

entrées

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N°98 / avril 2015

libres

RENCONTRE

Les Gars de Jette

Radicalisation :
comprendre
et prévenir



entrées libres n°98 - avril 2015
Mensuel - ne paraît pas en juillet-août
Bureau de dépôt: 1099 Bruxelles X
N° d'agrégation: P302221

Photo: flickr.com

ALTERNANCE

Chez nos
voisins...

édito



édito

3 Cap sur l'excellence

des soucis et des hommes

4 **Alternance**

Allemagne : un modèle qui a fait ses preuves
 Chez nous
 Et en Communauté germanophone ?
 CEFA : pourquoi ça marche ?

entrez, c'est ouvert !

- 7 Des élèves motivés et récompensés !
- 8 La ferme pour ouvrir les apprentissages
- 9 La bière dans tous ses états

l'exposé du moi(s)

10 Les Gars de Jette
 Il y a une vie après le handicap !

Les Gars de Jette



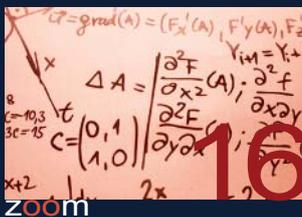
avis de recherche

12 **Radicalisation**

Comprendre et prévenir
 Un irrésistible besoin de croire

zoom

16 Passage primaire-secondaire :
 pour plus de cohérence



université d'été

18 Mutation numérique :
 mutation scolaire ?

de briques... et pas de broc !

19 La cogénération comme solution

entrées livres

20 Espace Nord ■ Concours
 Prix préférentiel
 Correctif

service compris

- 21 Mobilisation à l'Institut Notre-Dame de Namur
 Psychologie collective
 Environnement : journée pour les directions (fondamental)
- 22 Lutte contre les assuétudes en milieu scolaire
 Rétrospective Chagall
 La Culture a de la classe
- 23 Pastorale scolaire : cinquième !
 Enquête : enfants et écrans

hume(o)ur

24 L'humeur de... Sophie SCARCEZ
 Le CLOU de l'actualité



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées libres

Avril 2015 ■ N°98 ■ 10^e année
 Périodique mensuel (sauf juillet et août)
 ISSN 1782-4346

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

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

Rédacteur en chef
 et éditeur responsable

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

Secrétariat et abonnements

Nadine VAN DAMME (02 256 70 37)
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 responsabilité de leurs auteurs. Les titres, intertitres et chapeaux sont de la rédaction.

Textes conformes aux recommandations orthographiques de 1990.

entrées libres est imprimé sur papier FSC.



Cap sur l'excellence



Photo: François TEFNIN

En janvier dernier, le SeGEC, tout comme les autres fédérations de PO, a répondu à l'appel de la ministre de l'Éducation Joëlle MILQUET de s'investir dans la mise en chantier d'un *Pacte pour un enseignement d'excellence*. Si nous n'avons pas attendu cet appel du pied pour nous pencher plus avant sur cette question de l'excellence, nous avons cependant pris l'option de nous engager positivement dans ce projet ambitieux, et notamment dans les groupes de travail qui se sont mis en place dans le cadre de celui-ci.

Il nous apparaît notamment essentiel de faire état des dispositifs déjà existants dans l'enseignement catholique pour tendre vers certains objectifs du Pacte. Dire ce que nous faisons, comment nous le faisons, et pourquoi. C'est aussi une occasion pour nous d'entamer une sorte de bilan ou d'état des lieux bienvenu de notre propre action.

Tout récemment encore, la journée d'étude du SeGEC, consacrée à cette question de l'excellence, a permis de pointer une série de pratiques et de dispositifs qui existent dans l'enseignement catholique, et qui permettent de tendre vers cet objectif. Parmi ceux-ci :

- *la dynamique de mutualisation des moyens*, qui traverse une série de services offerts aux écoles. Dernier exemple en date : la mise en place d'une Centrale de marchés, dont le fonctionnement est déjà fort apprécié des écoles ;
- *la dynamique d'optimisation des moyens* dans la recherche de services de qualité rendus aux écoles.

Elle trouve à s'appliquer dans l'accompagnement pédagogique des équipes, mais aussi dans la formation proposée par les organismes de formation de l'enseignement catholique, et dans les programmes quand ils assurent une continuité des apprentissages ;

■ *la capacité d'initiative*. Elle s'exprime au travers du traitement des résultats des évaluations externes non certificatives. Ces informations peuvent être utiles au pilotage des écoles et permettent également de cibler l'accompagnement proposé par les conseillers pédagogiques.

Faire état de ces dispositifs, c'est aussi adresser un message au politique : ils peuvent servir de points d'appui pour une amélioration qualitative de l'enseignement. Toutes les institutions se doivent désormais d'être capables d'expliquer la manière dont elles contribuent à poursuivre des objectifs d'intérêts collectifs. C'est vrai aussi pour le SeGEC, qui est certainement riche de la confiance des écoles qu'il représente, d'une expérience, d'une organisation qui a fait ses preuves, et des progrès qu'il peut contribuer à faire advenir. ■

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
8 AVRIL 2015



Alternance

Allemagne : un modèle qui a fait ses preuves

Le roi Philippe a mené, les 12 et 13 mars derniers, une visite d'étude de deux jours en Allemagne à la découverte du système d'enseignement en alternance. Ce système¹ a notamment permis au pays de maintenir un taux de chômage extrêmement bas chez les jeunes, à peine 8% parmi les moins de 25 ans.

Une première du genre ! Jamais auparavant, le Roi n'avait organisé une visite d'étude sur une thématique déterminée à l'étranger, en particulier dans le secteur de l'enseignement. Pour cette première, le souverain, dont on connaît la préoccupation pour la question de l'emploi chez les jeunes, avait choisi de se pencher sur le système « dual » allemand.

Huit ministres, des représentants des partenaires sociaux, du monde de l'emploi et de la formation, des responsables des organes de représentation et de coordination des Pouvoirs organisateurs, parmi lesquels le Directeur général du SeGEC, Étienne MICHEL, ont accompagné le Roi pendant ces deux jours. La délégation a pu observer les principales ressemblances et différences du modèle avec celui en vigueur chez nous.

CLÉS

Le système de formation en alternance en Allemagne existe depuis plus de 60 ans. Cofinancé par l'État et les entreprises, il s'adresse aux jeunes de 16-17 ans². Chaque année, ce sont plus de 500 000 nouveaux jeunes qui le rejoignent, ce qui en fait le type d'enseignement professionnel secondaire le plus suivi en Allemagne.

