

entrées

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N°97 / mars 2015

libres

ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Toute une histoire...

Pessimistes,
les jeunes?



Illustration: Anne HOOGSTOEL

DOSSIER

Mixité : comment la vivre mieux ?

entrées libres n°97 - mars 2015
Mensuel - ne paraît pas en juillet-août
Bureau de dépôt: 1099 Bruxelles X
N° d'agrégation: P302221

pâques

3 La petite fille Espérance

édito

4 À l'heure des négociations...

des soucis et des hommes

5 La sécurité a un prix

entrez, c'est ouvert !

6 Pour rassurer les enfants,
rassurer d'abord les parents !

7 Simone, le mannequin intelligent

l'exposé du moi(s)

8 Histoire de l'enseignement catholique
en Belgique

DOSSIER

Mixité

Comment la vivre mieux ?

mais encore...

11 Pessimistes, les jeunes ?

zoom

12 Comprendre ce qui fait la difficulté
de l'école aujourd'hui

avis de recherche

14 L'éducation aux choix

entrées livres

16 Espace Nord ■ Concours
Droit disciplinaire

17 Supérieur : guide méthodologique
Se procurer
Mission de l'école chrétienne

18 La vie est un théâtre

service compris

18 Du côté des diocèses

19 Une bouteille à la mer
Nouveau site pour le diocèse de Tournai

hume(o)ur

20 L'humeur de... Vincent FLAMAND
Le CLOU de l'actualité



pâques

Toute une histoire...



dossier



avis de recherche



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées libres

Mars 2015 ■ N°97 ■ 10^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et aout)
ISSN 1782-4346

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

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

**Rédacteur en chef
et éditeur responsable**

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

Secrétariat et abonnements

Nadine VAN DAMME (02 256 70 37)
nadine.vandamme@segec.be

Création graphique

Anne HOOGSTOEL

Membres du comité de rédaction

Elise BOUCHELET
Anne COLLET
Jean-Pierre DEGIVES
Vinciane DE KEYSER
Benoit DE WAELE
Hélène GENEVOIS
Brigitte GERARD
Fabrice GLOGOWSKI
Thierry HULHOVEN
Anne LEBLANC
Patrick LENAERTS
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Bruno MATHELART
Luc MICHIELS
Françoise MIN-BOL
Pascale PRIGNON
Guy SELDESLAGH

Publicité

02 256 70 30

Impression

IPM Printing SA Ganshoren

Tarifs abonnements

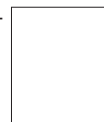
1 an: Belgique: 16€ ■ Europe: 26€
Hors-Europe: 30€
2 ans: Belgique: 30€ ■ Europe: 50€
Hors-Europe: 58€

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 responsa-
bilité de leurs auteurs. Les titres, inter-
titres et chapeaux sont de la rédaction.

Textes conformes aux recomman-
dations orthographiques de 1990.

entrées libres est imprimé sur
papier FSC.



La petite fille Espérance

Notre enseignement veille à cultiver, avec d'autres d'ailleurs, les valeurs humanistes, patrimoine commun de l'humanité, rappelées dans *Mission de l'école chrétienne* : « le respect de l'autre, la confiance dans les possibilités de chacun, le sens du pardon, le don de soi, la solidarité responsable... »¹. Sur ces chemins de croissance en humanité surgit l'Espérance. Elle vient soutenir et encourager celles et ceux qui portent à bout de bras ces valeurs qui sont souvent à contrecourant des idéaux de nos sociétés. On la nomme vertu, du latin *virtus*, une force que le poète Charles PÉGUY présente sous les traits d'une petite fille. La petite fille Espérance nous prend la main pour exorciser la morosité et le pessimisme ambiants qui gagnent aussi l'école en ces temps difficiles. « *Il n'est pas permis de gémir sur son temps, ni sur les jeunes* », rappelait Don Bosco aux éducateurs des banlieues de Turin. En éducation, il est interdit de désespérer des enfants et des adolescents : « *Rien n'est perdu à tout jamais. Tout peut être sauvé.* »

Et nous, adultes, n'avons-nous pas autant besoin que les élèves de ce regard d'autrui habité par l'espérance afin de retrouver confiance et courage quand nos existences personnelles, familiales, professionnelles sont traversées d'inquiétudes face à l'avenir et marquées de blessures passées profondes ? Alors, au bout de la traversée de la nuit, la petite fille Espérance s'approche de chacun : « *Lève-toi et marche, car il y a toujours un chemin.* »

Le chemin des femmes de Galilée venues avec leurs fioles embaumer le corps de Jésus, pensant qu'avec lui, l'Espérance en l'humain et en la Vie dont il avait toujours témoigné à ses risques et périls était définitivement enterrée. Mais quel est ce chemin : impasse ou passage ?

Au petit matin, au lever du soleil, une nouvelle inouïe surprend les femmes et ouvre une brèche : *pourquoi chercher parmi les morts, Celui qui est Vivant ?*

Quand fatigués, déçus, découragés devant l'immensité de la tâche de nous rendre les uns et les autres plus humains par, notamment, la pratique des valeurs, il ne serait pas étonnant de rencontrer en chemin une petite fille « *de rien du tout* », précisait le poète. Mais combien forte dans son apparente fragilité.

Un symbole, pourquoi pas, du Crucifié du vendredi après-midi, vulnérable, « *sans beauté ni éclat* », relevé d'entre les morts à l'aurore du dimanche de Pâques, littéralement du Passage... « *dans la Vie si forte qu'elle avale même la mort.* »²

« *Les valeurs humaines, Jésus, suivi par ses témoins, les a assumées de façon radicale et leur a donné, jusqu'à travers sa mort et par sa résurrection, une force et un éclat particuliers.* »³

« *L'espérance a partie liée avec cet infatigable recommencement du matin. Elle vise l'avenir mais se vit aujourd'hui, les yeux ouverts. Avec passion.* »⁴

La force de l'Espérance, une vertu du temps de Pâques pour les écoles de notre temps... et pour tous les temps. ■

JACQUES PITON
VICAIRE ÉPISCOPAL (TOURNAI)

1. *Mission de l'école chrétienne*, p. 18
2. Christian BOBIN
3. idem, p. 18
4. Jean-Claude GUILLEBAUD



À l'heure des négociations...



ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
9 MARS 2015



Le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a entamé ses négociations sectorielles pour les années 2015-2016. Les différentes associations de PO se sont concertées quant aux priorités à faire valoir dans le cadre de celles-ci. Parmi elles figurent notamment :

- **le remboursement des frais de déplacement** de la FWB aux écoles. Les arriérés en la matière sont en moyenne de neuf à dix mois, et les créances peuvent s'élever jusqu'à 100 000 EUR par établissement. Le SeGEC demande à l'autorité publique de remédier à ce problème et, si nécessaire, de réévaluer la politique menée ;
- **le financement des conseillers en prévention**. En 2009, un décret a été adopté, mais jamais mis en œuvre. Lors de son exercice budgétaire de l'automne dernier, le gouvernement a décidé de ne pas financer ce décret au plus tôt avant l'année 2020, ce qui revient à reporter la question pour la prochaine législature. Notre société est, par ailleurs et à juste titre, de plus en plus exigeante par rapport à cette question. Les parents et les enseignants considèrent comme une évidence que le maximum doit être fait pour assurer la sécurité des établissements scolaires. Quand un accident survient, la question des responsabilités se pose immédiatement. Le PO a-t-il fait tout ce qu'il devait ? Le directeur ou les enseignants ne peuvent-ils pas être rendus responsables de négligence ? Des cas récents ont conduit à des contentieux devant les tribunaux. Le SeGEC considère que la responsabilité de l'autorité publique est de mettre en œuvre ce décret de manière prioritaire, c'est-à-dire dès que la situation financière de la FWB le permettra. Un report pur et simple à la prochaine législature ne peut être accepté. En cas d'accident grave, la responsabilité morale et politique de l'autorité publique serait évidemment aussi invoquée (*lire ci-contre*).

Le SeGEC a également souhaité mettre en avant **d'autres priorités**¹, et notamment une meilleure prise en compte des spécificités du métier de directeur(-trice) dans le cadre du régime de DPPR². En effet, la particularité de la fonction de direction est qu'elle ne peut s'exercer à temps partiel. Il en résulte l'impossibilité, pour les directions, d'accéder à des régimes de fin de carrière en n'exerçant plus leur fonction à temps plein. Dans un contexte d'allongement général de carrière professionnelle, le SeGEC demande non pas que la fonction puisse être exercée à temps partiel – ce qui est, la plupart du temps, difficilement envisageable –, mais que l'on négocie des modalités de gestion de fin de carrière qui tiennent compte à la fois de ces spécificités, mais aussi des aspirations personnelles de chacun(e) des directeurs(-trices).

Le SeGEC s'est engagé à traiter ce sujet en relation étroite avec les associations représentatives des directions du fondamental (le CODI) et du secondaire (la FéADI). Les trois prochains mois seront, nous le savons, ponctués de nombreuses concertations, dans un contexte budgétaire difficile. Nous ne manquerons pas de vous rendre compte des décisions à mesure de leur évolution. ■

1. L'ensemble des revendications se trouve dans le communiqué de presse du 25.02.2015 : <http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Communication > Communiqués

2. Disponibilité précédant la pension de retraite

La sécurité a un prix

Le SeGEC demande au gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles de mettre en œuvre, dès que possible, le décret de financement des conseillers en prévention. Voté en 2009, ce texte n'est toujours pas d'application. Or, tous les employeurs, y compris les écoles, sont tenus de désigner au minimum un conseiller.

Élaborer un plan global de prévention, monter un plan annuel d'action, mettre en œuvre la politique de gestion des risques, assister l'employeur et les travailleurs dans l'application des dispositions réglementaires relatives au bien-être au travail, voici quelques-unes des nombreuses missions que doit remplir le conseiller en prévention. Très concrètement, il est amené à visiter régulièrement et systématiquement les lieux de travail à la demande de l'employeur ou des travailleurs. Il effectue au minimum une fois par an une enquête approfondie des postes de travail et prend d'initiative des mesures pour remédier aux causes de danger ou de nuisances. Il doit également assurer une série de tâches administratives, dont le secrétariat du CPPT, le Comité pour la prévention et la protection au travail. Enfin, lorsqu'un service externe de prévention est sollicité dans l'école, il doit organiser la collaboration avec lui.

||

peut s'agir, par exemple, de l'aider à étudier la cause d'un accident de travail ou de maladies professionnelles.

INDISPENSABLE

Pour exercer ses missions, le conseiller en prévention doit avoir une connaissance suffisante de la législation et les compétences techniques et scientifiques, et cela quelle que soit la taille de son établissement. Il doit amener tant la direction que le personnel à intégrer le souci de la sécurité et de la protection de la santé au quotidien.

En son absence, PO et direction seront fort esseulés pour rédiger notamment une série de documents. Le risque est que face à cette surcharge de travail, le nécessaire ne soit pas fait. La qualité de vie de l'école peut aussi en pâtir. Par manque de moyens, il pourrait, par exemple, arriver au fondamental que les contrôles minimum des aires de jeu ne soient plus effectués, qu'il n'y ait pas de suivi des remarques des pompiers, qu'il n'y ait pas de réflexion sur l'état sanitaire de locaux ou qu'il y ait un manque de suivi des engins de gymnastique, et que l'analyse des risques et la gestion des produits dangereux dans les laboratoires de chimie soient laissées à la bonne volonté des profs... Au-delà de ces conséquences sur la vie de tous les jours, l'école pourrait, par ailleurs, encourir, en cas de manquement, des sanctions pénales et administratives.

FINANCEMENT

Le décret de 2009 prévoit d'octroyer des moyens complémentaires aux

établissements afin d'aider à financer ces conseillers en prévention.

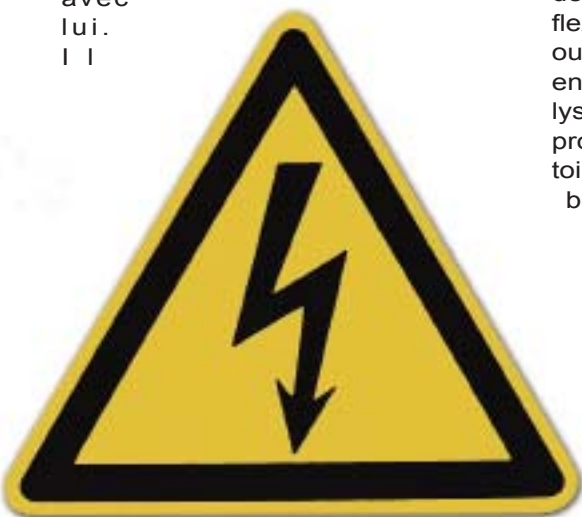
Les moyens sont calculés en fonction du niveau, du type d'enseignement et de la population scolaire. Les écoles peuvent, moyennant la signature d'une convention, globaliser leur moyens au sein d'un ou plusieurs Pouvoirs organisateurs, en ce compris les différents niveaux. Mais quelle que soit la fonction occupée par le membre du personnel titulaire du mandat de conseiller en prévention, il faut réunir 24 périodes pour constituer une charge d'un équivalent temps-plein. Cette fonction est toutefois scindable et peut être occupée à temps partiel.

NE PAS ATTENDRE 2020 !

La mise en œuvre du décret de financement a été constamment reportée. Le gouvernement ne semble pas décidé à faire bouger les choses avant 2020, ce qui, on l'a dit (*lire l'éditorial ci-contre*), reviendrait à postposer la question à la prochaine législature !

Pour le SeGEC, une telle situation n'est pas acceptable. Il demande à la FWB de mettre ce décret en œuvre au plus vite, dès que les finances de la communauté le permettront. Il invite le gouvernement à inscrire cette mesure dans la trajectoire budgétaire pluriannuelle, à partir de 2016-2017. Le SeGEC indique enfin qu'en cas d'accident grave, la responsabilité morale et politique des autorités sera, à coup sûr, invoquée. ■

CONRAD VAN DE WERVE
AVEC STÉPHANE VANOIRBECK





POUR RASSURER LES ENFANTS, RASSURER D'ABORD LES PARENTS !

