère et l'espagnol, et été chercheuse en Psychologie et Sciences de l'Éducation. Elle est aujourd'hui responsable de projet au DISCRI (Dispositif de soutien aux centres régionaux pour l'intégration en Wallonie).

Vous trouverez des échos d'autres ateliers dans notre numéro d'octobre.



Photos: Stéphane VANORBECK



Quels rapports entre l'école et la famille ? Nous vous donnons la parole.

■ Chantal GILET, enseignante à l'Institut Saint-Roch de Spa :

« Il est difficile de concilier la vision des parents de nos élèves du professionnel avec les réalités de l'école et du milieu du travail. Les parents ne voient que leur enfant et leurs propres règles. L'important est le dialogue et d'essayer de leur expliquer qu'on n'est pas contre eux ou contre leurs enfants, en leur montrant qu'on veut les accueillir comme de vrais partenaires. »

■ Ghislain CARLIER, responsable de la formation initiale des enseignants à l'UCL :

« L'école doit retrouver une aura, une mission importante identifiable par les parents. Si elle parvient à donner du plaisir en transmettant la passion pour aboutir à des compétences, elle retrouvera un rôle structurant. L'école doit procurer du plaisir, pour que l'apprenant ait envie d'approfondir. L'enseignant a, dès lors, une mission extraordinaire dans la transmission de sa passion pour l'apprentissage à réaliser. »

■ Michel GERARD, conseiller pédagogique :

« La césure entre la cellule familiale et l'école est bien marquée. L'entité familiale est recroquevillée sur elle-même. C'est un endroit de liberté, mais qui s'exprime difficilement par rapport à l'école. Les parents souhaiteraient que cette liberté se trouve aussi à l'école, mais celle-ci a d'autres préoccupations et d'autres objectifs. Concilier les deux n'est pas simple. Quand j'étais

enseignant, les parents n'étaient pas présents du tout. Seuls, ceux d'élèves n'ayant pas trop de difficultés assistaient aux réunions. Comme il s'agissait d'élèves qui avaient en majorité des problèmes, cela ne facilitait pas l'approche de l'école par les parents. »

■ Carine DEBAISIEUX, enseignante à l'Institut de la Sainte-Union à Dour :

« Dans mon école, je coordonne une section d'accrochage scolaire. Je constate que les élèves qu'on y accueille viennent très souvent d'un milieu socioculturel démuné, défavorisé. C'est un défi de se demander comment on peut faire venir les parents à l'école, parce qu'ils n'y viennent pas. On arrive à faire de super progrès avec ces jeunes pendant la période scolaire, mais après un congé, tout est à recommencer. L'an dernier, on a essayé de mettre en place des rencontres avec les parents. On a organisé une réunion de travail, mais sur 45 élèves, seuls trois étaient représentés ! »

■ Anne-Geneviève LETOR, directrice du Collège Sainte-Marie à Mouscron :

« Je suis régulièrement confrontée aux problèmes de parents qui n'acceptent pas les réactions de l'école vis-à-vis d'un jeune. Je dois souvent justifier des décisions, et cela ne se passe pas toujours très bien. J'ai envie de voir ce que je peux mettre en place avec les éducateurs, avec les enseignants pour faciliter ce contact. Beaucoup d'enseignants me parlent de leurs expériences négatives après une réunion

de parents où ils ont été confrontés à de la violence verbale, qu'ils ne savent pas toujours gérer. Les enseignants devraient peut-être suivre des formations sur ces sujets-là, et on pourrait travailler davantage le partenariat avec une série d'associations qui gravitent autour de l'école (AMO, planning familial, centres PMS...). Finalement, celui qui souffre le plus de cette confrontation école-familles, c'est le jeune. Il est important que l'on puisse trouver une manière de fonctionner. »

■ Marie-Paule MAYON, préfète de discipline à l'Institut Sainte-Marie :

« Pour moi, les relations école-familles sont primordiales : je suis le relai entre les soucis d'école des jeunes et ceux de la famille. Je ressens beaucoup la méfiance des familles par rapport à l'école, surtout celles qui sont défavorisées, socialement et intellectuellement. Elles considèrent que l'école n'est pas pour elles. Les y faire venir est difficile : elles ont peur, parce qu'elles pensent d'office qu'il s'est passé des choses négatives. Elles ne peuvent pas imaginer qu'il s'agit simplement de discuter du projet scolaire de leur enfant. Il y a malgré tout chez nous des projets pour favoriser ces relations : des petits-déjeuners conviviaux avec les parents, l'apprentissage de la cuisine des différents pays, les mamans viennent cuisiner à l'école... » ■

PROPOS RECUEILLIS PAR
BRIGITTE GERARD

conclusions DÉPASSER LES CONSTATS

L'une des conclusions du Congrès de l'Enseignement catholique de 2012, a rappelé Étienne MICHEL en apportant la touche finale de la 10^e Université d'été, était que les relations de l'école avec la famille méritaient de retenir davantage l'attention. Dont acte.



Photo: Bernard DELCROIX

Si depuis l'émergence de l'institution scolaire, il est tenu pour acquis que la famille et l'école se partagent les aspects d'une même tâche d'éducation, cette alliance s'est aujourd'hui en partie rompue du fait de la transformation des familles et de la massification de l'enseignement, a constaté le Directeur général du SeGEC. Certaines familles, par exemple, font de plus en plus porter à l'école le rôle d'inculquer aux enfants les premiers comportements permettant la vie en société. « Pour apporter une réponse appropriée à ce nouveau défi, il importe d'éviter d'entrée de jeu trois attitudes : cultiver la nostalgie d'un passé que l'on sait révolu, nier le problème au nom d'une forme de politiquement correct, laisser croire que l'école serait capable par elle-même d'apporter toutes les réponses aux questions d'éducation », souligne E. MICHEL.

CONSTATS

L'évolution des familles et de leur rôle dans l'éducation constitue une sorte de « trou noir » dans les réflexions et les analyses sur l'évolution de l'enseignement, s'étonne E. MICHEL, qui poursuit : « L'enjeu est pourtant de taille. Marie-Claude BLAIS l'a magistralement évoqué, elle qui, avec le philosophe Marcel GAUCHET, considère

que les conditions de possibilité même de l'éducation pourraient se voir remises en question par certaines évolutions de notre société, en particulier par l'évolution du rapport entre école et famille. »

L'enjeu prend sa pleine dimension si l'on partage un idéal démocratique pour l'école. Les élèves qui grandissent dans des familles assumant pleinement leur mission d'éducation, dont la culture est étroitement articulée à celle de l'école, tirent généralement un plus grand fruit de leur scolarité que ceux dont la famille est disloquée ou dont la culture familiale est plus éloignée de la culture scolaire. Comment améliorer l'articulation famille-école ? E. MICHEL insiste sur un préalable : identifier ce qui constitue le propre de la culture scolaire, qui est, avant tout, de faire accéder à une culture de l'abstraction passant par le rapport à l'écrit.