L'apprentissage, généralement étalé sur trois années, se déroule à la fois sur le lieu de travail et dans un établissement de formation. Il conduit à la délivrance d'un certificat qui atteste la maîtrise d'un ensemble de compétences et de connaissances donnant accès à une profession particulière. L'accès à ces formations est libre. Il

n'est pas conditionné à la réussite d'un certain niveau d'études. Cela explique en partie pourquoi le système permet de lutter contre le décrochage scolaire. Toutefois, certains jeunes ne parviennent pas à entrer dans le système dual, ou du moins pas directement, car ils n'ont pas pu conclure de contrat en entreprise. Les places d'apprenti sont proposées en fonction de l'offre et de la demande. Ainsi, en 2012, on comptait plus d'un million et demi de contrats d'apprenti.

MÉTIERS

Le système dual prépare à 350 métiers agréés, pour lesquels des référentiels

de formation existent. Ces métiers sont déterminés en fonction des besoins du monde du travail, conjointement par les partenaires sociaux, l'État fédéral et les Länder. Chaque entreprise finance les formations professionnelles qu'elle organise pour ses élèves apprentis. Si elle ne peut elle-même l'organiser en raison de sa petite taille, des centres de formation interentreprises peuvent prendre le relai.

En ajoutant les rémunérations qui leur sont payées, on estime, pour l'entreprise, le coût brut annuel moyen d'un apprenti à environ 15 000 EUR³. Globalement, le système dual est financé aux deux-tiers par les entreprises, le



dernier tiers étant à charge des pouvoirs publics.

TOUS GAGNANTS ?

Tant les entreprises que les pouvoirs publics trouvent leur compte dans ce système. Les premières peuvent sélectionner leurs apprentis, les préparer aux exigences de l'entreprise ; ce qui permet souvent d'éviter le risque d'erreurs de recrutement et une rotation trop importante du personnel.

Le système dual permet aussi à l'État de limiter les dépenses en termes d'éducation et de protection sociale (le taux d'activité y est précoce et élevé). La formation de travailleurs qualifiés contribue enfin à renforcer la compétitivité du pays et à couvrir les besoins nationaux en main-d'œuvre qualifiée.

De surcroît, l'enseignement en alternance jouit d'une image positive et respectée au sein de la population allemande. ■

CONRAD VAN DE WERVE

1. Lire l'étude « Le système allemand d'enseignement en alternance » publiée par le Conseil central de l'économie (septembre 2014). Une série d'éléments-clés sont repris dans le présent article.

2. À noter que l'enseignement supérieur organise aussi des programmes d'études « dual », de plus en plus demandés.

3. Enquête du BIBB, Institut Fédéral pour l'éducation et la formation professionnelle, 2007. Ce chiffre n'inclut pas la participation des apprentis à la production.

Chez nous

Alors que les Centres de formation en alternance (CEFA) fêtent, chez nous, leurs 30 ans, une série de changements voient le jour. Un nouvel Office franco-phonique de la formation en alternance (Offa) sera installé dans les prochains mois et servira de structure de pilotage pour les trois opérateurs de formation en alternance (CEFA, IFAPME, SFPME). Un contrat commun à ces opérateurs sera mis en place pour le jeune (15-25 ans). Ces aménagements devraient permettre d'offrir une plus grande lisibilité du système aux entreprises. Parallèlement à ces évolutions, notre système d'alternance peut-il trouver à s'inspirer de ce qui se fait chez nos voisins allemands ? Quelles sont les principales différences entre eux et nous ? C'est ce que nous avons demandé à Pierre WÉRY et Alain DESMONS, conseillers à la Cellule CEFA de la FESec.

Pour P. WÉRY et A. DESMONS, la première différence est d'ordre culturel. Les Allemands ont une vision beaucoup plus positive que la nôtre de l'enseignement technique et professionnel et de la formation en alternance. La situation socio-économique n'est pas la même. Elle est plus favorable en Allemagne, même si, il faut le rappeler, il n'y existait pas de revenu minimum d'intégration jusqu'il y a peu.

GROSSES ENTREPRISES

À la différence de ce qui se passe chez nous, où ce sont souvent de petites structures, des entreprises familiales qui proposent des contrats aux élèves en alternance, en Allemagne, on constate une implication importante des (très) grosses entreprises. Cela explique en grande partie le succès de ce système, qui repose sur la capacité des entreprises à offrir des places d'apprentis et à financer les formations. « Des structures comme BMW ou Mercedes forment, via l'alternance, leurs futurs ouvriers et sélectionnent soigneusement les candidats. C'est différent de former des mécaniciens d'entretien automobile polyvalents en partenariat avec des petits garages, comme nous le faisons ici. Chez eux, c'est l'entreprise qui est l'opérateur principal de la formation en alternance, alors que chez nous, l'école reste le maître d'œuvre, en lien avec l'entreprise. C'est une très bonne chose que l'entreprise soit partenaire de l'enseignement, mais, insistent P. WÉRY et A. DESMONS, il est important d'éviter qu'elle devienne gestionnaire de la formation. »

ÉVOLUTION

« L'alternance est pratiquée en Allemagne depuis longtemps, expliquent

encore les deux collègues. *Elle est vraiment ancrée dans la culture, et le système est bien rôdé.* » Chez eux, on peut former des ingénieurs dans cette filière. En Belgique pas encore, même si l'alternance évolue. Ici, elle a d'abord été une réponse à l'obligation scolaire, passée de 16 à 18 ans (elle est restée à 16 ans en Allemagne). « Nous n'avions, à ce moment-là, ni profils, ni programmes, ni contrats. Les conventions de stages étaient les mêmes que dans le plein exercice, et elles n'étaient pas du tout adaptées à l'alternance. »

Cette réalité-là a fortement évolué, ce qui n'est pas le cas des mentalités. Plusieurs décrets ont dessiné petit à petit le profil des CEFA, leurs fonctions et leur fonctionnement. On y a gagné en efficacité, en souplesse et en réalisme, au bénéfice des jeunes en formation. L'alternance continue à évoluer et gagne du terrain. Chaque année, de nouvelles écoles donnent la possibilité à leurs jeunes de poursuivre leur formation grâce à cette modalité pédagogique. Peut-être un jour sera-t-elle généralisée pour certaines formations professionnelles... « Ce dont nous rêvons, c'est qu'on parvienne à donner une image vraiment positive de l'alternance. En Allemagne, quand on fait de l'alternance, c'est de l'excellence. En Belgique, les intentions politiques vont dans ce sens, mais pour le grand public, elle reste souvent considérée comme une filière de relégation. Elle ne convient pas à tout le monde ni à tous les métiers, mais il est important de montrer qu'elle peut – et même qu'elle doit – être un choix positif. » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE



Et en Communauté germanophone ?