« **N**otre école, qui scolarise un peu moins de 400 élèves, est implantée à deux pas d'une cité construite dans les années 70. Elle accueille une population multiculturelle « classique » du Borinage, avec des enfants d'une quinzaine de nationalités, et est reconnue en encadrement différencié de classe 5 », explique **Marc VERCOUTER**, le directeur.

Arrivé comme jeune instit en 1982, il connaît particulièrement bien les familles des environs. Beaucoup d'entre elles sont monoparentales et vivent des difficultés en lien avec un taux de chômage élevé, couplées, dans certains cas, à des problèmes d'intégration.

« Ces adultes sont souvent en rupture avec l'école, poursuit-il. Il nous a semblé indispensable de leur tendre la main, d'établir un lien de confiance avec eux dès l'entrée de leur enfant en maternelle. Nous travaillons beaucoup en termes de prévention de l'échec scolaire. Nous misons tout sur l'accroche dès le départ. Nous organisons des après-midis de découverte pour les parents et les futurs élèves. Nous prenons le temps de les rencontrer plusieurs fois, de répondre à leurs questions. Nous avons à cœur de leur montrer combien il est important de venir à

l'école. Nous expliquons clairement notre rôle et le leur. Quand les petits commencent en maternelle, nous prenons régulièrement contact avec les parents pour leur expliquer comment ça se passe. Nous essayons de rassurer autant les parents que les enfants. Plus qu'un projet à proprement parler, c'est une philosophie. »

Face à des problèmes qui dépassent souvent le cadre scolaire, mais qui ont des répercussions directes sur les enfants, il est utile de pouvoir compter sur de précieux alliés. C'est la raison pour laquelle l'école a développé un réseau de partenariats forts (AMO, CPAS, SAJ, école des devoirs, etc.) dans l'entité de Bernissart, dans le cadre d'un plan de cohésion sociale.

« Nous rencontrons régulièrement les différents intervenants et nous pouvons guider les parents en fonction des soucis qu'ils rencontrent, souligne M. VERCOUTER. Par ailleurs, avec les moyens de l'encadrement différencié, nous avons engagé une assistante sociale. Elle est une aide de premier ordre pour tout ce qui est relationnel. Présente dans l'école deux jours/semaine, elle assure une permanence sur le temps de midi et peut être sollicitée tant par les élèves que par les professeurs. Quand des enfants ont des difficultés d'apprentissage,

Lutter contre le décrochage, c'est dès le début de la scolarité que ça se joue. Et les parents sont des partenaires indispensables. Mais quand ils gardent un souvenir douloureux de leur propre parcours, comment les réconcilier avec l'école ? C'est le défi que relève au quotidien l'école fondamentale libre Saint-François de Harchies¹ (Hainaut), en lien avec une série de partenaires.

elle les aiguille vers l'école des devoirs ou d'autres structures à même de les aider. Elle gère avec moi tout le suivi individuel des élèves. En cas d'absentéisme, elle ou moi contactons la famille concernée pour voir où il y a un problème et organiser un plan d'accompagnement. »

Le directeur met en avant, dans tout ce processus, l'importance de la communication verbale et de l'écoute. Les mots en rouge dans le journal de classe, très peu pour lui ! Et ça marche, puisqu'il se réjouit de constater un taux de 100% de participation aux réunions de parents dans plusieurs classes.

« Le relationnel, c'est une nouvelle dimension de la fonction de directeur, s'exclame-t-il. Et notre assistante sociale est un maillon indispensable de la chaîne. Tel élève n'est pas présent ce matin, pourquoi ? On téléphone aux parents. On va le chercher, au besoin, on s'intéresse, on accompagne, car les parents vivent des moments parfois très difficiles. C'est un travail épuisant mais passionnant, et les familles sont très reconnaissantes. Pour rien au monde, je ne voudrais être directeur dans une autre école ! » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.ecole-st-francois-harchies.be

SIMONE, LE MANNEQUIN INTELLIGENT

« *J'ai mal ! Je n'en peux plus ! Vous n'avez jamais accouché, vous !* » La future mère s'agite, son pouls s'accélère, et le bébé semble en difficulté... La scène pourrait se passer dans la maternité de n'importe quel hôpital. Sauf qu'ici, ce sont des étudiants qui sont aux prises avec la patiente et qu'elle n'est autre qu'un mannequin robotisé, *SimMom*, rebaptisée Simone.

« **N**ous avons profité du déménagement de l'HELMo Sainte-Julienne¹ sur le nouveau Campus de l'Ourthe, en décembre dernier, pour installer un tout nouvel outil didactique, un labo de simulation clinique prenant en compte tout ce qu'exige la simulation en santé, s'enthousiasme **Nathalie DUMONT**, coordinatrice de la section Sagefemme et directrice-adjointe ff. C'est un grand local comprenant quatre zones distinctes : une salle de débriefing, une chambre de patient avec le mannequin Simone, une réserve de matériel et un poste de pilotage en hauteur avec des vitres teintées, qui permet aux enseignants d'avoir une vue plongeante sur ce que font les étudiants. »

Les mannequins hautefidélité du type de *SimMom* sont pilotés par ordinateur. Dans ce cas-ci, il s'agit d'un modèle obstétrical qui peut accoucher, mais aussi changer de sexe au besoin. Tout est fait pour donner à l'étudiant l'impression de travailler en situation réelle. Le bébé peut être placé dans diverses positions, l'utérus de Simone se contracte, on peut lui mettre un monitoring, la faire saigner plus ou moins, elle peut uriner, tousser et respirer de différentes manières, avoir un arrêt cardiaque, etc. Elle peut servir tant aux soins infirmiers qu'aux soins intensifs, à l'aide médicale

urgente ou aux sagefemmes. « *Les enseignants font réagir le mannequin en fonction des gestes posés par l'étudiant*, explique N. DUMONT. *S'il injecte le bon médicament au bon moment, l'hémorragie s'arrête. S'il tarde à agir, elle s'accroît. La plus-value au niveau pédagogique, c'est de pouvoir travailler sur des situations d'urgence ou rares.* »

En stage, en cas de problèmes sérieux, les étudiants sont écartés pour laisser intervenir les professionnels. La simulation leur permet d'être en première ligne. Quant aux cas rares, comme lorsque le cordon ombilical passe avant la tête du bébé, la probabilité que les étudiants y soient confrontés au cours de leur formation est très faible. D'où l'intérêt d'apprendre à les traiter via la simulation.

« *Une journée-type au laboratoire de simulation clinique, c'est : huit étudiants, deux enseignants (dont un spécialiste de la branche concernée) et quatre scénarios sur la journée. Lors de chacune des quatre situations de soins, deux étudiants sont actifs et les autres assistent, dans la salle de débriefing, à la retransmission vidéo de ce qui se passe dans la chambre. L'un des enseignants fait la voix du mannequin, et l'autre s'occupe de l'ordinateur.* »

Tout cela ne s'improvise évidemment

pas. Les enseignants ont été préalablement formés et ont obtenu le certificat européen d'instructeur en simulation. Une séance dure 10 minutes, avec plusieurs impératifs. Pas question de faire mourir les patients, par exemple. « *L'objectif est que les étudiants prennent confiance en eux, en leurs capacités, pour optimiser leurs compétences sur le terrain*, reprend N. DUMONT. *Après la séance, tout le monde se retrouve pour le débriefing. La manière de le mener fait également partie de la formation des enseignants. Certains étudiants craquent et ne vivent pas bien la simulation. Il faut pouvoir gérer tout l'aspect émotionnel. Plusieurs éléments entrent en ligne de compte : les gestes techniques, mais aussi la confiance en soi, la manière d'évaluer la situation d'urgence, de prendre ou non le leadership, de communiquer avec le patient et sa famille, etc. On clôture la journée par une 5^e simulation avec un cas relativement simple, sur base de participation volontaire. Ce sont souvent les étudiants qui ont le plus mal vécu la simulation de la journée qui y prennent part. Il est important que tous ressortent de la séance avec un réel plus pour leur formation.* » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.helmo.be



Toute une histoire...

Histoire de l'enseignement catholique en Belgique est un ouvrage exceptionnel à plus d'un titre, qui sortira fin de cette année. Non seulement, il retrace près de deux siècles d'histoire, en grande partie commune aux francophones et aux néerlandophones, mais il s'intéresse aussi, et même surtout à tout ce qui est constitutif de l'identité spécifique de l'enseignement catholique. Fruit d'une collaboration entre le SeGEC et son homologue flamand le VSKO, il aura nécessité plus de trois années de travail mené par une équipe de chercheurs et de rédacteurs bilingues.

Forum¹ et **entrées libres** sont allés à la rencontre des historiens **Paul WYNANTS**, professeur à l'Université de Namur et **Jan DE MAEYER**, professeur à la KU Leuven et directeur du KADOC², respectivement auteur et chef de projet de ce livre traduit dans les deux langues nationales.

POURQUOI CE LIVRE ?

Paul WYNANTS (PW) : L'idée remonte à 2010. Le SeGEC préparait son Congrès, qui devait avoir lieu deux ans plus tard, et souhaitait faire publier l'histoire de l'enseignement catholique à cette occasion. Il m'a contacté et très vite, il nous a semblé difficile de parler uniquement de l'enseignement catholique francophone, étant entendu que cette histoire était largement commune avec celle des néerlandophones. Nous avons donc pris contact avec le VSKO et avec nos collègues du KADOC. Cette démarche s'inscrivait, au départ, dans

une réflexion que le SeGEC menait sur l'identité de l'enseignement catholique. Celle-ci est devenue plus difficile à cerner, dans une société pluraliste et sécularisée. Il y a eu des identités successives de l'enseignement catholique au fil du temps, puis, à un même moment, plusieurs ont coexisté. Il y a, enfin, un socle commun sur lequel d'autres viennent se greffer. Elles sont liées, par exemple, au passé d'une congrégation religieuse ou à l'histoire d'un établissement. Donc, il paraissait particulièrement opportun que des historiens, des sociologues et des pédagogues s'engagent dans la recherche avec un regard extérieur.

Jan DE MAEYER (JDM) : Au fil des discussions, il a semblé essentiel de ne pas se diriger vers un ouvrage historique et institutionnel classique, mais plus vers une approche culturelle et multidisciplinaire. Nous sommes convaincus que les éléments contextuels et culturels propres à chaque époque sont cruciaux pour comprendre le monde de l'enseignement et de l'éducation.

COMMENT CE PROJET S'EST-IL MIS EN PLACE ?

JDM : Nous avons d'abord tenté d'établir une liste de sujets susceptibles de s'intégrer dans une biographie culturelle. Nous avons ensuite déterminé un certain nombre de thématiques qui devaient, selon nous, être abordées dans une approche non institutionnelle. Inévitablement, nous démarrons ce livre en donnant des éléments de contexte à la fois juridique et politique. Une fois ce cadre fixé, nous développons les thèmes retenus. Parmi ceux-ci, il y a la grande sobriété qui a caractérisé l'enseignement catholique jusque dans les années 1950. Bien qu'il ait souffert de sous-financement structurel pendant des décennies, cela ne l'a pas empêché de développer une identité forte qui a évolué avec le temps.

Au 19^e siècle, on ne parlait pas d'enseignement catholique, mais d'éducation chrétienne. Quelle est la différence ? Longtemps, au 19^e, il y a eu une tension entre « éducation » et « enseignement ». L'enseignement était associé à l'instruction, à la formation des jeunes aux sciences et aux techniques. Le jeune homme (et dans une moindre

mesure, la femme) devaient pouvoir jouer un rôle dans la société industrielle en plein essor. Une autre dimension de l'éducation chrétienne était l'initiation aux valeurs chrétiennes. Pour reprendre la formule de l'époque, « *La société n'a un avenir que si elle repose sur la chrétienté* ». Le jeune recevait donc une éducation proche du catéchisme. Progressivement, on trouva important de correspondre plus aux besoins de l'époque. Il s'agissait donc d'acquérir les connaissances et la technique. Ces deux dimensions ont une importance considérable, je pense, dans la formation de l'identité de l'enseignement.

COMMENT AVEZ-VOUS SÉLECTIONNÉ LES AUTEURS ?

PW : Nous avons d'abord travaillé en comité de rédaction restreint avec Marc DEPAEPE³, Dominique GROOTAERS⁴ et Peter HEYRMAN⁵. Une fois le projet avalisé par le SeGEC et le VSKO, il a fallu se mettre en quête d'auteurs. Nous souhaitons n'avoir qu'un seul groupe d'auteurs bilingues et observer un équilibre entre les deux

communautés. Nous avons choisi les auteurs en fonction de leurs travaux antérieurs et de leurs compétences.

Nous avons dû composer avec une difficulté de taille, à savoir : une recherche beaucoup plus poussée au nord qu'au sud du pays en histoire de l'éducation et de la pédagogie historique. L'équilibre que nous visions au départ n'a donc pas pu être pleinement atteint. Nous avons tenté, autant que faire se peut, de constituer des binômes pour chacune des thématiques, avec un auteur francophone et un auteur néerlandophone. Ils sont soit historiens, sociologues de l'éducation ou pédagogues. Cette pluridisciplinarité n'enlève rien à l'orientation fondamentalement historique de l'entreprise.

C'EST UN TRAVAIL DE LONGUE HALEINE. SA PRÉPARATION A ÉTÉ CONSIDÉRABLE...

JDM : La première réunion d'auteurs a eu lieu en décembre 2012. Faites le compte, cela représente trois années de travail ! Sur base des thématiques retenues avec les commanditaires du livre, nous avons approché les auteurs. Ceux-ci nous ont ensuite fourni un plan pour leurs chapitres. Nous les avons avalisés, puis ils se sont mis au travail. Courant 2014, nous recevions les premiers textes.