Cet enjeu est d'autant plus considérable que la culture dominante de nos sociétés est de plus en plus centrée sur le paradigme de la consommation. Là où celle-ci prône l'avoir, efface le rapport au temps et à l'espace, incite au zapping et à l'excitation permanente, aplatit toute hiérarchie des contenus culturels au travers de la publicité et de la manipulation des messages, l'école s'efforce, elle, de former des

personnalités capables de ressentir, juger, agir avec les autres sans les instrumentaliser, d'enseigner la position des savoirs dans le temps et l'espace des cultures humaines, de prendre le temps nécessaire aux apprentissages et à la concentration, et de hiérarchiser les savoirs.

ALLER PLUS LOIN

« Comment dépasser ces constats ? », interroge le Directeur général du SeGEC. À l'heure où la Fédération Wallonie-Bruxelles annonce sa volonté de conclure un pacte pour un enseignement d'excellence et insiste sur l'intérêt de renforcer le rôle des parents dans la dynamique éducative, E. MICHEL évoque deux questions concrètes. Est-il possible, dans la perspective tracée par le Gouvernement, de réfléchir à des mécanismes visant à concrétiser la nécessité d'une véritable coéducation des jeunes par leur famille et par les écoles ? À qui incombe la charge de faire respecter l'obligation d'être présent à l'école ? Elle ne peut évidemment pas être assumée par l'école seule. Une manière de responsabiliser les parents sur ce sujet est peut-être à réinventer, conclut-il. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

L'Holy Infant
College
après le passage
du typhon

Solidarité Écoles Philippines

En novembre 2013, le typhon Yolanda a anéanti tout sur son passage et a tué des milliers de personnes aux Philippines. Certes, à l'époque, les secours internationaux se sont mobilisés pour répondre aux urgences. Mais un an après, c'est toute la population de cette région qui continue à lutter pour se relever...

Les écoles, comme tout le reste, ont été détruites par cette catastrophe climatique. Pour soutenir les établissements confrontés au défi de tout rebâtir à partir de rien, le Secrétariat général des écoles catholiques des Philippines¹ (CEAP) a fait appel à l'Office international de l'enseignement catholique (OIEC) pour sensibiliser et mobiliser les écoles catholiques de tous les continents. L'objectif final est évidemment de récolter des fonds pour aider très concrètement à la reconstruction des bâtiments et à l'équipement des établissements. C'est dans ce contexte que le SeGEC a décidé de répondre à cet appel et de lancer l'action « Solidarité Écoles Philippines ».

SOLIDARITÉ RESPONSABLE

L'éducation à la solidarité responsable est inscrite dans le projet éducatif de l'Enseignement catholique « Mission de l'école chrétienne ». Pour mener une action réfléchie alliant l'éducation à cette solidarité et récolte de fonds, nous avons sollicité l'expertise

d'Entraide et Fraternité, ONG catholique de coopération au développement. Grâce à ses outils pédagogiques à destination tant du fondamental que du secondaire, Entraide et Fraternité propose aux écoles de construire une démarche permettant de susciter la réflexion des jeunes sur les enjeux de la solidarité mondiale et sur leur rôle dans celle-ci. Pour le projet « Solidarité Écoles Philippines », le droit à l'éducation pour tous sera au cœur des animations proposées. Celles-ci conduiront à une action de récolte de fonds au moment du carême de partage en 2015.

LIEN AVEC DEUX ÉCOLES

Grâce au CEAP et pour que cette mobilisation prenne sens, tant pour les élèves que pour les équipes éducatives, nous sommes en contact avec deux écoles : St Mary's Academy à Palo, une école secondaire, et le Holy Infant College de Tacloban City, qui comprend de l'enseignement maternel, primaire, secondaire et de l'enseignement supérieur (sciences

de la santé, formation initiale des enseignants en arts et en administration). C'est à leurs projets que seront versées les sommes récoltées. La solidarité prendra ainsi le visage des élèves, des enseignants, des directions et des parents qui, après avoir témoigné de leur histoire, de leur vécu et de leurs espoirs, pourront ensuite faire écho de l'avancement de la reconstruction de leurs infrastructures.

PRATIQUEMENT

La page <http://enseignement.catholique.be> > Solidarité Écoles Philippines vous permet de découvrir plus largement cette action : informations sur les écoles philippines, témoignages, images ainsi que liens vers les outils et les animations proposés par Entraide et Fraternité. Vous trouverez également les contacts utiles si vous souhaitez engager votre école dans ce projet pour 2014-2015. ■

ANNE LEBLANC ET CHRISTIANE VANTIEGHEM

1. Catholic Educational Association of the Philippines (CEAP)

Des cours de religion à la hauteur des défis à relever

L'école se trouve engagée dans un défi majeur pour l'avenir de la société : humaniser l'homme et pacifier la société multiculturelle et multireligieuse en l'ouvrant vers un horizon d'universalité. La manière de rencontrer ce défi ne fait pas l'unanimité. Les débats sur les cours de religion, qui dépassent largement le cadre de la Belgique, sont des lieux où se focalise l'expression d'approches parfois difficilement conciliables. En voici trois.



Photo: Laurent NICKS

Pour certains, les religions sont des obstacles à la cohabitation pacifique. Une enquête récente a montré qu'en Belgique, les religions sont perçues négativement par une majorité de citoyens. Pour les plus radicaux, il s'agit de les empêcher de nuire en les refoulant dans l'espace privé. Elles véhiculent des dogmes dangereux pour la liberté de pensée. Elles ne permettent pas la pensée rationnelle. L'homme « religieux » n'est pas un interlocuteur valable. Les religions n'ont donc pas leur place à

l'école. Elles égarent les jeunes qui doivent y apprendre à réfléchir de manière rationnelle et critique.

Pour d'autres, et ils sont de plus en plus nombreux en Europe et ailleurs, une prise en compte pertinente des religions dans l'enseignement est plus indispensable que jamais. Le Conseil de l'Europe a souligné l'importance de la dimension religieuse dans le cadre d'une démarche d'éducation interculturelle. De multiples recherches ont été commandées par ce Conseil en vue de formuler des recommandations aux

États membres. Certaines de celles-ci vont dans le sens d'une déconsecration de l'enseignement de la religion et prônent l'enseignement du fait religieux. C'est une option que beaucoup partagent aujourd'hui, car elle permet l'indispensable prise en compte de la dimension religieuse tout en la gardant à distance.