■ **Ingrid LENTZ-HAHN, coordonnatrice du CEHR (Centre d'enseignement à horaire réduit) de Saint-Vith depuis 27 ans :**

« **L**e CEHR de Saint-Vith a été ouvert en 1985 pour répondre à la prolongation de l'obligation scolaire. On parle toujours, à l'heure actuelle, en Communauté germanophone, d'Enseignement à horaire réduit (EHR). Depuis le décret de 1991, les CEFA sont devenus, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), la plaque tournante de la formation en alternance. Chez nous, la volonté politique exprimée dans le décret de 1996 était plutôt de définir l'EHR comme l'instance destinée à accueillir les jeunes ne trouvant leur place ni dans l'enseignement à temps plein, ni dans la formation en alternance des classes moyennes. L'un de nos points forts est d'ailleurs d'essayer de trouver des solutions différenciées adaptées à chaque individu.

J'ai vu, au fil des années, l'alternance se développer différemment chez nous et en FWB. Le système de l'alternance est beaucoup plus connu en FWB que du côté germanophone. Le public touché est plus vaste. Les contacts sont plus nombreux avec les entreprises.

Les mesures de certification (articles 45 et 49) ont été mieux adaptées que chez nous, où un projet-pilote de qualification flexible pour les jeunes de plus de 18 ans est à l'essai depuis deux ans. Contrairement à ce qui existe en FWB, nous n'avons pas de convention d'insertion socioprofessionnelle, mais bien un contrat de stage, qui laisse un vide juridique. Il ne prévoit pas d'obligation de rémunérer le jeune, qui reçoit une indemnité pour couvrir ses frais de déplacement. Les contrats d'apprentissage industriel sont plus intéressants, parce que les jeunes reçoivent des sommes fixées par les différents

secteurs, à condition d'être directement productifs et rentables.

Je ne sais pas si on peut dire que ce qui se fait en Allemagne est tellement mieux qu'ici... Il faut voir la situation dans son ensemble. Notre enseignement en alternance doit évoluer et s'améliorer, mais tout n'est pas mauvais en Belgique, et tout n'est pas bon en Allemagne.

Les personnes qui viennent chez nous ont vraiment besoin d'être accompagnées pour être intégrées au marché du travail, et la société y perdrait si on les laissait de côté à l'avenir. Il est important de voir chaque jeune comme une personne qui mérite le respect de nos instances, politiques et scolaires, et de l'orienter selon ses ressources, et non selon ses faiblesses. » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

CEFA : pourquoi ça marche ?

■ **Veronica PELLEGRINI, directrice de l'Institut de la Sainte-Famille d'Helmet, a une longue expérience de l'alternance, tant à la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique que comme coordonnatrice du CEFA d'Anderlecht :**

« **C**hez nous, l'orientation vers l'enseignement professionnel de plein exercice ou en alternance reste encore trop souvent un choix par défaut, lié aux difficultés rencontrées par le jeune dans le général. Celui-ci est vu par beaucoup de parents comme la trajectoire valorisante, associée à l'idée d'ascenseur social. L'enseignement en alternance s'est pourtant toujours voulu innovant. Il reste une source de pratiques pédagogiques inédites, couplées à un accompagnement social et éducatif. En 1984, l'objectif principal était d'accrocher le jeune à l'école. Avec le décret de 2001, les CEFA se sont professionnalisés. Ils peuvent aujourd'hui donner les mêmes qualifications et certifications que dans le plein exercice. Mais s'ils accueillent de plus en plus de jeunes qui font des

choix positifs et visent la qualification, il en reste qui arrivent avec une image très négative d'eux-mêmes, blessés par un parcours jalonné d'échecs.

Le CEFA se vit à ce moment-là comme un espoir de repartir à zéro. La perspective d'exercer un métier valorisant peut être, pour le jeune, une réelle source de motivation. Il est payé pour apprendre ce métier. C'est une reconnaissance sociale de son travail et un

premier pas vers l'autonomie.

Ce qui est très important aussi, c'est le rôle de l'accompagnateur. Il ne fait pas les choses à la place du jeune, mais avec lui. Il va l'aider à se prendre en charge, à trouver son potentiel, à entreprendre les démarches nécessaires. En entreprise, il n'y a plus le regard de l'enseignant, éventuellement ressenti comme « jugeant », mais bien celui d'un patron, d'un tuteur qui a lui-même appris le métier, et auquel il va pouvoir s'identifier. Dans certains cas, c'est la première fois que le jeune est confronté à ses propres limites, mais aussi qu'il va se découvrir des capacités parfois insoupçonnées et peu valorisées jusque-là. On s'occupe de lui pour le former, il est reconnu, il a de la valeur. L'entreprise peut lui ouvrir les portes d'un monde adulte où il a sa place. » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE



DES ÉLÈVES MOTIVÉS ET RÉCOMPENSÉS !



Photo: Elodie BÉRON

Le 25 mars dernier, le Centre Asty-Moulin¹ de Namur accueillait une invitée de marque : la reine Paola, venue féliciter les lauréats du 1^{er} Prix du concours « Terre d'Avenir 2014 », octroyé par sa fondation. Point fort de la visite, la découverte du projet primé : une passerelle hydraulique et une plateforme électrique permettant aux personnes à mobilité réduite de monter à bord d'un train.

« **A**u départ, mon souhait était de susciter une collaboration entre les élèves des sections de transition, qualifiante et professionnelle, explique **Thierry LAMBOTTE**, professeur de mécanique. Il fallait, dès lors, trouver de quoi motiver les élèves, et c'est l'un d'eux qui a proposé de travailler sur la problématique des personnes à mobilité réduite (PMR). »

Lors d'une visite à la gare de Namur, les élèves de 6^e Transition électromécanique, Qualification électricité-automatisme et Professionnel mécaniciens d'entretien ont pu constater à quel point il est compliqué, pour les PMR, de prendre le train. Un élève a alors eu une idée lumineuse : fabriquer une machine à installer dans le train pour les aider à y entrer. « Pour concrétiser le projet, nous avons constitué une sorte de mini-entreprise, poursuit Th. LAMBOTTE. Les « transition » y ont d'abord tenu le rôle de bureau d'étude et ont proposé quatre projets, dont deux ont été retenus. La construction a ensuite été prise en charge par les élèves de professionnel, et l'automatisation par ceux du qualifiant. Les jeunes ont travaillé sous ma supervision, en collaboration

avec A. LALAHOUÏ, prof de français, A. d'AMBROSE, prof d'automatisme et J. VANAVERMAET, prof de soudure. »

À la mise en route du chantier, la difficulté était surtout d'ordre financier, mais Th. LAMBOTTE a pu obtenir de l'aide de plusieurs entreprises, qui ont offert du matériel neuf ou proposé des réductions, et mis des ingénieurs à la disposition des élèves. La SNCB a aussi d'emblée proposé son aide, permettant aux classes d'aller à la gare de Charleroi pour dimensionner une voiture de train.