QUELLES SONT LES SOURCES QUE VOUS AVEZ CONSULTÉES ?

PW : Il y a toute une série de travaux que l'on pouvait déjà utiliser. Ils avaient été réalisés en histoire de l'éducation, en sociologie de l'éducation ou en sciences religieuses. Nous avons aussi utilisé des ouvrages de droit ou en lien avec les finances publiques. Nous nous sommes également appuyés sur des études de circonstance : des historiques d'écoles réalisés à l'occasion d'anniversaires, des ouvrages en hommage à des personnalités... Nous avons consulté des sources officielles et de nombreuses sources imprimées d'époque.

Puis il a fallu se pencher sur une série d'archives : celles du SNEC⁶, celles des évêchés et de l'archevêché, que les auteurs avaient déjà consultées auparavant pour leurs travaux. Citons les archives des congrégations religieuses, des établissements, mais

Photo: Laurent NICKS



IL A SEMBLÉ ESSENTIEL DE NE PAS SE DIRIGER VERS UN OUVRAGE HISTORIQUE ET INSTITUTIONNEL CLASSIQUE, MAIS PLUS VERS UNE APPROCHE CULTURELLE ET MULTIDISCIPLINAIRE.

JAN DE MAEYER



« **NOUS CONNAISSONS LA DIVERSITÉ DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE, MAIS DE LÀ À EN MESURER TOUTE L'ÉTENDUE...** »
PAUL WYNANTS

aussi des personnalités du monde catholique et politique, ainsi que les archives générales du Royaume. Il a fallu aussi trouver une iconographie variée. Nous avons utilisé une série de photos, d'images, de caricatures, d'affiches, de prospectus de pensionnats, etc. L'iconographie a sa raison d'être propre. Elle n'est pas là seulement pour illustrer le texte, mais pour lui apporter un plus.

JDM : Ce qui nous a beaucoup surpris, c'est le nombre de monographies publiées. Presque chaque école a fait réaliser son histoire. C'est un élément constitutif de l'identité. N'oublions pas que nous avons affaire à des initiatives locales de personnes qui ont mis des moyens en commun. Souvent, jusqu'en 1850-1860, ces initiatives étaient cosubsidiées par les autorités civiles locales. Lors de la première guerre scolaire en 1879, lorsque l'État met fin à ce système, il met l'autonomie locale à mal. S'ensuivra un mouvement de résistance, puis un nouvel envol pour l'enseignement libre.

CERTAINES THÉMATIQUES ÉTAIENT PLUS DIFFICILES À TRAITER QUE D'AUTRES ?

PW : Il y a, en tout cas, un secteur de l'enseignement qu'il nous a été difficile d'intégrer, celui de l'enseignement de promotion sociale, parce qu'il s'est organisé dans un cadre tout à fait spécifique. Il est plus récent, et organisé selon des modalités très particulières. Nous avons aussi buté sur le manque de statistiques disponibles. Nous sommes, par exemple, dans l'incapacité de retracer année par année l'évolution du nombre d'élèves dans l'enseignement catholique. À certaines périodes, notamment lors de la guerre scolaire, le gouvernement a décidé de supprimer des statistiques officielles tout ce qui concernait le libre.

JDM : Vous ne pouvez pas aborder l'histoire de l'enseignement catholique en portant uniquement votre regard sur la rue Guimard. À l'époque, on partageait certes une série de principes (l'éducation et l'instruction chrétiennes), mais chaque institution les appliquait librement. Puis les collèges épiscopaux ont adopté un règlement commun. Les collèges jésuites ont fait de même, dès 1840. Et dans la

seconde partie du 19^e siècle, on peut observer une certaine unité entre établissements d'une même congrégation. C'est très perceptible chez les Frères des Écoles chrétiennes ou chez les Frères de la Charité.

Des comités scolaires épiscopaux verront le jour après la guerre scolaire de 1879-1884. Et c'est après le grand Congrès catholique de 1909 que l'on assiste aux premières initiatives syndicales. Les enseignants n'acceptaient plus d'être sous-payés et de devoir prêter des heures supplémentaires. Ils étaient supposés assurer ce que l'on appelle aujourd'hui l'accueil extrascolaire et participer à la vie locale (bibliothèque paroissiale, processions...). Les instituteurs étaient constamment sollicités et ne touchaient qu'un très bas salaire, sans bénéficier de sécurité sociale. Ils vont donc progressivement demander une égalité de traitement avec leurs collègues de l'enseignement public. Face à cette pression, une professionnalisation de l'enseignement catholique va s'avérer indispensable. Ce n'est qu'en 1957 que celui-ci va réellement se constituer en couple.

LE TRAVAIL DE RECHERCHE A-T-IL RÉSERVÉ DES SURPRISES ?

PW : Nous connaissons la diversité de l'enseignement catholique, intuitivement je dirais, mais de là à en mesurer toute l'étendue... L'ampleur, la diversité et le fait que ces initiatives naissent parfois de manière relativement

spontanée peuvent étonner. On a toujours tendance à croire que cela vient « d'en haut », on entend régulièrement la formule « *La hiérarchie a décidé de...* ». Dans certains cas, c'est vrai, pour les collèges épiscopaux, par exemple, mais très souvent, ce sont des initiatives locales.

JDM : Ce qui est surprenant aussi, c'est l'importance de la symbolique. Les élèves étaient initiés à des rites, participaient à des célébrations eucharistiques, adoptaient un certain rythme quotidien. Le cadre était parfois presque « monastique ».

CE LIVRE EST UNIQUE EN SON GENRE : UN OUVRAGE BILINGUE POUR RETRACER UNE HISTOIRE COMMUNE...

PW : Nous avons l'habitude de travailler ensemble. Personnellement, je collabore depuis au moins un quart de siècle avec mes collègues néerlandophones. Ce qui est positif, c'est que nous ne travaillons pas séparément chacun dans notre coin. C'est une entreprise commune, mais ce n'est pas une première pour moi.

JDM : Nous avons plaisir à travailler ensemble. Et je voudrais remercier ici le travail des coordinateurs de ce livre : Arthe VAN LAER et Henk BYLS, sans qui ce projet n'aurait pu se concrétiser. Enfin, l'équipe de graphistes déploie des trésors d'imagination pour faire de ce livre un bel ouvrage richement illustré. ■

INTERVIEW

WILLY BOMBEEK ET CONRAD VAN DE WERVE

1. Mensuel de l'Enseignement catholique flamand
2. Centre de documentation et de recherche pour la religion, la culture et la société de la KU Leuven
3. Professeur à la KU Leuven
4. Professeure à l'UCL, sociologue et chercheuse (histoire de l'enseignement)
5. Docteur en histoire, responsable du département Recherche au KADOC
6. Secrétariat national de l'enseignement catholique, ancêtre du SeGEC et du VSKO

Histoire de l'enseignement catholique en Belgique paraîtra aux Éditions Halewijn et Averbode en novembre 2015. Cet ouvrage de 500 pages sera enrichi d'une bibliographie étendue, de statistiques et d'un index.

MIXITÉ:

COMMENT LA VIVRE MIEUX ?

La mixité filles/garçons tombe sous le sens à l'école aujourd'hui. Depuis leur plus jeune âge, filles et garçons grandissent, puis étudient ensemble. Quels sont les résultats de cette mixité ? Même s'il est difficile de dire si ce que l'on observe au niveau des résultats et des comportements résulte ou non de la mixité, les statistiques montrent que les garçons sont plus souvent en échec, en décrochage, exclus et auteurs de faits de violence que les filles.

Quant à ces dernières, malgré des résultats scolaires meilleurs, elles conservent un manque de confiance en elles et une sous-estimation de leurs capacités. L'écart de maturité, tant physique que psychologique au moment de la puberté, est-il à la source du problème ?

Sans remettre la mixité en question, comment peut-on, dès lors, mieux prendre en compte les différences ? Une sous-directrice nous partagera une expérience au cours de laquelle son école a ouvert une classe regroupant uniquement des garçons. Elle en a retenu quelques constats, qu'elle nous livre dans ces pages. Nous nous interrogerons aussi sur la manière de se construire une identité en tant qu'homme. Nous donnerons, enfin, la parole à une série d'acteurs de terrain qui nous expliqueront comment ils vivent ces questions de mixité dans leur établissement. Bonne lecture ! ■

CONRAD VAN DE WERVE

ÉTAT DES LIEUX

FILLES ET GARÇONS : ENSEMBLE, C'EST TOUT ?

PISTES

EXPÉRIMENTER LA NON-MIXITÉ

PRATIQUES

UNE MIXITÉ ENRICHISSANTE

FAIRE DE LA PRÉVENTION PLUTÔT QUE DU PALLIATIF

LE PROBLÈME, CE N'EST PAS LA MIXITÉ DES ÉLÈVES, MAIS LE MANQUE DE MIXITÉ DU CORPS PROFESSORAL !

UNE MIXITÉ RÉCENTE

ÉCLAIRAGE

« ON NE NAIT PAS HOMME, ON LE DEVIENT »

état des lieux

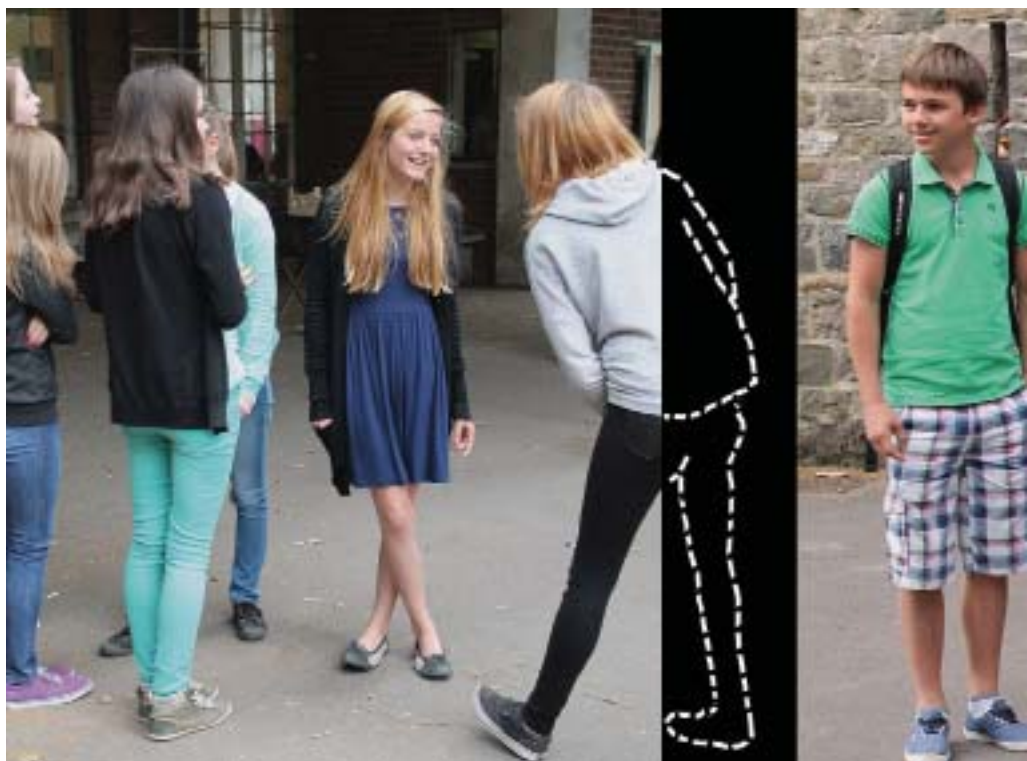
FILLES ET GARÇONS : ENSEMBLE, C'EST TOUT ?

La mixité des genres est aujourd'hui une évidence dans nos établissements scolaires. Filles et garçons se côtoient dès leur plus jeune âge, ils grandissent, apprennent et évoluent ensemble. Mais cette proximité est-elle pour autant positive ? Sans remettre la mixité en question, les résultats scolaires ou autres problèmes de comportement peuvent parfois l'interroger...

Jusque dans les années 1970, filles et garçons vivaient souvent la majeure partie de leur scolarité séparément. La mixité a commencé à se généraliser à cette époque, pour favoriser une plus grande égalité entre filles et garçons dans l'enseignement, mais aussi pour des raisons économiques, liées à l'instauration du rénové et de ses diverses options. Petit à petit, au cours des années 80, les établissements scolaires en Communauté française se sont donc ouverts à la mixité, certains ne franchissant le pas que dans les années 2000. Mais comment évaluer cette mixité aujourd'hui ? Quels sont ses effets sur les résultats scolaires et les comportements des filles et garçons ? Effectuer un tel travail n'est pas simple, comme le souligne **Dominique LAFONTAINE**, présidente du département Éducation et Formation de l'ULg et docteure en sciences de l'éducation : « *La difficulté est que la société a tellement évolué au cours des 40 dernières années qu'on ne peut pas dire dans quelle mesure ce qu'on observe au niveau des résultats et des comportements résulte ou non de la mixité.* »

UNE SÉPARATION TEMPORAIRE ?