Enfin, pour ceux qui continuent, en Belgique et dans de nombreux pays, à faire vivre et à faire évoluer les cours de religion confessionnels, il ne fait pas de doute que les religions,

au-delà des tensions qu'elles génèrent, sont des ressources pour humaniser et pacifier la société. Ils considèrent qu'enseigner la religion d'un point de vue situé est la meilleure posture pour apprendre le dialogue vrai entre les convictions. Cette option invite à faire face aux difficultés qui se présentent et à s'en saisir dans une optique constructive. Il ne s'agit ni d'évacuer les religions, ni de les tenir à distance, ni d'affirmer détenir une vérité à prétention universelle. Il s'agit d'apprendre à interagir avec les autres, y compris sur les questions ultimes et socialement vives. C'est indispensable si l'on vise le développement intégral de la personne humaine avec sa dimension spirituelle. C'est de cette manière que les cours de religion peuvent contribuer à humaniser la société. Les différentes traditions, religieuses ou non, doivent pouvoir être explicitées et réinterprétées à l'école dans la perspective d'une réflexion critique et d'une recherche de sens. Cet apprentissage n'est possible que si l'enseignant s'implique personnellement dans le dialogue avec les élèves et avec les autres enseignants de la communauté éducative sans prétendre détenir une vérité qui doit s'imposer aux autres.

CHEZ NOUS

En Belgique, l'explicitation de visées convergentes entre les différents cours de religion a fait l'objet de travaux au Conseil consultatif supérieur des cours philosophiques. Un référentiel de trois compétences communes a été défini par les chefs des cultes reconnus. Ces compétences sont le dialogue interconvictionnel, le questionnement philosophique et l'éducation citoyenne. Avant que l'on puisse mesurer toute la valeur de cette avancée pour le vivre ensemble, la déclaration gouvernementale annonce un changement dans l'Enseignement officiel : le remplacement progressif, à partir de la première primaire, d'une des deux heures de cours confessionnel ou de morale laïque par une heure d'un nouveau cours commun d'éducation à la citoyenneté, dans le respect des principes de la neutralité. Cela nous interroge, à l'heure où davantage de ponts peuvent être jetés entre

les différents cours de religion dans l'Enseignement officiel.

Dans l'Enseignement catholique, il faut renforcer la place faite à une parole autorisée des autres religions (et pas seulement sur ces religions) de différentes manières, au cours de religion catholique offert à tous les élèves et dans le cadre plus large de l'école. Avec ces évolutions, l'organisation actuelle des cours philosophiques permet d'accueillir les élèves avec toute leur identité tout en évitant le développement de communautarismes qui menacent la cohésion sociale. L'essentiel est de permettre à chaque jeune de se construire librement par un travail de recherche de sens en dialogue avec les autres.

CHRISTIANISME ET VIVRE ENSEMBLE

Le cours de religion catholique a tout son sens pour rencontrer les défis posés par la multiculturalité et la multireligiosité. Le Christ est un passeur de frontières : celles qui séparent la Galilée et la Judée de la Samarie, celles qui séparent l'occupant et l'occupé, le riche et le pauvre, l'adulte et l'enfant, le pur et l'impur, l'homme et la femme, l'homme libre et l'esclave, Dieu et l'homme. Le christianisme est, par essence, élan d'ouverture confiante vers l'autre. Cette religion est relation. Dieu est en lui-même relation, Trinité. C'est dans l'altérité que se construit l'identité. C'est devant le Tout-Autre qui me regarde avec amour et me confirme dans mon existence que j'advieus pleinement à moi-même.

Pour le chrétien, humaniser l'homme, c'est le diviniser, c'est le faire advenir à sa dignité de fils de Dieu, c'est voir en tout homme un frère. Le christianisme valorise la diversité des cultures. Il fait voler en éclats la tour de Babel, symbole du rêve de fusion des hommes subordonnés à une parole unique, à un projet totalitaire qui fait disparaître les sujets. Il parie sur la capacité des hommes de comprendre, chacun dans sa langue et dans sa culture, les paroles inspirées par l'Esprit. Le cours de religion catholique doit permettre aux jeunes de comprendre que le christianisme invite à être un passeur de frontières, non pas pour gommer la diversité, mais pour l'ouvrir vers un horizon d'universalité.

RELIGION ET CULTURE

La transmission culturelle, avec toutes les crises qu'elle traverse, est bien entendu au cœur de l'institution scolaire. La manière de concevoir le lien entre culture et religion est déterminante pour penser l'enseignement de la religion et l'Enseignement catholique. Le document récent de la Congrégation pour l'éducation catholique « Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique »¹, citant un document du Conseil pontifical pour le dialogue interreligieux du 19 mai 1994, rappelle que « *Le concept de culture est quelque chose de plus vaste que celui de religion. La religion peut être conçue comme représentant la dimension transcendante de la culture et, en un certain sens, son âme* ».

Selon cette conception, la religion ne peut être considérée comme un domaine de la culture à côté des autres. La religion, en s'inculturant, a contribué à humaniser la culture. Notre culture est saturée de religieux : le langage, la littérature, l'architecture, la musique, la peinture, le cinéma et toutes les autres formes d'art regorgent de références religieuses. La religion éclaire tous les domaines culturels et est éclairée par ceux-ci. Amputer la culture de sa dimension religieuse est impossible. Vouloir fermer la raison sur elle-même et l'empêcher de poursuivre sa route pour s'ouvrir aux registres symbolique, narratif, esthétique, religieux, interprétatif, c'est lui enlever son âme.

Les cours de religion sont le carrefour des approches disciplinaires. Cet espace dédié à la recherche de sens a pour vocation d'irradier les autres cours et la vie dans l'Enseignement catholique. Il doit aussi se laisser irradier par les autres disciplines dans ce mouvement du regard large ouvert vers l'horizon. ■

MYRIAM GESCHÉ, RESPONSABLE DU
SECTEUR RELIGION FESEC ET DÉLÉGUÉE
AU CONSEIL CONSULTATIF SUPÉRIEUR DES
COURS PHILOSOPHIQUES POUR LE SEGEC

1. Pour voir le document « Éduquer au dialogue interculturel à l'école catholique » dans son intégralité : www.vatican.va > français > La Curie Romaine > Congrégations > Éducation Catholique

Avons-nous été entendus ?

Au cours de l'année scolaire dernière¹, nous vous avons présenté les priorités du *Mémorandum de l'Enseignement catholique 2014-2019*². Dans quelle mesure avons-nous été entendus ? Passons en revue les dix priorités du *Mémorandum* et voyons quel écho en fait la Déclaration de politique communautaire (DPC).

Priorité 1 : créer des écoles pour répondre au choc démographique

La DPC aborde cette question. Elle fait, par ailleurs, le lien entre la création de places supplémentaires et la rencontre des demandes des élèves et parents afin de garantir la liberté de choix des parents et étudiants. Mais elle ne fait pas explicitement référence à des modalités de financement, comme le suggérait le *Mémorandum*.