Particularité de ce chantier, les élèves ont pu bénéficier d'une grande autonomie. « C'était à eux de trouver les solutions techniques, et je les aiguillais en cas de besoin », précise leur professeur. Le seul souci était parfois la communication entre les jeunes. Les trois sections travaillant dans des endroits différents et n'ayant pas les mêmes horaires, ils ne se parlaient pas plus que ça... Ici encore, la solution est venue de l'un d'entre eux, via la création d'un groupe Facebook. « Dès lors, le dynamisme a été de mise, s'enthousiasme Th. LAMBOTTE. Je retrouvais

parfois les élèves avant un rendez-vous, en train de discuter sur un problème à régler, et ils sont même venus travailler l'un ou l'autre WE et pendant les vacances de Pâques ! »

Le résultat de cette collaboration fructueuse, ce sont deux machines complexes, destinées à être installées dans des trains : une passerelle hydraulique, dont l'avantage est de pouvoir être rangée sur le côté et de ne pas gêner le passage, et un ascenseur électrique, entièrement automatisé.

Les jeunes ont été récompensés à plusieurs reprises pour ce travail. Ils ont reçu le Prix spécial de la Région wallonne au concours « Ose la science » et sont premiers lauréats au concours « Terre d'Avenir » : « Lors de la remise de ce prix en octobre, en présence de la princesse Claire, ils étaient tout fiers de monter sur le podium. Comme la visite de la reine Paola aujourd'hui, ils s'en souviendront toute leur vie ! Notre satisfaction à nous, enseignants, c'est d'avoir vu nos élèves mis en avant. »

Si ce projet a suscité l'intérêt de la SNCB, il n'est cependant pas prévu d'installer les machines dans les trains... « De toute façon, ce n'était pas l'objectif. L'avenir de la passerelle hydraulique est pédagogique : elle reste à l'atelier, pour que d'autres puissent travailler dessus. L'ascenseur est, quant à lui, réservé aux électriciens, qui vont pouvoir essayer de le développer. Grâce à ces réalisations, mes élèves auront, en tout cas, pu montrer tout leur potentiel ! » ■

BRIGITTE GERARD

1. www.asty-moulin.be



LA FERME POUR OUVRIR LES APPRENTISSAGES

Un séjour à la ferme avec les élèves, et voilà les apprentissages tout regonflés d'air frais, grâce à un projet permettant de mettre en place une série d'initiatives avant, pendant et après.

L'Institut Notre-Dame¹ est situé à Jemappes et compte quelque 300 élèves. Dans cette école fondamentale à encadrement différencié, **Pauline LEENAERT**, institutrice en 1^{re} primaire et ses collègues de 1^{re}-2^e (Anne DELTENRE) et de 2^e (Anne-Laure LEMAIRE) ont l'habitude de travailler en cycle. Fin juin 2014, elles ont décidé de mener à bien, ensemble, un séjour à la Ferme pédagogique du Chant d'Oiseau à Landenne-sur-Meuse. « Nos élèves, dont une bonne partie sont d'origine étrangère, sont, pour la plupart, issus de familles peu aisées, explique P. LEENAERT. Ils n'ont pas souvent l'occasion de découvrir de nouveaux univers. L'idée de les emmener à la ferme nous a vraiment séduites. Nous avons débuté le projet après la rentrée, et nous l'avons clôturé par une exposition fin février. »

Avant le séjour, pendant six semaines, des ateliers mélangeant les trois classes ont permis aux élèves de découvrir le lieu à l'aide de photos et de plans, d'élaborer la « charte du bon petit fermier », de bricoler une hotte destinée aux cadeaux apportés par saint Nicolas à la ferme, et de réaliser une farde pour ranger les documents liés au projet, des badges et des étiquettes à coller sur les

valises, pour distinguer les groupes dans lesquels les enfants seraient répartis.

« Le séjour a duré 3 jours, début décembre 2014, précise l'enseignante. Quand nous sommes arrivés à Landenne, une fine pellicule de neige recouvrait le paysage, ce qui a déjà enchanté les enfants. Les animateurs les ont rassemblés en équipes et emmenés découvrir les lieux et leurs habitants : les canards près de la mare, les lapins dans leur clapier, les poneys au pré, etc. Les enfants les ont nourris, mais ils ont aussi changé les litières et nettoyé les box. Et ils ont adoré ça ! Ils ont participé à des activités physiques comme un parcours d'audace, de la tyrolienne, du ski sur herbe. On a étudié les chronologies des fruits, des légumes, des céréales. Ils ont eux-mêmes mis la main à la pâte pour découvrir comment on passe du maïs au popcorn, de la pomme au jus, du blé au pain, de la pomme de terre aux chips. On a beaucoup de difficultés à canaliser certains d'entre eux en classe, et là, ils étaient méconnaissables, attentifs à tout ce qu'ils découvraient, heureux de pouvoir s'occuper des animaux et de se voir confier des responsabilités. »

De retour à l'école, plusieurs leçons

d'éveil ont porté sur ce qui avait été vécu à la ferme, et les élèves se sont plongés dans la préparation d'une exposition sur leur séjour. « Ce n'était pas facile pour les parents de les laisser partir plusieurs jours loin d'eux, constate P. LEENAERT. On a tout fait pour les rassurer, et comme ils avaient beaucoup de questions à poser à notre retour, nous avons décidé d'y répondre par le biais d'une exposition. Les enfants ont préparé des panneaux-photos. Ils ont quasiment tout fait eux-mêmes. Les parents étaient ravis de voir à quel point ils s'étaient investis et épanouis ! Le fait de dormir avec des copains, sans papa et maman, leur a beaucoup plu. Ça les a soudés. Ils se sontentraîdés, ils ont eu de très beaux moments de complicité entre eux et avec nous. Ils ont vraiment accroché au projet, et c'est tout bénéfique pour une série d'apprentissages (savoir-parler, savoir-écrire, production de phrases, vocabulaire, éveil, mathématiques, etc.). De telles initiatives demandent beaucoup d'énergie, mais quand on voit tout ce que ça apporte aux élèves et qu'on entend les retours positifs des parents, on se dit que c'est à refaire ! » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.indjemappes.be

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

LA BIÈRE DANS TOUS SES ÉTATS



Didier BAUDOUX est professeur de salle au 3^e degré à l'Institut Notre-Dame de Fleurus¹. En feuilletant une revue professionnelle, son collègue professeur de cuisine, Daniel MATHY et lui se sont arrêtés sur un article relatif au succès grandissant du *beer-pairing* (association de la bière avec de la nourriture). Et une idée n'a pas tardé à germer...

« On s'est dit qu'on devrait essayer ça à l'école, raconte **Didier BAUDOUX**. On a fait quelques essais, puis un banquet en novembre 2013, avec des plats à la bière accompagnés d'une sélection de vins et de bières. C'est lors d'un débriefing avec nos brasseurs partenaires qu'est née l'idée d'organiser un concours sur ce thème. Nous avons souhaité l'ouvrir à toutes les écoles hôtelières de la FWB, tous réseaux confondus. Quatre d'entre elles ont répondu à l'appel. »

Des concours de cuisine à la bière existant déjà, les organisateurs du « Beer Chefs »² souhaitaient, cette fois, envisager cette boisson sous plusieurs aspects : connaissance approfondie du produit, manière de le servir et de l'assortir, inventivité, tant en matière de préparations culinaires que de cocktails, etc. Public visé : des élèves de 5^e, 6^e ou 7^e se présentant en binômes, avec un élève en salle et un autre en cuisine.