Force est, en tout cas, de constater que les chiffres relatifs à l'échec scolaire et au décrochage sont plus mauvais du côté des garçons. D'après les indicateurs de l'enseignement 2014, 53% d'entre eux ont terminé l'enseignement secondaire en retard en 2012-2013, pour 47% de filles. Et 96,6% de filles ont obtenu leur diplôme en 2013, pour 92,2% de garçons. La réussite au CEB est, quant à elle, plus équilibrée, mais toujours avec un léger avantage pour les filles. Malgré cela, celles-ci montrent moins de confiance en leurs aptitudes et hésitent à suivre des filières scientifiques et techniques. « *La question de la mixité à l'école est très souvent étudiée autour de l'intérêt des filles*



pour les disciplines à caractère scientifique ou de leur réussite dans ces matières, constate D. LAFONTAINE. On a déjà pu observer, lors d'expériences, que quand les groupes sont mixtes, les filles ont tendance à avoir moins confiance en elles, à moins oser choisir des options fortes, alors que dans un contexte non mixte, elles sont davantage portées à le faire. »

Dans des pays anglo-saxons notamment, une série de personnes plaident dès lors pour un retour à la non-mixité, au moins de manière temporaire. « *Il peut être intéressant que les filles et les garçons soient très temporairement séparés, comme c'est le cas pour les cours de gym ou parfois d'éducation sexuelle*, reprend la chercheuse. *Mais je suis opposée à un retour à une non-mixité. Il vaut mieux, pour moi, garder*

les élèves ensemble, tout en essayant de travailler les questions liées au genre de temps en temps, à l'intérieur des cours. On peut s'interroger en classe, par exemple, sur le manque d'intérêt des filles pour les métiers scientifiques, qui n'est pas un donné mais un construit, et veiller, en tant qu'enseignant, à leur donner davantage confiance en elles dans ces matières... Cela doit se travailler avec les élèves, mais aussi en formation initiale et continuée, avec les enseignants. »

CONSTRUCTION DE L'IDENTITÉ

Certains psychologues et sociologues défendent une autre optique : à la période critique de l'adolescence, entre 10 et 14 ans, il serait bon de séparer les filles et les garçons, pour qu'ils puissent construire leur identité de leur côté.

D. LAFONTAINE n'est pas favorable à une séparation des élèves sur cette base-là : « *Y a-t-il finalement plus de proximité entre une fille issue de l'immigration et une autre d'un milieu extrêmement favorisé, qu'entre un garçon et une fille d'un milieu très favorisé ? Les*

élément intéressant, les exclusions concernent également davantage ceux-ci : en 2014, ils étaient quatre fois plus nombreux à s'être fait renvoyer de leur école, selon les chiffres de la Direction générale de l'enseignement obligatoire.



Photos: Laurent NICKS

différences d'origine socio-économique ou culturelle me semblent autrement plus importantes. Ce qui n'exclut pas que dans certains contextes bien spécifiques, une séparation puisse avoir sa pertinence, mais de toute façon de manière temporaire. »

NORME ET CONTRE-NORME

Par ailleurs, si la mixité est la règle générale, certaines filières de l'enseignement technique, professionnel et des CEFA n'attirent en réalité quasi que des garçons, ou que des filles : les sections « services aux personnes » ou « habillement » sont prisées par les filles, tandis que l'industrie et la construction attirent essentiellement des garçons. Enfin, notons que 2/3 des enfants du spécialisé sont des garçons, et autre

Ces problèmes de comportement pourraient-ils pour autant se régler dans des classes non mixtes ? D. LAFONTAINE en doute : « *Si on les séparait, ce serait, pour moi, encore plus compliqué. En l'occurrence, les filles tirent les garçons vers le haut. N'oublions pas que beaucoup de garçons réussissent bien dans un cadre de mixité ! Toutefois, il est vrai que l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles coïncide avec la période de l'adolescence... Le problème est que, d'une manière générale, pour les filles, la norme est de s'impliquer dans le travail scolaire, tandis que chez les garçons, une contre-norme se développe, qui est de prendre beaucoup plus de distance par rapport à l'école, voire de définir son identité en opposition aux normes scolaires. Pour pas mal de garçons, il faut éviter d'être étiqueté comme*

un « intello », et certains ont beaucoup de mal à trouver un juste équilibre entre adhésion et rejet des normes scolaires. »

Un autre élément permettrait peut-être aussi d'éclairer ces différences de résultats et de comportements : les postes d'enseignant sont majoritairement occupés par des femmes. D'après les indicateurs 2014, 66% du personnel est féminin (80% en primaire). « *Il n'a pas été démontré qu'en matière de stéréotypes, les enseignantes se comportent différemment des hommes, précise D. LAFONTAINE. Généralement, les enseignants ont plus d'interactions avec les garçons mais critiquent davantage leur comportement, tandis qu'ils félicitent plus les filles pour celui-ci, mais moins pour leur travail. Le sexe de l'enseignant ne semble cependant pas déterminant en matière de stéréotypes genrés. »*

DIFFÉRENCIATION

L'objectif de la mixité, qui était au départ une plus grande égalité entre filles et garçons, n'est-il donc pas atteint ? Les élèves doivent tous pouvoir bénéficier des mêmes chances de réussite et choisir leur orientation sans être victimes des stéréotypes. Pour aller davantage dans ce sens, certaines voix s'élèvent pour définir différemment la mixité et proposer une différenciation partielle au niveau des apprentissages entre garçons et filles.

D. LAFONTAINE, quant à elle, relativise l'importance de la question : « *Les problématiques de mixité et d'inégalité selon le genre sont intéressantes, mais il ne faut pas les surestimer. Certes, il existe des différences de réussite, d'attitude et de comportement entre les filles et les garçons, mais il ne faut jamais perdre de vue qu'il existe aussi une grande diversité entre les filles et les garçons. La question du genre est toujours à croiser avec d'autres composantes de l'identité. Certaines études ont montré que les élèves, tant filles que garçons, qui réussissaient le mieux à l'école et se sentaient en confiance étaient ceux qui, d'une certaine façon, s'étaient affranchis du carcan des stéréotypes de genre. Ceci montre tout l'intérêt d'une sensibilisation à ces questions dans la formation des enseignants. » ■*

BRIGITTE GERARD

pistes

EXPÉRIMENTER LA NON-MIXITÉ

Véronique BRAHY est directrice-adjointe du Lycée Mater Dei à Woluwe-Saint-Pierre. Il y a quelques années, alors qu'elle était sous-directrice aux Dames de Marie (Woluwe-Saint-Lambert), l'inscription d'un nombre très important de garçons au 1^{er} degré a été l'occasion de tenter une expérience un peu particulière : former une classe regroupant uniquement des garçons au sein d'une école mixte. Elle en a retenu quelques constats qu'elle nous livre ici.

« La population des Dames de Marie est plutôt mélangée, explique-t-elle. On peut parler d'une multiculturalité positive et harmonieuse. Lors de la rentrée évoquée ici, suite au décret Inscription, le nombre de garçons dépassait largement celui des filles. La question s'est alors posée de savoir s'il fallait répartir les garçons en surnombre dans différentes classes (avec pour effet d'avoir des classes où les filles seraient minoritaires), ou créer quatre classes équilibrées et une classe où il n'y aurait que des garçons. Si les filles avaient été en surnombre, on ne se serait sans doute pas posé la question. Elles ont généralement un effet « calmant » sur un groupe mixte. Les enseignants ont accepté de tenter la solution de la classe de garçons. L'expérience a duré le temps de deux cohortes d'élèves et a permis de tirer quelques conclusions. »

RÉSULTATS SCOLAIRES

EN HAUSSE

Pour ce qui est des enseignants, les professeurs masculins ne semblaient pas rencontrer de problèmes particuliers avec la classe des garçons, mais les professeurs féminins les trouvaient très difficiles. Quant aux élèves, « Cela ne plaisait pas aux garçons, à tous points de vue, d'être séparés des filles, se souvient la directrice-adjointe, mais ils étaient très soudés, on pouvait constater une franche camaraderie et une émulation très positive entre eux, avec de très bons résultats scolaires à la clé. C'était la meilleure classe en termes de résultats scolaires, juste après la classe d'immersion. »

Autre constat : ces garçons, restés plus « gamins », continuaient à jouer au ballon et à faire des blagues de potaches, et étaient beaucoup moins préoccupés que les autres par leur image auprès des filles... et par les vidéos pornos : « Les garçons des classes mixtes perdaient beaucoup de temps et d'énergie à faire les jolis cœurs. Lorsque, suite aux inscriptions suivantes, le nombre de filles et de garçons s'est équilibré, nous avons eu un temps de réflexion avec les professeurs, avec l'aide de Marthe MAHIEU (ancienne directrice de l'école), très intéressée par cette question depuis longtemps. Nous

avons examiné les avantages et inconvénients de la mixité et de la non-mixité, et les enseignants n'ont finalement pas souhaité poursuivre l'expérience de la classe non mixte. »

CLICHÉS DE GENRE

« Pour ma part, précise encore V. BRAHY, j'avais vraiment l'impression que la mixité, au 1^{er} degré, aux Dames de Marie – le constat ne serait peut-être pas le même dans d'autres écoles – perturbait le travail scolaire des élèves. Elle me semblait nuire à leur concentration à un moment de leur vie où ils se posent mille questions sur eux et sur l'autre sexe. C'est un âge où les choses ne sont pas faciles à gérer, et la mixité ajoute à la complexité.

Je ne prône absolument pas un retour à des établissements non mixtes, qui avaient d'autres effets néfastes. La société est mixte, c'est donc bien que les écoles le soient aussi, mais réfléchir à la non-mixité des classes, au 1^{er} degré en tout cas, pourrait être intéressant. Les élèves ont les créations, les temps de midi pour être ensemble, et ils gagneraient sans doute à être

dans des classes non mixtes pour les moments scolaires.

Les centres d'intérêt des filles et des garçons ne sont pas les mêmes. Des moments de cours non mixtes m'auraient permis, lorsque j'étais enseignante, de mieux les rencontrer. À force de faire la même chose pour tout le monde, on perd peut-être un peu en intérêt et en qualité. Je pense aussi que la mixité, si elle n'est pas « accompagnée », peut renforcer les clichés de genre. Quand elles ont un regard masculin posé sur elles, dans les classes mixtes, beaucoup de jeunes filles s'empêchent d'aimer les sciences ou les maths, parce que ce n'est pas vu comme très féminin. Elles restent dans ce qu'elles pensent qu'on attend d'une femme (assistante sociale, infirmière, etc.). Les garçons, eux, vont perdre beaucoup de temps et d'énergie à jouer les mâles, au détriment de leurs notes. À Mater Dei, nous avons une animation « Girls day, boys day »¹, pour tenter de sortir de ce clivage des métiers dits féminins ou masculins. » ■

PROPOS RECUEILLIS PAR
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Lire également l'interview de Fabienne TINANT ci-contre.



Photo: Laurent NICKS

UNE MIXITÉ ENRICHISANTE

Le CEFA de Court-Saint-Etienne, qui compte 440 élèves, organise diverses sections dans lesquelles la proportion filles/garçons varie fortement. Fabienne TINANT, la coordonnatrice, raconte comment se vit la mixité dans son établissement.



Photo: CEFA Court-Saint-Etienne

La mixité est loin d'être une réalité dans les sections industrie et construction.

«**D'**une manière générale, la mixité au CEFA ne pose pas de problèmes particuliers. Il y a des situations de groupe à gérer, mais qui peuvent être indépendantes de ce facteur. Et la répartition des élèves est assez variable. En construction et industrie, nous n'avons qu'une fille, qui s'est inscrite début janvier en électricité. D'après les premiers échos, elle est assez motivée et semble être un moteur pour les garçons de son groupe. En Horeca, contrairement à ce que l'on pourrait croire, il n'y a qu'une dizaine de filles pour une soixantaine de jeunes en tout. En services aux personnes, c'est l'inverse, on a moins de garçons. Et en travaux de bureau et vente, c'est assez mixte.

Nous n'avons pas particulièrement pour objectif d'amener davantage de filles ou de garçons dans des sections où ils n'ont pas l'habitude d'aller, mais nous proposons parfois des activités de sensibilisation. Il y a notamment eu, il y a quelques années, un partenariat avec le Fonds de formation de la construction pour sensibiliser les filles à ces métiers. Une exposition photo montrant des jeunes filles sur des chantiers

visait à changer les représentations. Le CEFA participe aussi à une activité organisée par le Comité subrégional de l'emploi et de la formation, « Girls day, boys day », qui s'adresse aux jeunes qui souhaitent changer d'orientation. Diverses activités sont organisées pour leur permettre de voir plus clair, et ils peuvent notamment rencontrer des hommes ou des femmes qui exercent un métier inhabituel.

Depuis 3-4 ans, nous avons regroupé différentes sections pour les cours de formation commune, qui se donnaient auparavant par secteurs professionnels. Au-delà du fait de mélanger davantage les filles et garçons, il est important que les élèves puissent côtoyer d'autres secteurs professionnels. J'entends d'ailleurs des échos positifs de professeurs qui trouvent intéressant de rassembler des jeunes avec des profils différents, car ils apprennent les uns des autres et font évoluer leur attitude dans le groupe.

À côté de ça, il y a bien sûr des types de réactions liés aux filles et aux garçons. Ceux-ci peuvent avoir des réactions plus vives, plus franches, tandis que les filles vont davantage discuter, essayer

de faire la part des choses. Et les filles semblent plus scolaires que les garçons et moins concernées par les problèmes de décrochage, surtout en formation commune. S'il peut être intéressant de séparer les filles et garçons pour aborder des thématiques plus sensibles, la mixité apporte tout de même un enrichissement car elle permet de mélanger les questions, les avis, les centres d'intérêt. Mais cela peut aussi entraîner la gestion d'histoires sentimentales qui se terminent mal...

Au niveau des enseignants, le constat est le même que pour les élèves : les professeurs de pratique professionnelle, dans les sections industrielles par exemple, sont principalement des hommes. Mais il y a aussi des responsables de section, des « macro-titulaires », ou des accompagnateurs qui sont parfois des femmes et qui travaillent étroitement avec les professeurs de formation professionnelle. On arrive à une certaine mixité du corps professoral via ces fonctions. » ■

PROPOS RECUEILLIS PAR
BRIGITTE GERARD

pratiques

FAIRE DE LA PRÉVENTION
PLUTÔT QUE DU PALLIATIF

« Y a-t-il des tâches réservées aux filles, et d'autres aux garçons ? Sommes-nous, filles et garçons, égaux en droit ? »¹ Ce sont quelques-unes des questions travaillées par l'asbl AMOS² à Schaerbeek, dont Véronique GEORIS est la directrice.