Priorité 2 : valoriser la fonction de direction, renforcer son rôle pédagogique

La DPC partage le diagnostic sur la nécessité de dégager du temps de travail des directeurs pour la gestion pédagogique. Elle reprend les propositions de simplification administrative et de renforcement des aides aux directions du fondamental sans la chiffrer à ce stade. Elle ne reprend pas une autre piste du *mémorandum* liée à l'assouplissement de l'utilisation du NTTTP ou du capital-période. Si elle évoque une évaluation et un ajustement possible du statut des directeurs, elle n'évoque pas la question de la tension salariale.

Priorité 3 : accompagner chaque enseignant entrant dans le métier

La systématisation du « tutorat » est reprise dans la DPC, mais sans évoquer la manière et les moyens permettant d'y arriver. La DPC préfère développer d'autres pistes statutaires ainsi que l'allongement de la formation initiale.

Priorité 4 : promouvoir les stratégies de réussite et le développement de pratiques de remédiation dans les établissements

La DPC fait le choix du renfort des moyens d'encadrement. On peut se poser la question du financement de ces nouveaux postes en période budgétaire difficile. Le *Mémorandum*

du SeGEC proposait, lui, des pistes pratiques pour mettre en place des stratégies de réussite et de soutien aux élèves en difficulté au sein des établissements, dans le cadre d'une autonomie renforcée de l'utilisation des moyens existants. La DPC fait référence à une autonomie accrue des directeurs en matière de gestion de son personnel (*voir la priorité 5*).

Priorité 5 : face aux difficultés, permettre aux écoles d'innover et de s'adapter

La DPC définit un modèle de gouvernance basé sur l'autonomie des établissements alliée à la responsabilisation à travers la définition d'un plan pluriannuel. On y retrouve les éléments de base du modèle proposé dans le *Mémorandum* dans le cadre de « projets pilotes ». Toutefois, la portée de cette liberté d'action et la manière d'envisager cette responsabilisation n'est pas clairement définie, laissant cette définition à plus tard, dans le cadre de la conclusion d'un « *pacte pour un enseignement d'excellence* » et d'un « *cadre de régulation clair [...] défini avec des objectifs spécifiques et mesurables, des procédures d'évaluation, et laissant aux équipes pédagogiques l'autonomie pour établir les stratégies qu'elles souhaitent utiliser pour y parvenir. Le renforcement de l'autonomie des établissements et des chefs d'établissement s'accompagnera d'une responsabilisation, en fonction d'objectifs à atteindre, et dans une logique de pilotage*³. »

Priorité 6 : améliorer l'orientation en vue d'une meilleure continuité des parcours

Les propositions du SeGEC de doter les acteurs de l'orientation de véritables ressources, de créer des moments de découverte des disciplines techniques se retrouvent dans la DPC, de même que les propositions

concernant l'orientation tout au long de la vie. Le SeGEC faisait des propositions pour le 1^{er} degré du secondaire. Or, la DPC opte pour la perspective d'allonger le tronc commun. Dans ce cadre, si l'autonomie pour structures de soutien et de remédiation et la valorisation des gestes techniques dans une organisation plus souple des activités complémentaires trouvent des échos, l'émergence de DOA n'est pas présente dans la DPC.

Priorité 7 : améliorer l'attractivité de l'enseignement qualifiant

Tout comme le *Mémorandum*, la DPC développe assez longuement les considérations et mesures que le gouvernement compte prendre en faveur de l'enseignement qualifiant. On retrouve des points communs : équipement, création d'une filière technologique, et plus généralement, réorganisation de la structure de l'enseignement qualifiant et rationalisation de l'offre, développement de la CPU, revalorisation de l'image de l'enseignement qualifiant par sa découverte dès l'enseignement primaire, place et crédibilité des CEFA, collaborations renforcées entre toutes les formes d'enseignement, clarification des finalités des filières et accès à un enseignement supérieur, et toutes les propositions concernant le qualifiant dans l'enseignement de promotion sociale.

Par contre, on ne trouve rien dans la DPC concernant l'enseignement professionnel spécialisé, ni sur la mise en œuvre des nouveaux référentiels de la formation générale, sur l'IPIEQ⁴, ni sur deux des propositions du SeGEC concernant l'enseignement en alternance (celles sur les « articles 45 » et les accompagnateurs). On peut s'interroger sur la place des CEFA et de l'enseignement en alternance, et sur l'opportunité d'un regroupement