« Les élèves intéressés nous ont envoyé leurs propositions de recettes et nous avons fait une sélection, précise **D. BAUDOUX**. Nous étions associés à quatre brasseries, et nous avons pu aller les visiter avec les écoles participantes. Pour constituer les jurys, avec l'aide d'une agence de communication de Charleroi, nous avons recherché des cuisiniers de renom, des journalistes, des gastronomes,

des zythologues³, des brasseurs, etc. Nous avons composé des jurys mixtes, de manière à regrouper plusieurs pôles sur l'analyse de tous les plats. »

Le concours a eu lieu le 25 février dernier à l'IND Fleurus. Après tirage au sort du passage, les élèves présents en salle ont répondu à un questionnaire écrit, puis ils ont préparé, réalisé, servi et fait goûter leurs cocktails de bières. Ensuite, le ballet des entrées froides, entrées chaudes, plats principaux et desserts s'est poursuivi, de quart d'heure en quart d'heure.

Les élèves étaient totalement livrés à eux-mêmes. Les professeurs pouvaient regarder, mais en aucun cas intervenir. Les appréciations des jurys portaient tant sur la technique que sur l'hygiène, le respect du timing, des cuissons et des modes opératoires, la présentation de l'assiette et l'aspect gustatif associé à la bière présentée. « On a l'habitude de plats comme les carbonnades, qui utilisent traditionnellement de la bière, mais ici, ils ont vraiment innové, se réjouit l'enseignant. Plats et cocktails étaient superbement présentés et équilibrés, même si la typicité de la bière utilisée n'était pas toujours suffisamment mise en avant. Ils ont tous sortis de très beaux plats, salués par l'ensemble du jury. »

C'est **Christos GOLFINOS** et **Arthur MICHELINI**, du Centre scolaire Éperonniers-Mercelis à Bruxelles, qui ont

remporté le titre de *Best Beerchefs 2015*, mais plusieurs autres élèves ont également été récompensés pour leurs préparations. Ils ont gagné des colis-cadeaux des différents partenaires, des livres et des vestes de cuisine, mais aussi et surtout des journées de formation dans les restaurants de membres du jury étoilés et reconnus.

« Au-delà des prix, s'enthousiasme **D. BAUDOUX**, ce type de compétition permet aux professeurs et aux élèves de plusieurs écoles de se rencontrer. On se parle, on discute de ses recettes, on se compare. Le concours a créé une émulation au sein des écoles. Des classes entières ont aidé leurs camarades à imaginer et préparer des plats. La cuisine, c'est quelque chose qui vit, qui évolue. Nos partenaires défendent des produits de terroir. Faire passer leur passion pour ces produits, pour leur cuisine, c'est assurer une certaine pérennité de qualité et de savoir-faire. Plus on permet aux élèves de découvrir le métier sous diverses formes, plus on leur donne envie de créer. Plus nous pourrions partager notre plaisir de faire ce métier, et plus ils auront aussi plaisir à travailler ! » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.indfleurus.net

2. <http://beerchefs.be/>

3. Connaisseurs de la bière et de sa dégustation

toutes sortes de gadgets – d'où notre nom ! – destinés à améliorer le quotidien de Jimmy, notre objectif était d'oublier le handicap et de faire évoluer le regard des spectateurs.

Vos sketches ont fini par être diffusés à la télévision... C'est une satisfaction ?

Alexis : En partie, oui. Suite au succès de nos vidéos sur internet, nous avons été invités à une assemblée organisée par le CSA afin d'y présenter notre travail. Une de nos vidéos a été projetée et a fait rire tout le monde. C'est à cette occasion-là que les responsables de *Cap 48* ont fait appel à nous pour participer à l'émission, et nous y avons collaboré en 2013 et 2014. La première année, nous avons réalisé des petites parodies, notamment de l'émission de sécurité routière « Contact » et du film « Intouchables ». Et cette année, le documentaire sur notre Tour de France en camping-car a été diffusé.

Mais on a, en fait, été davantage diffusés sur *Télé-Bruxelles*. Le directeur général de la chaîne avait vu et apprécié nos sketches et nous en a commandé 50 épisodes ! Ils sont aussi passés sur les chaînes locales et certaines chaînes françaises. Et *France 4* nous demande à présent le format d'émission que nous avons dans les cartons. Il s'agirait d'un talkshow, avec des chroniqueurs et une série de défis pour les invités : réaliser un parcours le plus vite possible en fauteuil, remplir le frigo les yeux bandés, répondre à des questions sans les entendre... On verra si le projet est accepté !

Comment s'est passé ce fameux Tour de France ?

Jimmy : C'était un vrai défi, mais tout s'est bien passé ! Au départ, Alexis voulait me faire bouger plus, me faire voyager. Je lui ai expliqué les difficultés que je rencontre à l'extérieur pour trouver

des lieux adaptés (WC...). Il s'est rendu compte que c'était un vrai casse-tête et a eu une super idée : voyager en camping-car adapté ! On a concocté un itinéraire sur trois semaines, en fonction des personnes qui voulaient nous voir ou d'activités à tester, et on est passés par une vingtaine de villes. On a fait de l'ULM au-dessus du Mont Saint-Michel, du basket à Dijon, du ski à Tignes, du fitness en chaise à Antibes... Ce voyage a aussi été une petite thérapie pour moi car depuis mon accident, je n'osais plus trop prendre la route. Maintenant, ça va mieux ! Et on a filmé nos pérégrinations pour réaliser le reportage diffusé sur la *RTBF*, « Une vie après le handicap ».

Depuis quelque temps, vous vous rendez dans les écoles pour projeter ce film. Comment êtes-vous accueillis par les élèves ?

Alexis : Nous avons d'abord été appelés dans plusieurs lycées du Nord de la France, et nous sommes allés dans quelques établissements en Belgique... Cela a fonctionné tout de suite ! Après la diffusion du reportage, nous débattons avec les élèves. Ils retiennent surtout le fait que Jimmy a pu faire un tas d'activités malgré son handicap. On leur explique aussi que le fauteuil est sans doute appelé à disparaître un jour, grâce à l'exosquelette, qui devrait permettre aux personnes handicapées de se tenir debout, de se déplacer. C'est passionnant de dialoguer avec les élèves... Il y a toujours un groupe de rebelles, et même eux, on arrive à les conscientiser !

Jimmy : Le film permet de dédramatiser les choses. Mais notre humour peut parfois être mal compris. La dernière fois, certains élèves ont été choqués par nos sketches, à part un jeune sourd et un élève tétraplégique, qui étaient enthousiastes et nous disaient qu'il fallait continuer...