Photos: AMOS



« Au sein de l'AMO, nous sommes quotidiennement confrontés à des problèmes de mixité, surtout avec les jeunes du secondaire, au moment de la puberté. Les jeunes filles qui fréquentent l'école de devoirs ou nos ateliers extrascolaires ont tendance à s'isoler. Certaines commencent à mettre la

voile et ont davantage de difficultés à se mêler aux autres. Cela influe sur les dynamiques de groupe. Il n'est pas rare que le fait que l'éducateur en charge de l'atelier soit un homme pose problème.

Il nous est difficile de dire si ce conflit de genre est propre à un public particulier, ou s'il s'agit véritablement d'une réalité bruxelloise. Ce qui est sûr, c'est qu'à Bruxelles, cette difficulté est surtout un symptôme de la complexité de vivre la mixité culturelle. On observe chez les enfants que les règles du vivre ensemble se mélangent. Ils passent d'un système de règles à un autre ; de la famille à la cour de récréation, de la garderie à la classe, puis au réfectoire... Selon le lieu et la personne avec laquelle ils se trouvent, les règles sont différentes. Les enfants ne savent plus à quoi s'en tenir, ni surtout comment vivre avec les autres. L'école constate une montée en puissance de la violence entre enfants, mais de notre côté, nous observons aussi une violence institutionnelle.

Dans les écoles secondaires de notre quartier, l'agressivité dans les rapports filles/garçons est très forte. Ces derniers estiment, de façon générale, que tout leur est permis avec elles. Pour eux, la difficulté d'entrer en contact avec l'autre est réelle. Les écoles sont souvent démunies. Les enseignants n'y sont pas préparés, le plus souvent faute de temps et de cadre spécifique.

On opte par défaut pour le silence, en ne traitant pas le cœur de la question.

Nous proposons aux écoles un travail de prévention. Nous rencontrons d'abord les enseignants, les éducateurs et la direction. Par la suite, nous intervenons dans les classes, de la 3^e maternelle à la 6^e primaire. Nous travaillons sur le choix de règles communes à toute l'école, puis nous proposons des animations spécifiques sur les sanctions à adopter. Nous travaillons énormément la communication non violente.

Nous utilisons différents outils, comme la mallette « genre », dont l'objectif principal est de lutter contre le sexisme ordinaire. Elle permet de travailler sur les représentations de genre de façon non stigmatisante, en amenant les enfants et les jeunes à se poser des questions et à prendre conscience des difficultés auxquelles ils sont confrontés.

C'est un travail de longue haleine, mais nous sommes convaincus que c'est en abordant la problématique du vivre ensemble dès la maternelle que les difficultés liées à la mixité sont moins difficiles à gérer à l'adolescence. » ■

PROPOS RECUEILLIS PAR ÉLISE BOUCHELET

1. Questions issues de la mallette « genre » conçue par la plateforme AMO (Aide en milieu ouvert) bruxelloise

2. AMOS est une AMO qui apporte une aide aux jeunes dans leur milieu habituel de vie (famille, école...).

pratiques

UNE MIXITÉ RÉCENTE

Alix DASSY est professeure de néerlandais au Centre scolaire des Dames de Marie à Saint-Josse-ten-Noode, une école secondaire d'enseignement général, technique et professionnel. Depuis 30 ans dans cet établissement, elle y a été éducatrice jusqu'en 2012 et a connu le passage tardif à la mixité, en 2005. Elle témoigne ici de l'évolution de son école depuis que filles et garçons s'y côtoient.

« Notre établissement est une école de quartier qui compte environ 600 élèves, issus pour la plupart de l'immigration turque ou, dans une moindre mesure, marocaine. Avant le passage à la mixité en 2005, la plus grande homogénéité des classes nous simplifiait la vie, même si les filles peuvent parfois se montrer assez difficiles entre elles. En revanche, l'école était pour elles un havre de paix où elles se retrouvaient et pouvaient s'exprimer en toute liberté, sans la « surveillance » de leurs frères.

Lors du passage à la mixité, nous avons dû nous adapter à des classes moins homogènes, à une autre façon de nous exprimer avec les garçons.

pratiques

LE PROBLÈME, CE N'EST PAS LA MIXITÉ DES ÉLÈVES, MAIS LE MANQUE DE MIXITÉ DU CORPS PROFESSORAL !

Jean-Philippe REMACLE est directeur de l'école fondamentale libre Saint-Joseph à Neufchâteau. Pour lui, l'école doit être à la base de l'égalité homme/femme, et la mixité est le ciment d'un vivre ensemble équilibré.

« **N**otre établissement compte sept classes en maternelle et douze en primaire. Il est situé en milieu semi-rural, un milieu qui a tendance à se paupériser ces dernières années. Quelques enfants proviennent d'une petite communauté musulmane, et d'autres d'une communauté congolaise venue s'installer depuis peu. Quand je rencontre les parents, aucune question ne porte sur la mixité filles/garçons. Elle est devenue la norme et ne semble pas poser de problème. Les seules inquiétudes entendues sont exprimées par certains parents de confession musulmane concernant les filles en fin de primaire, lorsqu'elles se rendent à la piscine, ou lors de l'échange linguistique au cours duquel elles séjournent en Flandre. Mais on arrive toujours à une solution.

Je trouve beaucoup d'avantages à la mixité, en termes d'égalité. Pour moi, l'école doit être à la base de l'égalité homme/femme. À l'heure actuelle, plus que jamais, on a besoin d'un vivre ensemble équilibré, cela fait partie de

l'apprentissage de base. La mixité aide à mieux appréhender la manière dont chacun fonctionne. C'est fondamental de prendre conscience de l'univers de l'autre, avec ses spécificités qu'on retrouvera en tant qu'adulte. Je pense aussi aux enfants uniques ou à ceux qui n'ont que des sœurs ou que des frères. Dans des classes non mixtes, ils n'auraient pas beaucoup d'occasions de côtoyer des représentant(e)s de l'autre sexe.

Le seul moment où nous séparons les filles et les garçons, c'est en 6^e, quand le centre PMS intervient dans les classes pour l'éducation affective et sexuelle. Il est important d'accorder une place à ce genre de moments. Ça leur permet de parler plus librement, sans craindre le regard de l'autre.

Je peux comprendre qu'on réfléchisse à des moments d'apprentissage non mixtes au 1^{er} degré du secondaire. À cet âge-là, les jeunes sont particulièrement fragiles, et le développement psychique et affectif des filles est

généralement plus avancé que celui des garçons. Dans notre école, nous constatons, au moment des communions solennelles, des changements très perceptibles chez les filles. Les garçons continuent à s'intéresser essentiellement aux jeux de ballon, les filles sont beaucoup plus matures.

Le vrai problème pour moi, au fondamental, ce n'est pas la mixité des élèves, mais le manque de mixité du corps professoral ! Dans mon école, on ne compte que 3 instituteurs sur un total de 25. Ce n'est pas du tout une question de qualité, mes institutrices sont formidables ! C'est un problème d'équilibre, de relation à l'homme, à l'adulte. Beaucoup d'enfants de familles monoparentales vivent essentiellement avec leur mère, et ils se retrouvent encore avec des femmes comme professeurs... » ■

PROPOS RECUEILLIS PAR
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

Nous avons aussi dû veiller à ce que les filles se sentent sur un pied d'égalité avec ceux-ci, qui les regardaient parfois de haut. Un petit exemple : lors de la première année du passage à la mixité, un élève de 1^{re} année a prévenu son éducatrice qu'il serait absent le lendemain, car il devait accompagner sa sœur à l'hôpital. Elle avait 17 ans, et lui... 12 !

Autre cas parlant : régulièrement, lors des diners de classe, les garçons se défilent quand il s'agit de préparer la table, faire la vaisselle, ranger ou balayer, et les filles trouvent cela normal. Bien sûr, les adultes de l'école n'acceptent pas cette attitude. Nous expliquons aux filles que ce ne doit

pas rester leur créneau. De nombreux titulaires sont d'ailleurs attentifs à cela lorsqu'ils établissent le tableau des charges : ce ne sont pas toujours les filles qui doivent balayer la classe !

En ce qui concerne l'attention en classe et les résultats scolaires, cela dépend d'un élève à l'autre. Certains garçons excellent, mais ce n'est pas la majorité. Dans mes deux classes actuelles de 2^e année, une série de garçons attendent que le temps passe et ne s'intéressent absolument pas aux cours. Certaines filles présentent le même profil, mais elles sont plus rares et se font moins remarquer. En général, les garçons sont les meneurs, surtout au 1^{er} degré, et les filles suivent, parfois avec un

petit sourire qui traduit leur différence de maturité.

Je ne me pose pas pour autant la question de savoir s'il faut revenir à la non-mixité, ce n'est de toute façon pas envisageable, mais je ne suis cependant pas convaincue que la mixité soit un service rendu à nos élèves, car dès que c'est possible, garçons et filles se séparent naturellement.

Nous essayons malgré tout de vivre au mieux ensemble aujourd'hui pour aider ces jeunes à construire demain. » ■

PROPOS RECUEILLIS PAR
BRIGITTE GERARD

éclairage

« ON NE NAIT PAS HOMME, ON LE DEVIENT »

Élisabeth BADINTER, féministe de la première heure, a suscité de multiples réactions négatives quand, début des années 1990, elle a ainsi paraphrasé Simone de BEAUVOIR. S'interroger sur la manière de se construire une identité quand on est un homme semblait, pour certains, inopportun dans une société où la domination masculine restait de mise. 25 ans plus tard, les études sur l'éducation au masculin restent rares, alors que la situation des garçons à l'école semble problématique, dans tous les espaces éducatifs anglo-saxons comme européens.

A lors que certains auteurs demandent de « sauver les garçons » à l'école, les études de genre restent prioritairement centrées sur les inégalités et les violences subies par les femmes. Certains tentent cependant de s'interroger sur les processus en œuvre dans nos sociétés qui conduisent les garçons à adopter des comportements handicapant l'exercice de leur métier d'élève. Pour les deux sexes, la construction de l'identité sexuée est un long processus, qui commence évidemment au sein de la famille. Et pour caricaturer un peu, on constate généralement que les parents désapprouveront plus rapidement le garçon qui joue à la poupée que la fille qui fait du foot.

L'assignation à une certaine forme du masculin commence très tôt. Ensuite, la socialisation des garçons se joue essentiellement dans des groupes de pairs (club sportif, puis cour d'école en groupes mono-sexués, bandes, etc.). Le sociologue Daniel WELZER-LANG appelle cela « la-maison-des-hommes ». Aujourd'hui encore, cette socialisation masculine reste fondée sur la conviction de la nature supérieure des hommes. Cette logique de domination se construit donc d'abord dans cette « maison-des-hommes » et est basée sur le principe de l'hétérosexisme. Il est acquis que tout le monde est hétérosexuel, « *sauf avis contraire* », et que les garçons ne doivent pas se plaindre, évoquer leurs sentiments, car ce sont des attitudes féminines.

Bien sûr, des décennies de luttes féministes ont fait évoluer les choses. Les sociologues constatent que les jeunes hommes possédant un certain capital culturel sont généralement acquis à la logique d'égalité des sexes. Mais force est de constater que des résistances se manifestent dans tous les milieux sociaux. Les cadres, notamment, envisagent toujours difficilement le partage des postes de pouvoir avec les femmes.

De l'autre côté du spectre socio-économique, les jeunes des quartiers populaires issus de l'immigration postcoloniale font preuve aussi d'une forme de « crispation viriliste ». En effet, élevés dans une estime de soi liée aux symboles de la virilité (force, autorité de l'homme, etc.) qui sont contestés dans



Photo: Laurent NICKS

l'espace public, ils cherchent d'autres formes d'affirmation de leur identité. Souvent en échec scolaire alors que leurs sœurs réussissent, ils détournent les codes pour exister. C'est dans cette logique que la transgression à l'école et la sanction qui l'accompagne agissent comme valorisation et rituel d'entrée dans le groupe des garçons dominants. Par ailleurs, la sphère religieuse musulmane et, singulièrement, des conceptions restrictives du rapport entre les sexes permettent de redonner puissance à une identité masculine en crise.

L'école ne fait finalement, comme souvent, que révéler une réalité sociologique infiniment complexe. Sans un travail d'analyse, de compréhension de ces processus de construction identitaire, on pourra difficilement dépasser les stéréotypes assignés au profil du « garçon » en classe (bruyant,

agressif, peu concentré, etc.) et trouver des pratiques pédagogiques assurément, au sein de l'espace scolaire, une mixité non ségrégative. ■

ANNE LEBLANC

POUR ALLER PLUS LOIN

Revue française de pédagogie, n°17, avril-mai-juin 2010 : « La mixité scolaire, une thématique (encore) d'actualité ? » Avec l'article de Daniel WELZER-LANG, « La mixité non ségrégative confrontée aux constructions sociales du masculin »

Sylvie AYPAL, *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*, Presses Universitaires de France, 2011

Jean-Louis AUDUC, *Sauvons les garçons !*, Descartes et Cie, 2009



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 SOIR

28/01/2015

Le Soir, Solidaris et la RTBF ont enquêté sur les Belges francophones de 18 à 30 ans, et notamment sur leur attitude face au système et aux institutions. Les résultats ne sont pas réjouissants : ils dressent le portrait d'une jeunesse sans illusion, qui ne croit plus aux politiques, pensent que l'enseignement les prépare mal à la vie active et doutent de la justice. D'après **Jean CORNIL**, expert Solidaris, cette vision pessimiste de la société n'est guère étonnante : nous sommes dans un monde en basculement, dans lequel les grands principes de sens se sont effrités.

Et vous, qu'en dites-vous ?

■ L'équipe du SIAJ, Service d'information et d'animation des jeunes :

« Service de jeunesse de la Fédération Wallonie-Bruxelles, le SIAJ œuvre, depuis bon nombre d'années, au « développement d'une citoyenneté responsable, active, critique et solidaire chez les jeunes ». L'association s'efforce de leur offrir l'occasion de faire passer un message qui leur tient à cœur au moyen d'espaces et d'outils de libre expression. En parallèle à ces animations socioculturelles, le SIAJ mène avec les jeunes une réflexion sur leurs aspirations, leurs problèmes et leurs relations avec la société.