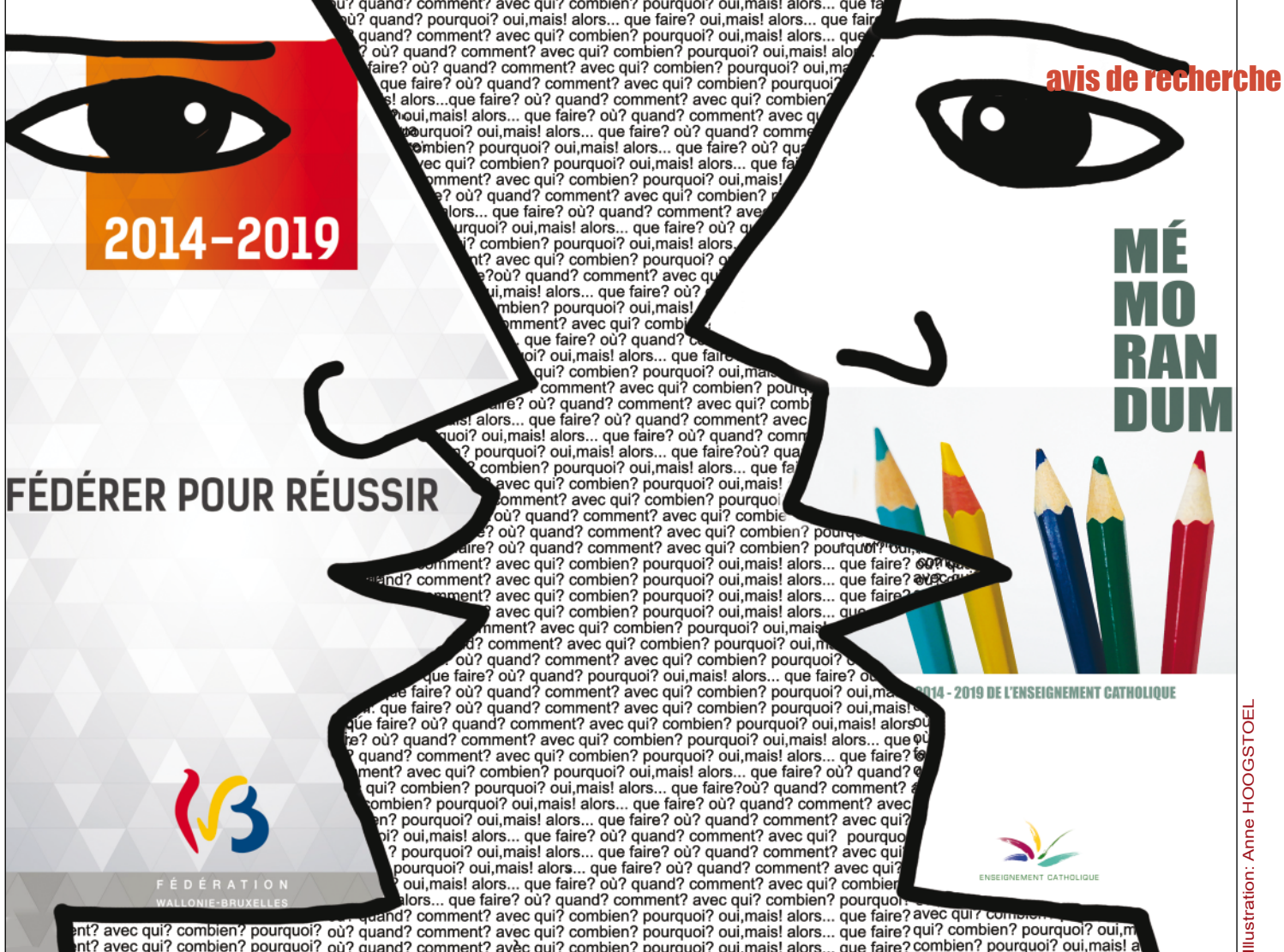


Illustration: Anne HOOGSTOEL

du SFMQ⁵ et du consortium de validation des compétences.

Priorité 8 : dynamiser la carrière des enseignants

Si on retrouve des pistes du Mémoire (mobilité interne et externe, formation initiale et continuée, accès facilité au temps partiel dans l'enseignement qualifiant) citées dans la DPC sous la forme d'intentions, on observera que les dispositifs permettant la dynamisation de la carrière ne sont pas développés. Ainsi, attirer les meilleurs éléments vers l'enseignement et assurer le développement professionnel des enseignants, tout comme modifier la définition de leur charge, sont des propositions du SeGEC qui n'ont pas d'écho dans la DPC. Peut-être faudra-t-il attendre les résultats du *Pacte pour un enseignement d'excellence* ?

Priorité 9 : accompagner l'entrée dans l'enseignement supérieur

La DPC prévoit l'introduction d'une évaluation externe en fin de secondaire.

Elle évoque aussi la généralisation d'un test à l'entrée du supérieur, de manière prudente. Cela rejoint des pistes du Mémoire mais nécessitera une articulation. Le Mémoire postule que dynamiser la recherche en Hautes Écoles est une manière de dynamiser la carrière des enseignants du supérieur. Sauf à penser que certaines formules générales englobent aussi les Hautes Écoles, dans les 10 pages que la DPC consacre à l'enseignement supérieur, elle considère que la recherche ne concerne que les universités.

Priorité 10 : assurer plus d'égalité dans le financement par élève

Aucun écho de cette priorité du SeGEC dans la DPC, que ce soit dans les chapitres « Soutenir les établissements » ou « Offrir un cadre de qualité », ou dans le point « Dynamiser la gouvernance et renforcer le pilotage pour un système éducatif plus efficient ».

Conclusions provisoires

À ce stade, la DPC contient une série d'intentions en lien avec nos

propositions, souvent sous forme d'intentions plus que de pistes concrètes. Toutefois, on ne pourra juger réellement de celles-ci qu'à la lumière :

1. des choix budgétaires, puisque la DPC n'en parle pas ;
2. de la manière dont évoluera le *Pacte pour un enseignement d'excellence*, notamment en ce qui concerne le modèle de gouvernance : quelle autonomie et quelle responsabilisation des acteurs ?

Le début de la législature s'avère donc déterminant. ■

BENOIT DE WAELE
ET JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Voir **entrées libres** n°83 à 87
2. Retrouvez le Mémoire dans son intégralité sur : <http://enseignement.catholique.be> > **Le SeGEC** > **Publications** > **Les documents de référence**
3. DPC, p. 22
4. Instance de pilotage inter-réseaux de l'enseignement qualifiant
5. Service francophone des métiers et des qualifications

ÉCOLES ÉPISCOPALES (4/4)

Rejoindre les populations

Assurer une présence sur l'ensemble du diocèse ainsi qu'un service aux populations précarisées, tels étaient les principaux objectifs au moment de la création des écoles épiscopales de Liège, à partir du 19^e siècle. Aujourd'hui, la seconde préoccupation est toujours bien d'actualité, notamment au Collège Saint-Martin de Seraing.



Photo: Collège Saint-Martin - Seraing

« **D**onner à la population ouvrière de Seraing un enseignement de qualité était l'objectif des autorités diocésaines qui ont fondé le Collège Saint-Martin voici plus d'un siècle, en 1908, raconte **Louis GEMENNE**, administrateur du PO de cet établissement. Les directeurs successifs se sont efforcés de conjuguer l'accueil des plus démunis avec une revendication d'excellence. L'école a connu son heure de gloire dans les années 1970, elle a été une des premières à instaurer la mixité et est entrée dans le rénové en 1971-72. »

C'est au 19^e siècle que l'Évêché de Liège a commencé à fonder des écoles, le premier collège épiscopal étant Saint-Louis à Waremme, créé

en 1855. L'objectif de l'Évêché était alors de répartir les écoles catholiques sur l'ensemble du diocèse, de quadriller le territoire, en proposant aussi un enseignement de type technique et professionnel. Dans des zones à haute industrialisation, des écoles ont vu le jour pour rejoindre la population et diffuser un enseignement catholique. Le diocèse de Liège compte aujourd'hui 69 établissements secondaires. Quarante-quatre d'entre eux ont été fondés par des congrégations, treize sont épiscopaux (les Collèges Saint-Martin de Seraing, Saint-Remacle de Stavelot, Saint-Lambert d'Herstal, l'Institut Saint-Laurent de Liège...), mais sept ont aussi été cédés au diocèse par des congrégations, et cinq ont été

transmis à l'Évêque après avoir été créés par une personne privée.