Alexis : On s'est aussi retrouvés avec un groupe de jeunes, genre caïds du lycée, qui ne nous écoutaient pas du tout. L'un d'eux avait une petite sœur paraplégique. Je lui ai demandé s'il aidait sa maman et il m'a répondu, tout fier, que non ! Un petit conflit s'est enclenché, et j'ai fini par lui dire que Jimmy et moi, on pouvait aller voir la finale de Roland Garros grâce à son fauteuil ! Que s'il voulait, il pouvait se trouver un gars en chaise roulante et qu'il pourrait peut-être serrer la main de Cristiano RONALDO... Et là, tout à coup, les élèves se sont intéressés ! Grâce à Jimmy, je peux aller dans des endroits privilégiés. Cela permet à un valide d'aider une personne en fauteuil et de faire des rencontres.

Jimmy : On peut aussi prendre le Thalys

en 1^{re} classe pour un tarif préférentiel. Grâce à ça, je peux voyager ! Au final, c'est un échange et c'est positif. On ne voit pas tant de personnes en chaise que ça dans la rue... Ce n'est pas évident !

Quel message voulez-vous passer aux enseignants sur ce thème du handicap ?

Alexis : Il faut dédramatiser et prendre ce sujet lourd avec un maximum de légèreté. On peut tous se retrouver handicapé ou immobilisé à un moment dans notre vie, ne fût-ce qu'avec une jambe cassée... Demain, c'est peut-être vous, c'est peut-être moi... Et ça fait peur ! En fait, je fais ma psychanalyse avec Jimmy : j'ai la hantise de me retrouver en chaise roulante, mais ça a déjà bien diminué !

Jimmy : Depuis qu'il m'a envoyé tester des tas de sports, ça le rassure !

Alexis : C'est vrai ! Notre relation est bénéfique pour l'un comme pour l'autre. Et qu'est-ce qu'on s'amuse ! M'occuper de Jimmy ne m'empêche pas non plus de vivre, ne me freine pas... Il m'a fait un jour une bonne blague : je portais les courses à côté de lui, on rigolait à une de mes feintes, quand on a croisé un groupe de gens... Il m'a alors dit bien fort qu'on n'était pas là pour rigoler, et que je devais porter les sacs ! J'aime quand il fait le méchant : personne n'ose lui dire quoi que ce soit !

Jimmy : Si c'était Alexis, on lui ferait des remarques ! Les gens en chaise lui disent qu'il se comporte super bien avec moi, parce qu'il est naturel et me prend comme n'importe qui d'autre. Mais les valides trouvent bizarre qu'il ose me toucher, me pousser. Il y a encore trop de gens qui réagissent comme ça ! Dans un sketch, je suis assis dans un divan, il me pousse et je tombe par terre. Alexis a eu des problèmes à cause de ça, il s'est fait insulter, alors que l'idée venait de moi ! Par contre, les gens en chaise trouvent ce sketch magnifique...

Alexis : Il faudrait peut-être commencer par aller voir les plus jeunes. Mais pour nous, c'est plus difficile. Il faut plus de subtilité, être plus ludique... Notre animation est surtout destinée aux classes de la 4^e à la 6^e année secondaire. Avec les ados, on peut être franc et leur parler de leurs problèmes. Ça les fait rire, et ils savent de quoi on parle ! ■

BRIGITTE GERARD

Plus d'informations
(vidéos / animations en classe) :
www.garsdejette.com
garsdejette@gmail.com



Radicalisation

Comprendre et prévenir

Le départ des jeunes au combat dans une idéologie djihadiste est une réalité très complexe. Et une des difficultés à en parler réside dans les réductions simplistes auxquelles elle donne lieu.

« **T**ous les grands blonds sont autoritaires. » Pour exprimer cette position radicale, il faut quelques secondes. Pour la démonter, il faut quelques minutes. Le temps nécessaire pour entrer dans la complexité du réel. Si vous n'y êtes pas prêts, abandonnez la lecture de cet article...

NON AUX FORMULES RÉDUCTRICES

C'est le cœur du propos de **Felice DASSETTO**, Professeur ordinaire émérite à la Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication de l'UCL. Son discours consiste tout d'abord à faire un sort à quelques formules réductrices. NON, le motif de ces départs n'est pas d'ordre socio-économique : ce n'est pas parce que ces jeunes sont au chômage ou victimes de discrimination à l'emploi qu'ils partent ! NON, l'influence d'internet ne suffit pas à les expliquer : ce n'est pas parce que ces jeunes sont seuls devant leur écran qu'ils partent ! NON, la cause de ces départs ne tient pas à des profils particuliers : tous ces jeunes ne sont pas des « losers » ou des « têtes brûlées » !

Ces explications ne rendent pas entièrement compte de la décision de partir. En effet, pour ces jeunes, il s'agit d'une rupture, lourde de conséquences, avec leur environnement, leur famille, leurs amis, leur mode de vie, pour entrer dans un autre univers. Des décisions aussi graves ne s'expliquent pas par un contexte ou un coup de tête. En fait, la radicalisation est un mouvement individuel qui a sa source dans une blessure narcissique béante

qu'entretiennent les circonstances socio-économiques ou le contexte de vie. Ce manque radical, que la décision de partir cherche à combler, est toujours à la fois subjectif et construit.

Pour comprendre la radicalisation des jeunes musulmans, F. DASSETTO propose de les écouter d'abord. Que disent-ils d'eux-mêmes et de leur choix ? Il classe les mobiles qu'ils énoncent en deux catégories : les motivations centrées sur soi et celles centrées sur les autres.

LES MOTIVATIONS CENTRÉES SUR SOI

« *Je veux mener une vie qui a un vrai but* », quitter la médiocrité d'une petite vie de larcins et de deals pour une cause noble et sacrée. Une forme d'enthousiasme spirituel. Qui peut aller jusqu'à une motivation de type héroïque, celle du guerrier combattant, ou de type nihiliste (je dénie quelque valeur que ce soit à tout ce qui n'est pas mon idéal). Il s'agit parfois d'une volonté de rester acteur dans ce monde et de refuser de n'être qu'un rouage du système, jusqu'au martyr s'il le faut. Avec le temps, se construit même une mythologie de la Syrie comme « *terre bénie de Dieu* », où on peut lui montrer l'amour qu'on lui porte.