Nous n'avons, de notre côté, pas le sentiment que la jeunesse soit si pessimiste et qu'elle ait tant changé que ça ces dernières années. Les jeunes que nous rencontrons croient toujours en la famille, en l'amitié, ils veulent être heureux, trouver leur place dans

PESSIMISTES, LES JEUNES ?

la société... Ce qui a changé, c'est qu'ils sont de plus en plus confrontés aux médias et à l'information, qui n'est pas des plus réjouissantes. Le pessimisme peut donc être de rigueur pour tout le monde ! Il est, par ailleurs, sans doute plus intéressant pour la presse de dire que les jeunes sont pessimistes que d'évoquer leurs projets. On ne parle pas assez de ceux qui s'engagent sur le terrain, dans les maisons de repos, dans les hôpitaux...

Les jeunes que nous rencontrons ne se posent pas les questions posées par l'enquête. Ils vivent leur vie, ils sont pris dans un flot d'informations et ne sont pas dupes : ils voient bien que les adultes leur fabriquent un monde complexe, difficile. Ils ne se posent pas la question de savoir s'ils ont envie de changer le monde, car pour eux, c'est d'abord aux adultes de rendre celui-ci plus accueillant. Il y a aussi, sans doute, une frange de la population qui ne se retrouve pas dans cette enquête : ceux qui sont dans des IPPJ, les exclus, les 25% des allocataires sociaux qui ont moins de 25 ans... Ceux-là sont surtout dans la survie ! Mais il est tout de même important de leur ouvrir les yeux, qu'ils se demandent au moins si cela vaut la peine de vivre dans notre société.

Ce qui est paradoxal chez ces jeunes qui ont été exclus d'une manière ou d'une autre, c'est qu'on ne retrouve pas ce pessimisme, mais plutôt une envie de s'en sortir, de changer les choses. Ils ont souvent réussi à retrouver une place dans le système scolaire, et ils y croient. Eux ne diront pas que l'école ne sert à rien ! Ils ont

finallement plus de respect pour les institutions, pour le système, les règles et ils n'aspirent qu'à ça, vu qu'ils ne les ont pas connus dans leur pays d'origine, par exemple. Ils savent ce qu'ils ont à gagner en s'inscrivant dans la société.

Il faut, en revanche, aussi écouter ceux qui estiment que l'école ne sert pas à grand-chose, que l'école ne prépare pas assez au monde du travail. S'ils ne trouvent pas d'emploi, ils ont le droit de s'interroger sur l'utilité de l'école. Mais faut-il traduire ce constat par du pessimisme ?

L'école et ses partenaires doivent, en tout cas, se poser des questions là-dessus. Il faut surtout former des citoyens qui sont capables de décoder le monde dans lequel ils vivent. C'est à l'école de le faire, mais aussi aux parents, aux différents agents d'éducation...

Cette enquête ouvre tout de même une porte, mais que faire ensuite de ces résultats ? Discutons-en peut-être avec des jeunes... En ce qui nous concerne, nous essayons de leur apporter de la culture, de la réflexion, de les aider à décoder : indépendamment de tout ce qu'ils entendent, quel est leur avis ? Nous croyons qu'ils sont capables de faire un tas de choses, qu'ils peuvent se mettre en mouvement, s'engager. Nous leur posons plutôt la question : que faire ensemble pour changer le monde ? Et d'habitude, les jeunes se lancent, ils ne se disent pas que c'est impossible ! » ■

BRIGITTE GERARD

Comprendre ce qui fait la difficulté de l'école aujourd'hui

Dans la perspective du Congrès de l'Enseignement catholique de 2012¹, le psychiatre et psychanalyste **Jean-Pierre LEBRUN** avait entamé, avec un panel de directeurs d'école, une réflexion portant notamment sur la difficulté de diriger une école aujourd'hui. En 2013, cette réflexion a été prolongée et élargie dans un nouveau séminaire associant des représentants des différents acteurs de l'éducation : enseignants, parents, directeurs d'écoles et de centres PMS, de CEFA, ainsi que des membres de Pouvoirs organisateurs. Le résultat de ces échanges fait aujourd'hui l'objet d'une publication.

Jean-Pierre LEBRUN ne prétend pas apporter un éclairage exhaustif à la question des difficultés qui touchent l'école aujourd'hui, car elles sont évidemment nombreuses. Cependant, il tente d'aborder la question par un biais qui lui semble crucial, celui de l'évolution de la société qui est en train d'amener des changements dans la relation entre la famille et l'école. Loin de vouloir faire porter la responsabilité des difficultés de l'éducation à l'une ou l'autre des parties, il cherche à mettre en lumière les logiques qui les animent, en soulignant les impasses dans lesquelles elles peuvent se retrouver prises au quotidien.

Durant un an, des acteurs de l'éducation ont soumis à l'analyse de J.-P. LEBRUN toute une série d'expériences vécues au quotidien. Un panel très vaste de sujets a donc pu être abordé : la question de l'autorité, de la hiérarchie, de la légitimité, de la motivation et bien d'autres encore, dont voici un bref aperçu.

DE LA VERTICALITÉ À L'HORIZONTALITÉ

Nous sommes aujourd'hui passés d'une société verticale et pyramidale organisée autour du religieux à une société qui se veut horizontale et laïcisée. On a donc tendance à vouloir



Photo: Laurent NICKS

tous être dans une position égale, en oubliant complètement qu'il est tout à fait possible de vivre l'égalité démocratique en maintenant des différences de places. Ignorer cela peut faire courir plusieurs risques. Le premier serait un individualisme grandissant, puisque la force de l'impact collectif sur chacun de nous ne se montrerait plus, et le second serait l'aplatissement des relations, qui aboutit à ce que parents et enfants (mais aussi directeurs et enseignants, ou enseignants et élèves) se retrouvent sur le même pied. L'adulte en charge de tenir sa place se trouve

dès lors en difficulté pour pouvoir soutenir une certaine autorité, qui est pourtant nécessaire à l'enfant afin qu'il puisse se construire et devenir lui-même adulte.

LA SOCIALISATION EN DEHORS DE LA FAMILLE

« La socialisation n'est quasiment plus exigée, dit J.-P. LEBRUN. Elle est souhaitée, espérée et attendue, mais les contraintes qu'il faut assumer et intégrer pour pouvoir se socialiser apparaissent tout de suite comme quelque chose qui vient contrecarrer, briser la singularité. » La famille

s'est plutôt refermée sur elle-même et cherche à se protéger. Du coup, l'école se retrouve face à des enfants qui n'ont pas connu, au sein de la famille, une exigence de socialisation. « *Loin de moi l'idée de croire cependant que cette idée couvre tous les parents et tous les enfants ! [...] Mais c'est quand même suffisamment profond et général pour que ça atteigne un peu tout le monde.* »

SINGULIER ET COLLECTIF

Beaucoup de personnes ont du mal à faire coexister leur appartenance au collectif et leur singularité. Or, « *Il n'est pas pensable que le collectif ne soit que l'assemblage des singuliers. S'il y a du collectif, il vient toujours entamer la singularité.* » C'est-à-dire que chacun doit faire ce travail qui consiste à renoncer à quelque chose qui relève de sa singularité pour pouvoir intégrer ce que le collectif exige. Il est donc primordial de préparer les enfants au fait que le collectif ne sera pas au service de leur singularité.

LÉGITIMITÉ ET HIÉRARCHIE

On a parfois l'impression que le discours sociétal est prompt à remettre en question la légitimité de l'institution scolaire et de ses acteurs. « *Tous les jours, il y a des cas où la rupture entre l'élève et l'enseignant est telle qu'on se demande ce qu'on*

doit faire pour rappeler à l'enseignant que c'est lui qui est à sa place, et pas l'élève. » Il est donc impératif de remettre au cœur de notre travail cette obligation à laquelle nous sommes tous confrontés (enseignants et enseignés) : « *Se soumettre à une loi qui nous dépasse, à savoir celle qui distribue les places.* »

J.-P. LEBRUN illustre cela en expliquant que lorsque quelqu'un parle et que quelqu'un d'autre écoute, ces deux personnes sont à des places différentes. « *C'est bien là le propre d'une place : ça vous empêche de les occuper toutes !* » On n'est pas chef et employé. On peut évidemment l'être à des endroits différents, mais pas au même moment. « *Nous pouvons abandonner la hiérarchie telle que nous la concevions hier [...], mais de là à penser qu'il n'y a plus cette différence de place... Il s'agirait d'un véritable cancer pour la démocratie. Elle se fragiliserait complètement, et le fonctionnement du collectif serait totalement paralysé.* » Ce sont tous ces éléments qui doivent être intégrés par l'enfant. Ce n'est pas une chose facile, et cela prend du temps.

DE L'ENFANT-ROI À L'ENFANT-TYRAN

Certaines familles parviennent encore à mettre des limites à leurs enfants, à ne pas céder devant leurs multiples revendications. Chaque enfant est donc réceptif aux normes (scolaires, notamment) de manière différente, en fonction de ce qu'il a préalablement vécu.

À ce propos, J.-P. LEBRUN estime que nous avons dépassé le stade de l'enfant-roi. Nous serions désormais devant un potentiel enfant-tyran. Attention, cela ne doit évidemment pas être entendu comme un pessimisme généralisé, comme si tous les enfants allaient en arriver là ! Pour notre expert, il y a une nouveauté : « *Le discours sociétal donne la possibilité aux enfants de récuser toute la question de l'autorité, de la hiérarchie, de la structure de la famille. Quand vous contestez, vous continuez à reconnaître sa place à celui que vous contestez. Or, quand vous récusez, vous dites que cela ne vous concerne pas.* » Face à cela, certains parents et autres acteurs de l'éducation sont en difficulté. Mais les

exigences collectives viendront pourtant, tôt ou tard, heurter l'enfant. Or, s'il s'est « immunisé » contre elles, cela ne créera que plus de souffrances pour cet enfant.

L'ENFANT N'EST PAS UN PETIT ADULTE

Actuellement, la tendance est parfois à responsabiliser les enfants très jeunes. Pour J.-P. LEBRUN, cela peut être une bonne chose, mais de manière limitée. En effet, il ne faut responsabiliser les enfants qu'à hauteur de ce qu'ils peuvent assumer. Certes, les enfants ont une parole qui peut (et doit) être entendue, mais elle demeure une parole d'enfant.

Donner une responsabilité à un enfant est donc positif, à condition qu'il ne s'agisse pas de déresponsabiliser l'adulte. « *Toujours dans une conception simpliste de la démocratie, on pourrait en arriver à penser que ça irait mieux si on considérait d'emblée les enfants comme des petits adultes. [...] je pense qu'on se trompe complètement. [...] Ils ont besoin de balises, d'être confrontés à des paroles et à des adultes. [...] Si on leur fait l'économie de cela, ils vont rester des enfants et [...] à force de vouloir qu'ils soient adultes, ça finira par créer des adultes qui sont encore des enfants.* »

MAIS ENCORE...

Ces quelques lignes ne vous donnent qu'un bref aperçu des thématiques qui ont été questionnées par Jean-Pierre LEBRUN grâce aux situations apportées par les différents participants au séminaire. Cependant, si vous souhaitez obtenir des exemplaires de cette publication, n'hésitez pas à vous adresser au Service d'Étude du SeGEC². ■

EDITH DEVEL



1. *Diriger une école aujourd'hui et demain. Analyses et dialogues avec Jean-Pierre LEBRUN*, SeGEC, 2012. Aussi disponible à l'adresse suivante : <http://enseignement.catholique.be> > ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE > documents

2. service.etude@segec.be (tél. 02 256 70 72, fax 02 256 70 79 – av. E. Mounier 100, 1200 Bruxelles). Le document est téléchargeable sur le site du SeGEC : <http://enseignement.catholique.be> > ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE > documents. Vous y trouverez également une interview de J.-P. LEBRUN au cours de laquelle il partage quelques-uns des sujets développés durant le séminaire.

L'éducation aux choix

L'histoire de l'éducation aux choix¹ pourrait correspondre à des variations grammaticales sur le verbe orienter : de « orienter un élève » à « un élève s'oriente », en passant par « un élève est orienté ». Qu'est-ce à dire ?

Dans la formule « **orienter un élève** », l'élève est complément d'*objet* direct² : il subit l'action. Et c'est bien le statut qu'il occupait au début du 20^e siècle, quand se manifestent les premières préoccupations pour l'orientation. À ce moment-là, on s'inquiète, pour l'essentiel, des élèves qui terminent leur scolarité primaire et souhaitent s'engager dans des formations d'ouvrier ou d'employé. À partir de l'observation assez sommaire de leurs capacités et du marché du travail local, on propose aux enfants de s'engager dans tel ou tel métier.

Dans la formule « **un élève est orienté** », l'élève est *sujet passif*. Il est sujet, mais c'est le complément d'agent qui conduit l'action. C'est l'évolution qui se produit dès les années 30. S'impose alors une conception de l'orientation fondée principalement sur des diagnostics d'aptitudes au moyen d'épreuves psychotechniques. Le souci principal sera de perfectionner les méthodes de détection, sans égard pour les processus de formation, des préférences et des choix professionnels. L'aide à l'orientation est fondée quasi uniquement sur l'information.

Dans la formule « **un élève s'oriente** », l'élève est le *sujet* d'un verbe pronominal *réfléchi*. Il devient acteur et prend son sort en main. Et cela, grâce aux ressources qui le documentent de manière bienveillante : des informations ; des personnes extérieures qui accompagnent son projet ; des facultés personnelles qu'on l'aide à découvrir. En fait, dans les années 70, on assiste au véritable début de l'éducation à l'orientation, dans une triple intention :

1. permettre à l'individu de mieux se connaître ;
2. développer toute une série de compétences et d'attitudes nécessaires

à l'élaboration d'intentions d'avenir ;

3. faciliter l'implication du sujet dans le processus d'orientation. On attend d'elle des effets positifs sur la motivation scolaire et sur la réduction des inégalités.