« Par ailleurs, ajoute **Marc DELTOUR**, délégué épiscopal du diocèse, les congrégations religieuses ont été chargées de s'occuper des écoles primaires gratuites. Et on peut aussi noter la création, à cette époque, de deux petits séminaires pour le recrutement et la formation de futurs prêtres (les Collèges Saint-Roch à Ferrières et Saint-Quirin à Huy). Les écoles secondaires pour filles ont, quant à elles, été prises en charge par les congrégations religieuses féminines. »

Le diocèse a également créé ou repris un certain nombre d'écoles en Communauté germanophone, à Saint-Vith et Eupen, et a à son actif la création de la seule école secondaire

épiscopale pour filles, l'Institut Maria Goretti à Liège.

L'ESPRIT DE SAINT-MARTIN

Au Collège Saint-Martin, le PO était épiscopal, composé de membres du clergé ou proches de celui-ci, jusqu'en 1996. À cette date, une fusion est intervenue avec l'ISM Pairay, et le PO a été confié à des laïcs. « *Aujourd'hui, il s'agit d'une école avec trois implantations*, précise L. GEMENNE : *le Collège Saint-Martin, l'ISM Pairay et un CEFA. Il s'agit d'un même établissement, avec trois degrés, un enseignement obligatoire de plein exercice, un enseignement en alternance, des sections générales, techniques et professionnelles. Et le site abrite aussi une école fondamentale.* »

Au fil du temps, l'enseignement général s'est particulièrement développé et a connu un beau succès. Mais l'industrie du bord de Meuse a progressivement disparu, et la population s'est fortement précarisée. « *L'école est aujourd'hui à encadrement différencié (de classe 2)*, poursuit L. GEMENNE. *Elle accueille une certaine proportion d'enfants issus de l'immigration, dont le français n'est pas la langue maternelle. On est aujourd'hui revenu à l'esprit des fondateurs, pour un service aux populations précarisées, tout en essayant de maintenir une revendication d'excellence et de garder des sections de transition dynamiques.* »

Comptant environ 500 élèves sur l'ensemble de ses implantations, le Collège Saint-Martin reste à taille humaine, ce qui favorise un de ses objectifs, l'aide à l'apprentissage : « *Si le collège a une réputation, c'est bien de ne pas laisser les élèves en rade, voire d'en accueillir qui sont en panne de projet personnel. Dans cette optique, au 1^{er} degré notamment, l'équipe pédagogique s'est formée à une série de pédagogies alternatives, de manière à travailler la motivation scolaire.* »

Si l'école a connu une chute de population à une époque, elle est aujourd'hui en train de se redresser, grâce notamment à une nouvelle répartition des classes et sections. « *Notre volonté est de maintenir, pérenniser et redynamiser l'enseignement catholique à Seraing, qui est en pleine restructuration urbaine,*

assure l'administrateur. Dès lors, le PO a rédigé un document d'orientation, « Vivre et travailler ensemble dans l'esprit de Saint-Martin », dans lequel nous essayons de faire le lien avec l'esprit des fondateurs et la figure patronale de saint Martin, et de les décliner selon les sections que nous offrons. Et d'autre part, nous sommes preneurs de synergies avec l'école voisine catholique secondaire, l'Institut Sainte-Marie. »

UNE COMMUNAUTÉ DE PROJET

Quant au lien avec le diocèse, il était autrefois évident, mais il s'est largement distendu. « *À titre personnel, nuance L. GEMENNE, je suis tout de même favorable à ce que l'on rapproche ou concrétise ce lien, non pas en termes de dépendance, mais bien de communauté de projet. Le document sur l'esprit de Saint-Martin y contribuera. Le lien est symbolique, mais reste fort. D'un autre côté, les collèges épiscopaux n'ont jamais eu vocation de rester entre eux, ils ne revendiquent aucune identité particulière. Il s'agit plutôt de favoriser les synergies locales à des fins de développement local.* »

Mais le rôle de l'Évêché a tout de même été dominant jusqu'en 1980. Dans les collèges épiscopaux, les professeurs et la direction étaient des prêtres, le lien était réel avec la vie du diocèse, avec sa pastorale. « *À partir des années 80, ajoute M. DELTOUR, il y a eu un retrait, une diminution, une disparition progressive du clergé diocésain. Et le diocèse de Liège n'a jamais eu la volonté de créer et de maintenir un réseau propre, avec une identité exclusive.* » Le lien à l'Évêque est aujourd'hui matériel (l'Évêché restant, dans de nombreux cas, propriétaire des bâtiments scolaires) et symbolique (les services épiscopaux et l'Évêque de Liège, Mgr J.-P. DELVILLE, étant attentifs à ce qui se vit dans les écoles du diocèse).

En 1955, deux asbl de PO avaient été créées pour recevoir les subsides à affecter dans les écoles. « *L'objectif était d'avoir une autonomie des subsides par rapport à l'Évêché, mais ces asbl ont aujourd'hui été remplacées par des PO locaux* », explique le délégué épiscopal.

Dans les années 80-90, la multiplication

des PO a entraîné un certain relâchement du lien à l'Évêché, qui était cependant toujours maintenu par le vicaire épiscopal. « *En tant que délégué épiscopal, précise M. DELTOUR, mon rôle est notamment de soutenir les projets de pastorale, de venir en aide à une série de formations qui ne peuvent pas être prises en charge par le CoDiEC, de veiller à la qualité des cours de religion, mais aussi à une certaine identité de l'école catholique aujourd'hui.* »

DES PROJETS ÉDUCATIFS

Finalement, comme toute école catholique, la spécificité des collèges épiscopaux est aussi à trouver du côté de leur projet éducatif. La politique de l'Évêché a été guidée par la certitude que ses écoles ne font pas un travail différent de celui des écoles congréganistes. Épiscopale ou congréganiste, chaque école vise à rendre le meilleur service éducatif à la lumière de l'évangile. Par ailleurs, il n'y a pas une pratique éducative et une pratique chrétienne, mais des pratiques chrétiennes de l'école, dont la diversité même est un gain pour le système éducatif. Et rappelons que le contexte culturel et les attentes de la société à l'égard de l'école sont déterminants pour construire un projet éducatif. Pour M. DELTOUR, une spécificité des écoles catholiques pourrait se trouver dans cette dimension de l'excès-agapè, un peu utopique, le fait qu'elles demandent aux professeurs un engagement pour les jeunes qui dépasse des limites instituées et fixées par les obligations et l'objet social de l'école.

Au Collège Saint-Martin, le projet d'établissement est revu sous l'égide du document relatif à l'esprit de Saint-Martin. En 2008, le centenaire de l'école a d'ailleurs été l'occasion d'un rappel historique à la communauté éducative. Un des objectifs du texte est, en effet, de faire en sorte que les enseignants soient conscients du projet des fondateurs. « *Le PO souhaite ici, en plein accord avec la direction, rendre manifeste cet esprit, non pas par gout nostalgique, mais en essayant de le concrétiser et de le décliner en fonction des défis actuels de l'école et de sa population* », conclut L. GEMENNE. ■

BRIGITTE GERARD



ACTES SUD

Soldat dans les tranchées de la Guerre 14-18, Louis écrit à sa famille, à ses proches, à ses « mairaines de guerre », pour maudire ou travestir la réalité, rassurer ceux qu'il aime ou conjurer un peu de son épouvante. Apprentie dactylo à Saint-Germain-des-Prés dans les années 1950, Lorette s'ingénie à taper des lettres : pour des vieilles dames du quartier, pour son père toujours absent, pour son beau fiancé lointain, et pour elle-même, malade de la tuberculose.