LES MOTIVATIONS CENTRÉES SUR LES AUTRES

« *Je pars en Syrie pour aider des gens en souffrance* », au même titre que d'autres s'investissent dans l'humanitaire ailleurs dans le monde. Cette solidarité peut prendre un tour plus guerrier : « *Je pars aider les combattants d'une juste cause* ». C'est un peu le jeu de l'imitation qui a conduit

à la constitution des Brigades internationales de la guerre d'Espagne. D'autres sont encore dans une tout autre logique : idéologique et oppositionnelle. Elle s'inscrit dans un certain discours musulman de ces 40-50 dernières années : l'opposition radicale de l'Islam contre l'Occident. Cette logique peut même aller jusqu'à la théorie du complot : « *Ils se sont tous ligüés contre les musulmans sunnites.* »

À les passer en revue, on constate, précise F. DASSETTO, la complexité de ces motivations, leurs différences. Donc, désigner sans nuances tous ces jeunes qui partent comme des « djihadistes », c'est s'empêcher de comprendre la multiplicité de leurs mobiles, leur enchevêtrement. Ils ont des significations et des connotations très différentes.

Comment ce choix de partir, qui correspond à la volonté personnelle de combler un manque, est-il par ailleurs construit ? Trois dimensions de l'environnement de ces jeunes y contribuent :

- *l'environnement réel* : les amis, les frères, les sœurs, les pairs, ceux qu'on connaissait et qui sont déjà partis ;
- *l'environnement virtuel* : les sites, les réseaux sociaux, la planète numérique qui facilite les contacts ;
- *l'environnement imaginaire* : la « oumma », la très imaginaire communauté de foi, de civilisation, de valeurs musulmanes ou arabo-musulmanes qui fonderait une solidarité entre tous.

UNE DIMENSION COGNITIVE

Ce processus est traversé autant par une dimension cognitive que par une dimension émotionnelle. Ces



VIA YOUTUBE,
ILS DÉCOUVRENT
LA PUISSANCE
QUE CONFÈRE
L'INVENTION
D'UN GÉNÉRAL RUSSE.
MARK ZUCKERBERG
DEVIENT L'ALLIÉ
DE MIKHAÏL
KALACHNIKOV.
FELICE DASSETTO

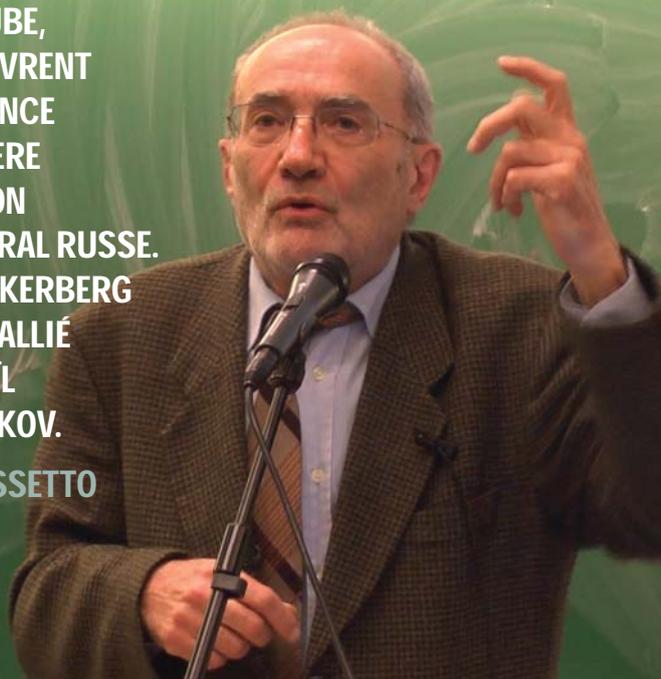


Photo: Conrad van de WERVE

jeunes qui partent « *se sont donné de bonnes raisons pour...* » Ils se les ont construites dans un processus rationnel fondé sur des discours, une rhétorique en vigueur à l'intérieur du monde musulman. La distinction radicale entre croyants et infidèles, entre alliance et haine est une terminologie classique héritée d'une rhétorique d'un monde musulman révolu, mais réactualisée dans des discours, des enseignements, parfois même ordinaires. C'est un monde

en noir et blanc : il faut aimer ceux qui sont dans la voie de Dieu, faire alliance avec eux ; il faut désavouer, voire haïr tous les autres.

Une certaine rhétorique autour du djihad, mais aussi autour de l'hégire¹ favorise la construction rationnelle d'un choix radical. Ainsi, aujourd'hui, le discours sur l'hégire est théorisé comme la nécessité de partir. Il faut bien comprendre cela, rappelle F. DASSETTO, pour se rendre compte que les politiques de prévention sont perçues par ces jeunes comme une tentative illégitime de les empêcher de faire leur devoir de croyant. Avant tout autre chose, il faut aller au cœur de cette pensée pour déconstruire rationnellement les interprétations radicales qu'on lui donne.

UNE DIMENSION ÉMOTIONNELLE

Mais il y a aussi la construction d'un univers de sens par l'émotion. Les réseaux sociaux (*Facebook*, *Twitter*) ou internet (*YouTube*) ont ici un rôle central. Ils ne véhiculent pas seulement des paroles écrites, mais aussi des images et du son. Du fait de ces médias numériques, les jeunes sont happés dans des univers de socialisation totalitaires et subjuguants. Via *Facebook*, ils construisent leur identité sociale dans des groupes de pairs de toute origine. Via *YouTube*, ils découvrent la puissance que confère

l'invention d'un général russe. Mark ZUCKERBERG devient l'allié de Mikhaïl KALACHNIKOV. Dans la construction de cet univers de sens par l'émotion, le poids des agitateurs velléitaires est aussi très important. Ce sont des butineurs d'émotions et de fragments de sens qui poussent dans le dos des jeunes qui sont « au seuil de ». Mais qui se gardent bien de s'engager eux-mêmes. « *Mouurons pour des idées, d'accord, mais de mort lente !* »

COMMENT PRÉVENIR LA RADICALISATION ?

F. DASSETTO conclut son analyse par quatre propositions :

1. Il y a nécessité de continuer à approfondir une connaissance de l'autre. À l'heure actuelle, on continue à vivre dans une non-connaissance réciproque ;

2. Approfondir, mais aussi reconnaître, mettre le doigt sur les divergences. On a trop tourné en rond à partir de catégories comme pluriculturalisme, multiculturalisme, sans aller au fond dans les questions qui fâchent ;

3. Entrer dans ces questions d'une certaine manière, c'est-à-dire sur le mode du débat franc, de la non-agression. Pas sur le mode de la controverse. Sur le foulard, il n'y a jamais eu de débat, mais des controverses depuis 20 ans. Il ne s'agit pas de lâcher son point de vue, mais d'entendre l'argument de l'autre ;

4. Le dernier piège à éviter, c'est de tomber dans l'agenda du radicalisme. Ne pas laisser envahir l'espace public, et surtout les médias, par les événements et l'émotion. Ne pas ressasser les mêmes formules et les mêmes images. Établir un agenda raisonné permettant aux gens de bonne volonté, de part et d'autre, de construire un vivre ensemble.