L'ÉDUCATION AUX CHOIX : UNE DÉFINITION ET UN EXEMPLE

Aujourd'hui, la notion d'éducation aux choix est relativement stabilisée. « *L'éducation à l'orientation (on parle aussi d'orientation éducative, d'éducation à la carrière, d'éducation des choix, ou encore d'éducation aux choix) désigne un ensemble de pratiques ayant une composante pédagogique (information, séminaires, visites, etc.) dont la fonction est de préparer les jeunes à faire face au problème de leur orientation.* »³

La méthode qui illustre le mieux cette conception n'est pas toute récente, mais reste sans doute indépassable à l'heure actuelle : l'ADVP, soit l'acti-

vation du développement vocationnel et personnel. Élaborée par des universitaires québécois, elle s'inspire des thèses de Donald SUPER en psychologie développementale, de Joy Paul GUILFORD en psychologie cognitive, et de Carl ROGERS en psychologie humaniste.

Denis PELLETIER, en 1974, la présente en ces termes : « *L'ADVP se propose de guider le développement vocationnel de l'individu et de mobiliser chez lui les ressources cognitives et affectives nécessaires à l'accompagnement des tâches développementales.* »⁴

Leur thèse principale : les tâches développementales auxquelles le sujet est confronté relativement à son avenir sont au nombre de quatre, et elles constituent la « séquence vocationnelle » (cf. tableau ci-dessous).

TÂCHES DÉVELOPPEMENTALES	PROCESSUS COGNITIFS MIS EN ŒUVRE
Exploration Découverte de soi (gouts, traits de caractère, préférences...) et de son environnement (études et professions)	Pensée divergente Processus utilisé pour produire des idées créatives en envisageant de nombreuses options possibles
Cristallisation Comprendre, ordonner les informations, dresser en quelque sorte la carte du territoire pour s'y situer, se positionner	Pensée conceptuelle Processus qui permet de synthétiser différentes idées pour trouver une nouvelle solution
Spécification Hiérarchisation des solutions envisagées afin de faire un choix	Pensée évaluative Processus par lequel les éléments sont pesés, acceptés ou refusés
Réalisation Temps de la concrétisation et de la mise en œuvre d'un plan d'action	Pensée implicative Processus qui permet de consolider sa décision et s'y engager en posant des actes constructifs et conséquents



© everystockphoto

L'activation du développement implique aussi des expériences à vivre où l'on s'intéresse aux contenus subjectifs et émotifs vécus. Depuis lors, nombre de méthodes, qui s'inspirent peu ou prou de l'ADVP, se sont développées. Elles cherchent à rencontrer trois types d'objectifs :

- *des objectifs généraux clairement définis* : orienter, évidemment, mais aussi bénéfiques collatéraux, socialiser, intégrer à l'école, motiver pour le travail scolaire ;
- *des objectifs spécifiques, surtout cognitifs* : développer des procédures mentales, transmettre des connaissances, réfléchir sur des expériences ;
- *des objectifs sur la maturité vocationnelle* : modifier la connaissance des métiers et des filières de formation, modifier la connaissance et l'image de soi, renforcer la capacité à explorer, à décider, à planifier, à mobiliser des ressources.

LES EFFETS DE L'ÉDUCATION AUX CHOIX

Paradoxalement, les effets de l'éducation aux choix ne sont pas massivement positifs, et les résultats des évaluations des méthodes sont parfois ambigus. Ainsi, les effets sur la motivation scolaire sont contrastés, pouvant même se révéler négatifs. On observe aussi une élévation de

l'indécision chez certains, ou une réduction du niveau d'aspiration. Heureusement, les effets sont, sous certains aspects, positifs : représentation des métiers plus différenciée ; image de soi plus fine ; choix plus diversifiés et mieux argumentés ; conscience plus aigüe des facteurs favorables ou défavorables aux projets ; jeunes plus actifs.

D'autre part, l'observation des mécanismes à l'œuvre dans notre système éducatif et l'analyse des résultats de l'éducation aux choix conduisent à rappeler une mise en garde de la Charte des centres PMS libres : « *Les élèves sans problème scolaire diffèrent tout engagement précis : un parcours honorable est un parcours sans orientation hâtive. Dans cette optique, l'orientation scolaire est trop souvent instrumentalisée et devient une manière de gérer les échecs.* »⁵

VERS UNE VÉRITABLE ÉDUCATION AUX CHOIX

Le Comité de l'enseignement catholique de France a voté, le 3 juillet 2009, un texte intitulé : *L'accompagnement à l'orientation, pour rendre chacun acteur de ses choix*. Il se fonde sur quatre principes de base :

1. s'orienter, c'est chercher l'orient, s'interroger sur le sens d'un itinéraire, construire un chemin de vie ;
2. plutôt que d'éducation à l'orien-

tation, l'enseignement catholique préfère parler d'une éducation aux choix, pour donner sens à sa vie ;

3. c'est un processus à construire dès l'entrée à l'école élémentaire, pour permettre à chaque personne de se connaître et de construire son identité ;

4. à chaque palier de la scolarité, chaque élève doit être accompagné dans les 5 questions : « *Qui es-tu ?* », « *Où en es-tu ?* », « *À quoi rêves-tu ?* », « *Que peux-tu ?* », « *Que veux-tu ?* »

C'est là une approche exigeante. Mais c'est à ce prix que l'ambiguïté qui peut s'attacher au processus d'orientation pourra être levée, et que pourra se déployer une véritable éducation aux choix. ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Source : Jean GUICHARD et Michel HUTEAU (sous la direction de), *Orientation et insertion professionnelle – 75 concepts clés*, Dunod, Paris, 2007, pp. 157-165

2. L'usage de cette ancienne dénomination ne correspond pas à un relent passéiste, mais à une intention.

3. *Op. cit.*, p. 157

4. Denis PELLETIER et al., *Développement personnel et croissance personnelle*, Montréal, Québec, McGraw-Hill, 1974, pp. 3-4

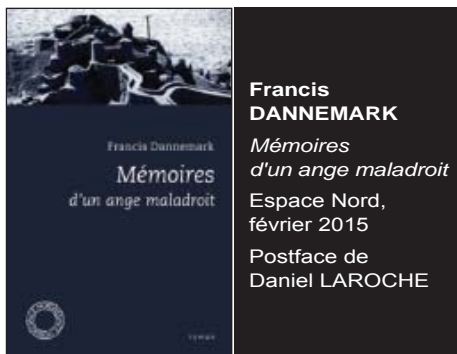
5. Centres PMS libres, *Charte*, avril 2007, p. 8

ESPACE NORD

Dans une vieille maison au bord de la mer du Nord, un homme âgé raconte son histoire ou, plus exactement, ses histoires. Combien de vies a-t-il vécues en traversant l'Europe de l'après-guerre ? Il en livre des bribes énigmatiques à l'homme et à la femme qu'il a engagés pour rédiger ses mémoires. Mais le travail n'avance guère, et nous assistons à une curieuse enquête : les protagonistes se font promeneurs parmi les objets du souvenir, agendas, carnets, lettres...

Avec un détachement qui n'exclut ni la compassion, ni la tendresse, Hermann jette sur son existence et sur le monde un regard plus amusé que nostalgique. Peut-être sait-il qu'il n'a pas dit son dernier mot... D'ailleurs, ne faudrait-il pas composer sa vie comme un château de sable ?

Ce roman de **Francis DANNEMARK** est à présent disponible en poche. **entrées livres** avait rencontré l'auteur en janvier 2012 (voir n°65, pp. 8-9).



CONCOURS

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

www.entrees-libres.be > concours

Les gagnants du mois de janvier sont :

Christian COLLETTE
François CONSTANT
Ludovic MARLIER
Stéphanie MICHAUX
Colette PIRET

DROIT DISCIPLINAIRE

TROIS QUESTIONS À NATHALIE DASNOY-SUMELL

Un enseignant que des élèves accusent de défendre des idées d'extrême-droite, un autre qui drague ses élèves sur les réseaux sociaux... La sentence populaire est immédiate : « Il faut les virer ! » Avec son livre, **Nathalie DASNOY-SUMELL**, conseillère au Service Juridique du SeGEC, remet les pendules à l'heure. On ne sanctionne pas n'importe comment, ni sur base de rumeurs. Sauf faute grave, la sanction est souvent le dernier stade d'un long processus au cours duquel ont d'abord été tentés le dialogue, la médiation, ou encore l'accompagnement pédagogique.

Ça parle de quoi ?

Nathalie DASNOY-SUMELL : Dans l'enseignement, lorsqu'on est nommé, tout n'est pas permis pour autant. Il existe un régime disciplinaire qui fait que si un enseignant, un éducateur, une direction ou un agent de centre PMS commet des manquements, il peut se voir sanctionné par le Pouvoir organisateur. Ce droit disciplinaire est peu connu, mais il s'est beaucoup développé ces derniers temps, non seulement dans une application accrue, mais également dans la procédure qui s'est vue renforcée, surtout quant au respect des droits de chacun et des droits de la défense.

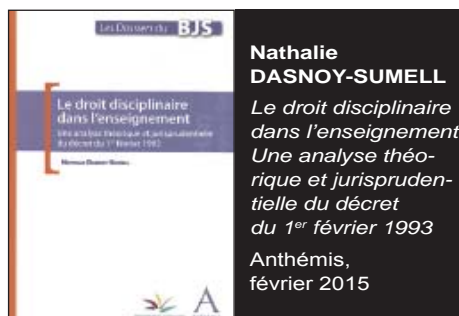
Mais encore ?

NDS : Le livre pose le décor, à savoir le fondement légal de la relation contractuelle de travail entre les membres du personnel de l'enseignement et leur employeur PO. Cette relation un peu hybride, puisqu'on a en même temps un contrat et un statut qui règle la situation administrative et pécuniaire, induit, dans le chef du PO, la possibilité d'exercer son pouvoir disciplinaire. Les sanctions vont du simple rappel à l'ordre au licenciement pour faute grave, avec une gradation intermédiaire. La sanction disciplinaire en tant que telle n'est pas un outil de management. Elle doit être l'ultime réponse en cas de problème.

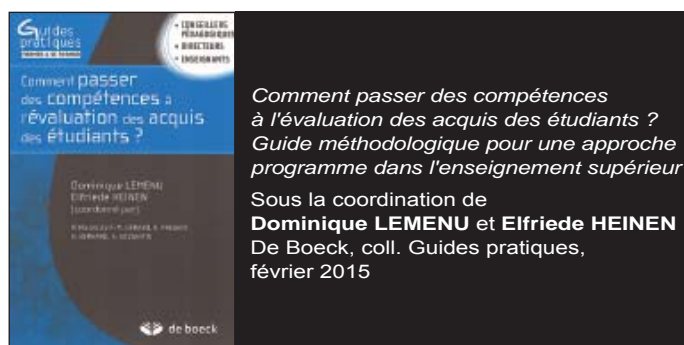
Le livre rappelle également les bases légales qui régissent l'enseignement dans nos établissements (Pacte scolaire, Décret Missions, etc.). Il comprend encore une description de la procédure disciplinaire, avec toutes les étapes et les grands principes auxquels il faut veiller (respect des droits de la défense, proportionnalité de la sanction et sa légalité). Il regroupe, enfin, une série d'exemples concrets illustrant les grands manquements à sanctionner (insubordination, non-respect de la hiérarchie, mauvais usage des réseaux sociaux, fautes de gestion, détournements de fonds, relations inadéquates, ivresse au travail, violence à l'égard des élèves, manquements pédagogiques, insuffisances professionnelles), et des extraits d'avis de chambres de recours.

Pour qui ?

NDS : Cette publication est destinée aux avocats amenés à intervenir dans ce genre d'affaires, mais aussi aux directeurs, aux PO et aux membres du personnel, ainsi qu'à toute personne intéressée par les valeurs véhiculées dans l'enseignement. Elle n'est pas réservée exclusivement à des spécialistes du droit de l'enseignement. **Marie-Noëlle LOVENFOSSE**



Nathalie DASNOY-SUMELL
Le droit disciplinaire dans l'enseignement
 Une analyse théorique et jurisprudentielle du décret du 1^{er} février 1993
 Anthémis, février 2015



*Comment passer des compétences à l'évaluation des acquis des étudiants ?
Guide méthodologique pour une approche programme dans l'enseignement supérieur*

Sous la coordination de
Dominique LEMENU et **Elfriede HEINEN**
De Boeck, coll. Guides pratiques,
février 2015

SUPÉRIEUR : GUIDE MÉTHODOLOGIQUE

Avec cet ouvrage, les auteurs proposent un guide méthodologique actuel et novateur aux conseillers pédagogiques, aux directions, ainsi qu'aux enseignants de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Il présente de manière concrète les étapes à parcourir pour élaborer des acquis d'apprentissage en phase avec les compétences que les diplômés doivent avoir développées à l'entrée dans le milieu professionnel.