Et comme dans une composition à quatre mains, les vies parallèles de ces deux inconnus finissent par se croiser quelques secondes à l'intersection d'un point imaginaire...

Louis et la Jeune Fille est le troisième roman de **Cécile LADJALI**, romancière, dramaturge, essayiste et enseignante. On se souvient notamment de son *Éloge de la transmission : le maître élève*, né de sa rencontre avec George STEINER. Elle participa à l'Université d'été du SeGEC en 2006.

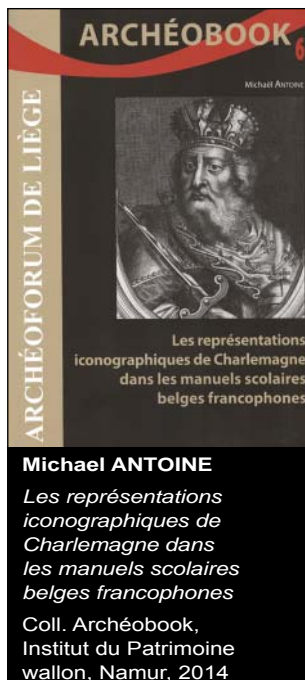
CONCOURS

Gagnez un exemplaire du livre ci-dessus en participant en ligne, **avant le 25 octobre**, sur :

www.entrees-libres.be > concours

Les gagnants du mois de mai sont :

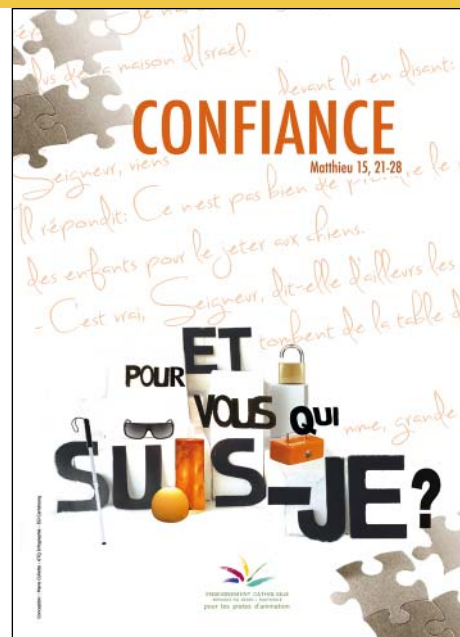
Grégory ADANT
Carine BOURG
Anne-Catherine FLAMAND
Jocelyn GREGOIRE
Madeleine LEBRUN
Catherine PHILIPPET
Philippe PREAUX
Isabelle RATY

SACRÉ
CHARLEMAGNE !

Inspiré d'une exposition visible à l'Archéoforum de Liège jusqu'au 25 octobre, ce catalogue analyse quelques représentations iconographiques de l'empereur carolingien et les commentaires qui les accompagnent dans différents manuels scolaires francophones belges depuis 1830.

L'ouvrage débusque certains anachronismes, mais décode surtout le message délivré par l'iconographie et les textes qui l'accompagnent.

**À commander
 au 081 230 703
 ou 081 654 154
 publication@idpw.be
 Prix : 5 EUR**

PASTORALE SCOLAIRE
NOUVELLE CAMPAGNE
D'AFFICHES

La Commission interdiocésaine de pastorale scolaire propose cette année de cheminer avec la question posée par Jésus à ses disciples : « **Et pour vous, qui suis-je ?** » (Mc 8, 29). La question de l'identité n'est-elle pas celle de toute vie humaine ? N'est-elle pas celle, fondamentale, de la destinée ? Celle que l'on se donne en se découvrant dans le regard des autres et du Tout-Autre ?

La première affiche de l'année scolaire présente une facette de la personnalité de Jésus : un homme mu par la confiance en l'être humain, en Dieu et en lui-même, ces trois « pôles » se renforçant mutuellement.

Afin d'anticiper les possibilités d'animation offertes pour cette nouvelle année, des propositions pour les cinq affiches sont disponibles sur :

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

Ces pistes peuvent également être obtenues auprès des équipes diocésaines de pastorale.

Informations complémentaires :
myriam.gesche@segec.be

TRAVAIL DE MÉMOIRE

La Commission Justice et Paix publie un outil pédagogique sur les enjeux liés au travail de mémoire dans l'Espagne d'après-guerre.

Cet outil a été réalisé en collaboration avec deux conseillères pédagogiques du SeGEC et s'adresse aux animateurs et formateurs de jeunes à partir de 16 ans.

À partir du cas de l'Espagne, l'outil *MémoAction* propose des supports théoriques et pédagogiques pour aborder la thématique du travail de mémoire post-conflit :

Comment vivre après un conflit ayant déchiré une société ?

Comment gérer les différents types de « mémoires » ?

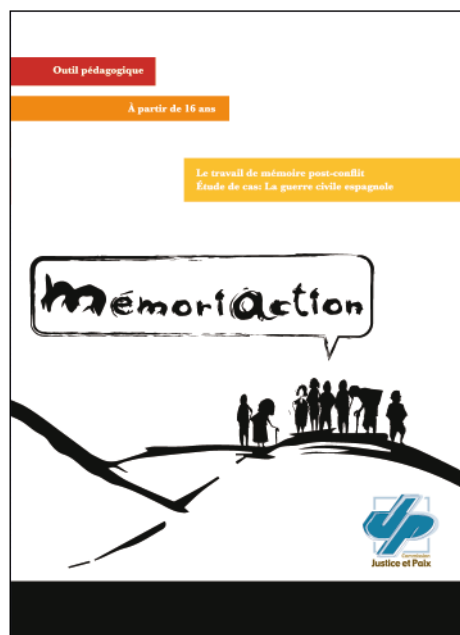
Quelle différence entre mémoire et histoire ?

L'utilisation de supports médiatiques conduit au cœur de ce complexe phénomène de « travail de mémoire » qui doit permettre de recréer les conditions d'un vivre ensemble.