Ce guide a été élaboré au fil des rencontres du groupe de travail « Compétences » mis en place en 2007 par la Fédération de l'Enseignement supérieur catholique (FédESuC) : « Celui-ci était constitué de coordinateurs pédagogiques ancrés dans la réalité de l'enseignement supérieur en Hautes Écoles et écoles supérieures des arts (ESA), explique **Elfriede HEINEN**, l'une des coordinatrices de l'ouvrage et collaboratrice à la FédESUC. Sa mission principale était de soutenir les équipes dans la révision des programmes désormais centrés sur les résultats de la formation ou sur les acquis d'apprentissage. Le groupe s'est donc penché sur des questions d'apprentissage, d'évaluation et de pilotage institutionnel, effectuant des allers-retours entre les besoins perçus sur le terrain, les attentes de l'Europe et de la FWB et la littérature. Il a ensuite construit collectivement des outils méthodologiques, animé des ateliers et organisé des réflexions lors de journées de formation. »

Fruit de la capitalisation de l'expérience du groupe de travail, l'ouvrage a pour intention d'éclairer les lecteurs sur les enjeux et la vision poursuivie par une approche par compétences et par acquis d'apprentissage, et de proposer des démarches pour leur mise en œuvre dans l'enseignement supérieur. Il s'agit avant tout de soutenir les équipes dans la révision des programmes et d'offrir à des fonctions de direction et de coordination des outils pour y travailler. « Et le livre se veut très pratique, précise E. HEINEN. Les chapitres sont organisés autour de questions et sont illustrés de schémas et de nombreux exemples. La méthodologie proposée est issue de différents programmes en Hautes Écoles, mais elle peut s'adresser à tous ainsi qu'aux universités. »

Brigitte GERARD

Cet ouvrage est disponible au prix de 20 EUR en librairie, sur le site www.deboeck.fr ou à l'adresse commande@deboeckdiffusion.com

Prix promotionnel pour les membres du personnel du réseau libre : s'adresser à Céline FRANCEUS (celine.franceus@segec.be)



SE PROCURER MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE

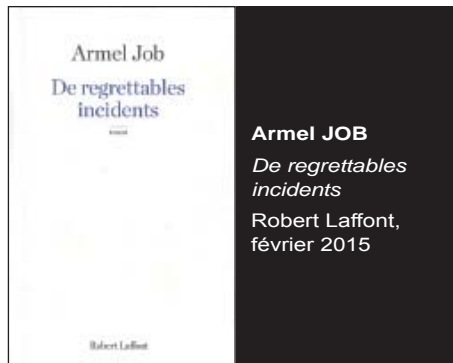
Nous vous en parlons dans le numéro de janvier (n°95, pp. 3-4), *Mission de l'école chrétienne*, le projet éducatif de l'Enseignement catholique, vient d'être réédité.

Vous pouvez vous le procurer au prix de 0,60 EUR (TVA et frais de port compris) auprès du Service d'Étude du SeGEC.

service.etude@segec.be
Tél. 02 256 70 72
Fax 02 256 70 79
avenue E. Mounier 100
1200 BRUXELLES



L'équipe qui a participé à l'élaboration de ce guide méthodologique



LA VIE EST UN THÉÂTRE

On entre dans *De regrettables incidents*, le dernier roman d'Armel JOB, comme dans l'eau calme d'un lac endormi, avant d'en découvrir les turbulentes eaux souterraines. Vika et Olga mènent auprès de leur famille d'origine kazakhe une vie sans histoire dans un petit village wallon. Filles de réfugiés « illégaux », elles sont dans l'attente d'une possible expulsion dont les notifications tombent avec une régularité égale aux recours, jusque-là suspensifs, introduits par l'avocat chez qui la maman fait des ménages. Les deux sœurs sont cependant soumises à cette injonction paradoxale que les sociétés d'accueil adressent aux réfugiés : d'une part, ne pas faire de bruit, longer les murs et en adopter la couleur passe-muraille pour ne pas se faire remarquer, mais en même temps, s'intégrer, c'est-à-dire montrer que l'on s'est adapté : tout et son contraire. Les deux sœurs assument crânement dans ce bourg rural, pareil à tant d'autres, les blessures que l'exil inflige aux déracinés. Ce n'est pas le cas de leur père, incarnation de l'impossible deuil qu'est l'exil : « *Aux exilés, seule la nuit est indulgente* ». Comme toujours chez A. JOB, l'épaisseur du réel et le grain de la vie sont remarquablement rendus. Il excelle dans la reconstruction toujours saisissante d'une vie rurale.

Werner SUALEM est épicier ambulant, fondateur et animateur infatigable de la coopérative populaire remplaçant, avec quelques autres commerçants ambulants, la disparition des magasins de village. Plus militant qu'épicier, idéaliste « *converti à l'idée de la rédemption du monde par l'association* », dont l'idéal est d'« *élever le peuple* », Werner devient directeur du Royal Sillon, l'association de théâtre amateur du village. Un jour, il propose à Olga le rôle principal dans une pièce d'Ibsen, avec l'ambition de bousculer l'habituelle programmation de pièces de boulevard. Cette proposition, acceptée après bien des hésitations, va faire remonter à la surface comme des bulles, des secrets cachés depuis longtemps.

Tout le livre tourne autour du théâtre, la fiction qu'il installe, qui n'est parfois qu'une occasion de dévoiler le réel. Le premier paragraphe en résume l'argument et l'ambition : « *La vie est un théâtre. À peine nés, on nous pousse sur les planches. Nous saisissons au vol un costume, un masque pour nous couvrir. On nous glisse un texte plein de trous. Les bons et les méchants sont déjà sur la scène. Comment les distinguer ? On improvise vaille que vaille jusqu'à ce qu'on tombe sur son destin...* »

Les souvenirs ressurgis s'articulent tous autour du théâtre et des rôles qui y ont été incarnés au cours des années, par les successives jeunes premières. Ce qui se découvre et chamboule des vies, sont-ce simplement « *de regrettables incidents* », comme le dit Arsène CHOCKIER, l'ancien directeur de la troupe ? Surement pas ! Comme souvent dans les romans d'A. JOB, les apparences sont trompeuses, et la mécanique dramatique fait tomber les masques. Des consensus construits avec le temps se lézardent. Des plaies mal cicatrisées se rouvrent. Des questions jamais posées appellent soudain des réponses urgentes. Des vies vont se défaire, et basculer. Le village a fonctionné sur l'imposture, elle va être dévoilée et il y sera mis fin sans rappel : « *La vie est un théâtre. À la fin, les masques tombent. Mais c'est trop tard. La pièce est finie.* » **Guy SELDESLAGH**

DU CÔTÉ DES DIOCÈSES

Près de 200 enseignants se sont retrouvés à Mons le 25 février dernier, à l'invitation des conseillers pédagogiques du diocèse de Tournai. Léonard GUILLAUME et Jean-François MANIL, instituteurs en exercice et docteurs en sciences de l'éducation, ont donné une conférence intitulée : « *Faciliter les apprentissages est possible !* ».

Avec humour, et en distillant des anecdotes vécues en classe, les auteurs ont clarifié l'évidente hétérogénéité des classes pour s'intéresser aux modes de différenciation. Ils ont présenté une série de facilitateurs de l'apprentissage. Ils fondent ces éléments sur leur pratique quotidienne et sur leur recherche auprès de 8000 enseignants rencontrés lors de leurs activités de formation. Bref, une soirée instructive et conviviale, aux dires des nombreux participants !

Conrad van de WERVE
avec **Christophe VERMONDEN**





UNE BOUTEILLE À LA MER

En cette période de Carême, l'opération « *Solidarité Écoles Philippines* » s'organise dans plusieurs écoles. À l'Institut Notre-Dame à Namur, l'équipe de pastorale scolaire a conçu une action en trois temps pour mobiliser l'ensemble de l'école avec le soutien d'Ingrid BUSA, la directrice-adjointe et de Michel GELINNE, le directeur.

Informer et sensibiliser

Le 4 mars, les classes se sont succédé dans la grande salle de l'école pour recevoir une information sur la dévastation causée aux Philippines par le typhon Yolanda. Ce temps de sensibilisation était animé par une responsable d'*Entraide & Fraternité*, après quoi, professeurs et élèves ont échangé sur les actions à mener.

Moi, j'me mouille

Le 24 mars, à la 3^e heure de cours, tous les élèves répartis dans leur classe réaliseront, avec l'aide du professeur de ce cours, une bouteille (ou deux) porteuse(s) d'un message : « *Comme une bouteille jetée à la mer, elle serait la réponse de nos jeunes à la détresse des jeunes Philippines : un message d'espoir, d'empathie, d'aide...* » Un travail qui aura dû être préparé les semaines précédentes. Chacun aura réfléchi à la symbolique qu'il souhaite apporter à cette réalisation et prévu le matériel nécessaire. « *Plus tard, nous comptons sur la créativité des professeurs d'arts plastiques pour composer une réalisation où les bouteilles seraient intégrées dans la décoration de l'école...* »

Repas de la faim

Le 26 mars à midi, professeurs et élèves se rendront au réfectoire pour y prendre un bol de riz à 2 euros la ration pour le « Fonds de solidarité Yolanda ». Le distributeur de biscuits et de bonbons sera fermé et de la musique, genre flûte de pan, pourrait être entendue. Ce repas de la faim n'est pas une obligation. Un moment de convivialité que les professeurs mettront à profit pour de nouveaux échanges sur les Philippines. ■

CHRISTIANE VANTIEGHEM

Plus d'infos sur l'opération « *Solidarité Écoles Philippines* » ?
<http://enseignement.catholique.be> > Solidarité Écoles Philippines

NOUVEAU SITE POUR LE DIOCÈSE DE TOURNAI

L'Enseignement catholique du diocèse de Tournai dispose d'un nouvel habillage pour ses pages internet. Celles-ci se retrouvent désormais dans les pages diocésaines du portail *enseignement.catholique.be*. Le diocèse de Tournai rejoint ainsi celui de Liège, déjà présent sur le portail. Vous pouvez y accéder sur :

<http://enseignement.catholique.be/tournai>

Bon surf !



**VOUS ÊTES SUR LES
RÉSEAUX SOCIAUX ?
NOUS AUSSI !
REJOIGNEZ-NOUS !**

Aimez notre page **Facebook**
et suivez-nous sur **LinkedIn**.

N'hésitez plus, un clic suffit pour nous rejoindre ! À bientôt sur nos pages !

L'humour

de... Vincent FLAMAND

Mon coiffeur s'appelle Rosario. Depuis qu'il sait que j'ai un diplôme en théologie, il ne cesse de me poser des questions du style : « *Vous en pensez quoi, vous, de la vierge de Jalhay ?* » Outre que je n'en pense rien, je suis plutôt embêté d'être interrogé de la sorte. Je préférerais somnoler tranquillement, bercé par le bruit des ciseaux... ou continuer à réfléchir à l'article bouleversant sur Amel BENT lu en attendant mon tour dans le très sérieux magazine d'informations *Gala* (ne prenez pas cet air d'intellectuel choqué, on le fait tous !).

Je marmonne donc quelques propos inaudibles et tente de changer de sujet. Sans doute vous demandez-vous pourquoi je vous raconte cette anecdote sans intérêt... Malheureux que vous êtes ! Inconscients !! Vous ne vous rendez pas compte du risque que recèle cette situation : mon coiffeur a franchi la ligne blanche ! Sans doute ignorait-il que depuis quelques mois, une grande marque de salon de coiffure a rigoureusement interdit à son personnel de parler avec les clients de politique et de religion. Je suis donc en droit, si je le désire, de dénoncer Rosario pour cette incroyable bévue, ce terrifiant manque de civisme ! Adieu donc, coiffeurs mystiques et cheguevaristes ! Fini, les meetings libertaires sous prétexte capillaire, la révolution au milieu des lotions ! Plus question de couper les cheveux en quatre avec des questions oiseuses et, semble-t-il, étrangement dangereuses...

La circulaire de Big Brother stipule même qu'à tout client persistant à aborder les thèmes proscrits, le rusé professionnel devra opposer un discours parlant de la pluie et du beau temps (exemple : le coiffeur : *Comment allez-vous, Monsieur ?* Le client : *Bien, ce week-end, c'était le baptême du petit !* Le coiffeur, tressaillant d'angoisse : *Ah, euh, ce qui est bien, c'est que vous avez eu du soleil !* Fin de la discussion). C'est moins dangereux, sans doute... Quoique ! Qui dit climat dit écologie, et qui dit écologie dit politique... On n'en sort jamais tout à fait !

Satanés humains ! Quand se décideront-ils à penser plus à leur impermanence ? J'ignore encore quels vont être les moyens coercitifs mis en œuvre pour faire rentrer dans le rang les coiffeurs récalcitrants, et quelles publicités seront employées pour pousser les clients à ne plus parler que du temps qu'il fait, et non du monde qu'ils désirent : « *Une coupe gratuite si tu parles pas du G8* », ou « *Ta chevelure sera canon si t'évoques pas les élections* » ?

Et on peut se demander pourquoi une mesure aussi indispensable ne devrait toucher que le monde de la coiffure et non, par exemple, celui de la boucherie, de l'automobile et même, évidemment, de l'enseignement... Ah, on n'a pas fini de rigoler ! La météo, il n'y a rien de tel pour trouver un sens à l'existence. Dans le *Livre des Juges*, Samson perd sa force en se faisant couper les cheveux. Nous, modernes éclairés, en avons fini avec ces balivernes. Nous avons gardé la coupe de cheveux, mais avons remplacé Samson par censure ! Je me demande si on a gagné au change... Faudra que je demande son avis à Rosario ! Depuis quelques mois, je meurs d'envie de parler de religion et de politique avec mon coiffeur. Ça doit être une question de climat... ■

Et on peut se demander pourquoi une mesure aussi indispensable ne devrait toucher que le monde de la coiffure et non, par exemple, celui de la boucherie, de l'automobile et même, évidemment, de l'enseignement... Ah, on n'a pas fini de rigoler ! La météo, il n'y a rien de tel pour trouver un sens à l'existence. Dans le *Livre des Juges*, Samson perd sa force en se faisant couper les cheveux. Nous, modernes éclairés, en avons fini avec ces balivernes. Nous avons gardé la coupe de cheveux, mais avons remplacé Samson par censure ! Je me demande si on a gagné au change... Faudra que je demande son avis à Rosario ! Depuis quelques mois, je meurs d'envie de parler de religion et de politique avec mon coiffeur. Ça doit être une question de climat... ■



Illustration: Anne HOOGSTOEL

UN ANATHÈME QUI DÉFRISE



LE CLOU DE L'ACTUALITÉ

DOSSIER ■ MIXITÉ