Information et commandes :

laure.malchair@justicepaix.be
ou 02 738 08 01

Prix : 5 EUR



JOURNALISTES EN HERBE

La Cellule Culture-Enseignement de la FWB lance la septième édition de son concours de journaux (presse écrite) à destination des classes de 6^e primaire et des classes du secondaire inférieur. L'objectif est de donner la parole aux élèves, d'éveiller leur esprit critique, de réaliser un projet éducatif mettant à l'épreuve leur créativité, leur capacité de réflexion et d'analyse, leur capacité d'écriture, leur curiosité, etc.

Chaque classe participante bénéficie gratuitement de deux ateliers animés par un journaliste professionnel, ainsi que d'un « kit pédagogique » comprenant notamment un dossier pour les enseignants et divers outils pour les élèves.

Renseignements et inscriptions :
www.culture-enseignement.be >
Activités > Journalistes en herbe

AGENDA

La Fédération de l'Enseignement de promotion sociale catholique (FEProSoC) organise sa traditionnelle séance académique de rentrée le 16 octobre prochain à Charleroi. Thème de cette année : « *Pratiques et méthodologies d'encadrement des adultes en reprise d'études et de formations* »

La nouvelle ministre en charge de l'Enseignement de promotion sociale introduira la soirée.

Renseignements et inscriptions avant le 9 octobre :
<http://enseignement.catholique.be> > Promotion sociale



APPEL À PROJETS

L'asbl COREN invite les élèves et professeurs qui veulent s'engager pour l'environnement dans leur école à participer à l'appel à projets « *Écoles pour Demain* ». Parmi les thématiques proposées : le cadre de vie, l'éco-consommation, les changements climatiques, le gaspillage alimentaire...

Les cinq meilleures réalisations bénéficieront d'un soutien financier de 250 EUR. Le jury sera particulièrement attentif à la participation des élèves aux différentes étapes du projet, à son impact durable dans l'école, à l'originalité des actions et aux liens avec les matières enseignées.

Renseignements et inscriptions avant le 24 octobre :
www.coren.be ou 02 640 53 23

RECEVOIR ENTRÉES LIBRES EN VERSION ÉLECTRONIQUE ?
WWW.ENTREES-LIBRES.BE > INSCRIPTION

L'humeur de...

Paule PINPURNIAUX

Carine, ma voisine, a quitté notre maison bruxelloise pour rejoindre l'agritourisme toscan, qu'elle gère avec enthousiasme. Dans son rêve enfin réalisé, elle a entraîné son Italien de mari et sa fille. Deux mois déjà !

Marie, accompagnée d'Olivier, a rejoint le sud de l'Espagne pour y travailler avec bonheur dans une maison d'hôtes andalouse, où elle expérimente une cuisine végétarienne. Ses courriels laissent deviner l'enthousiasme de ses découvertes potagères et la détermination de son projet !

Maria, cheveux tressés, peau bronzée, sourire accroché aux lèvres, vient chaque semaine partager mes préoccupations ménagères pendant la journée... et l'esprit ailleurs : le soir, si elle en a encore la force, elle s'en va danser la salsa ou la samba au fond d'un café où les rythmes latinos lui rappellent son Brésil natal !

Quant à la jolie Roumaine qui encaisse la facture de ma lessive, elle se réjouit de conduire sa fille de 7 ans à l'avion qui lui permettra de rejoindre ses grands-parents, pour leur plus grand bonheur ; elle me raconte tout cela dans une langue soignée et chantante : j'aime l'entendre !

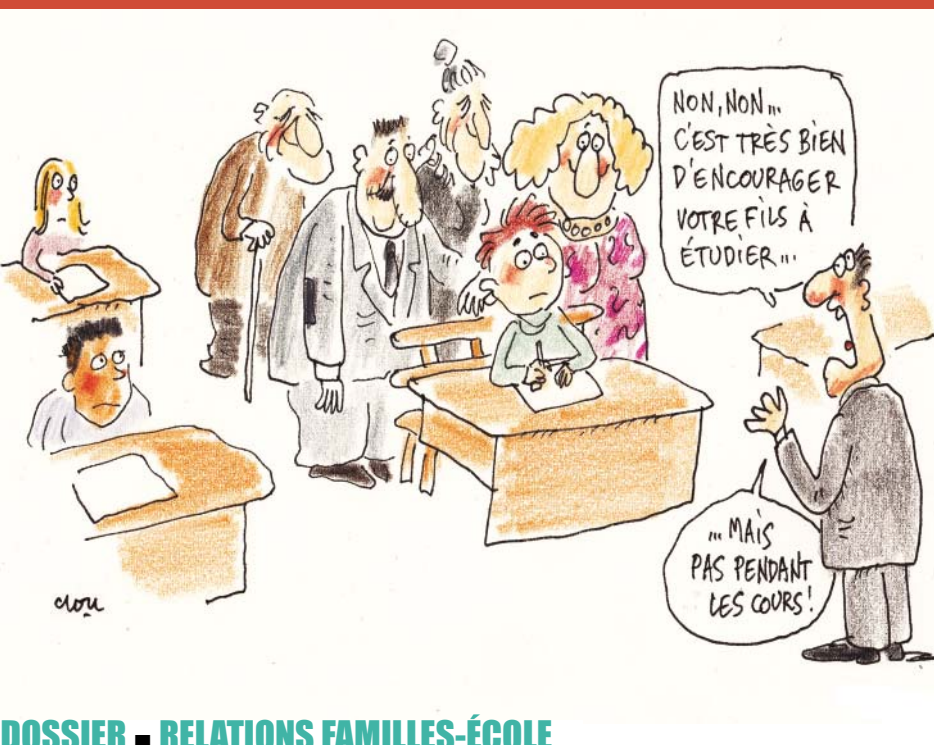
Les deux jeunes ados, Sami et Semih, ont achevé leurs révisions mathématiques. Ils ont hâte de prendre la route, l'un vers le Maroc, l'autre vers la Turquie. L'un comme l'autre vont y retrouver leurs grands-parents et leur famille élargie. Pour chacun d'eux – je le devine à travers leurs confidences –, ce voyage familial renforcera le lien invisible mais fort qui fait briller leurs yeux et animer leurs propos... Ce sera une grande parenthèse dans leur univers scolaire !

Christian, mon hôte africain, en voyage en Europe depuis bientôt trois semaines durant lesquelles il a retrouvé quelques membres de sa famille dispersés en Belgique, me laisse entendre sa hâte de rentrer « au pays » ; il a cependant goûté aux plaisirs du jazz à Gand, aux retrouvailles liégeoises avec sa sœur et sa famille, à l'ambiance fraternelle des soirées d'été. Mais voilà, pour lui, le va-et-vient estival perd de son goût... On l'attend « à la maison » ! ■



VA-ET-VIENT ESTIVAL !

LE CLOU DE L'ACTUALITÉ



DOSSIER ■ RELATIONS FAMILLES-ÉCOLE