« *Le simple est toujours faux. Ce qui ne l'est pas est inutilisable.* »² F. DASSETTO a démontré la justesse de la première partie de l'assertion de Paul VALÉRY. Espérons qu'il en ait fait mentir la seconde... ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Fuite de Mahomet de la Mecque à Médine le 16 juillet 622 après J.-C., première date de la chronologie musulmane

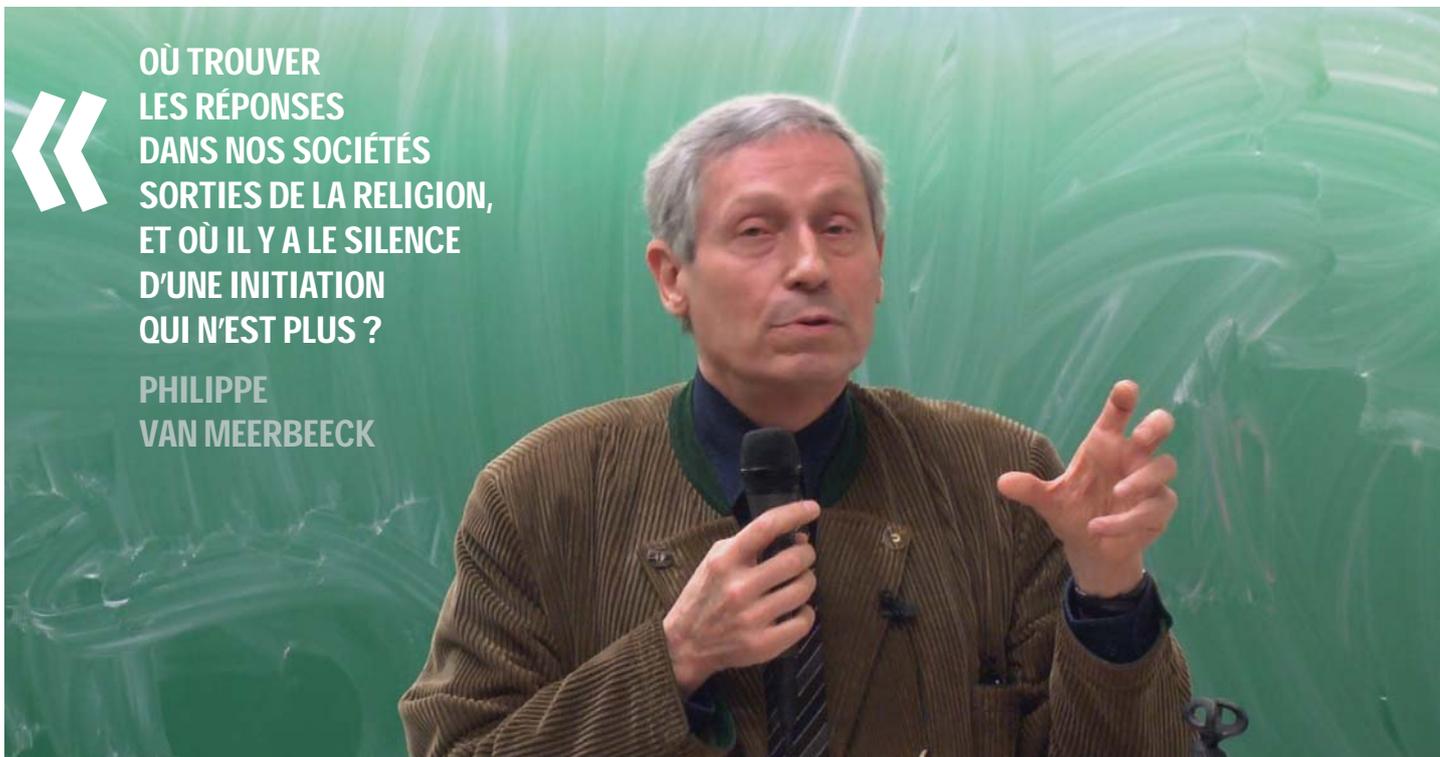
2. Paul VALÉRY, *Œuvres II* (1942), éd. Gallimard, coll. Bibliothèque de la Pléiade, 1960, p. 864.

EXPLIQUÉ AUX JEUNES

Le 5 février dernier, Felice DASSETTO rencontrait les élèves de 4^e secondaire du Collège Notre-Dame de Kain, dans le cadre d'une « *Journée de la Diversité et du Vivre ensemble* ». Chiffres à l'appui, il a d'abord évoqué le monde musulman aujourd'hui, pour ensuite retracer l'histoire de l'islam et aborder la question du contenu de la foi, du Coran et de ses interprétations. Au cours de cette journée, une série d'autres activités ont été proposées aux élèves : rencontre avec des représentants des différents cultes et de la laïcité, quizz « religions et laïcité », projection d'un film, et même un atelier « caricatures ».

Un irrésistible besoin de croire

Philippe van MEERBEECK, psychiatre, nous aide à comprendre ce qui se joue psychologiquement dans les processus de radicalisation.



« OÙ TROUVER
LES RÉPONSES
DANS NOS SOCIÉTÉS
SORTIES DE LA RELIGION,
ET OÙ IL Y A LE SILENCE
D'UNE INITIATION
QUI N'EST PLUS ?

PHILIPPE
VAN MEERBEECK

Photo: Conrad van de WERVE

Chaque récit médiatique du trajet personnel d'un jeune radicalisé nous laisse généralement dans l'incompréhension totale, tant la démarche semble faire fi de tout sens de la raison humaine. Si désormais, on évoque un endoctrinement d'ordre sectaire, il reste tout même impossible de comprendre pourquoi celui-ci trouve écho chez ces jeunes et les conduit aux actes les plus atroces.

Pour le psychiatre Philippe van MEERBEECK, nous devons nous « repencher » sur ce que notre culture occidentale a décidé d'occulter depuis plus de 30 ans. Oui, l'adolescence qui s'inaugure par la puberté est bien un moment de mutation radicale que le corps impose à l'esprit. Non, FREUD, contrairement à ce que certains philosophes médiatiques prétendent, n'a pas dit que des bêtises quant au développement de la psyché du jeune enfant

et de l'adolescent. La psychiatrie et l'histoire nous le montrent : le discours radical répond à une profonde attente psychologique de tout adolescent du monde et de tout temps.

TU NE TUERAS POINT

De 0 à 6 ans, l'enfant passe par toutes les étapes nécessaires à son humanisation. Nous ne reviendrons pas ici sur les différents stades de son développement, mais ceux-ci permettent à l'enfant d'intérioriser les interdits, dont évidemment ceux de la violence, du meurtre et de l'inceste. Après, c'est un moment de latence où il est dans la pensée imaginaire à la « *Harry Potter* ».

Avec l'avènement pubertaire, du jour au lendemain, lui tombe dessus le pouvoir de donner la vie. Mais aussi, survient la question radicale de pouvoir donner ou se donner la mort. C'est un véritable bouleversement qui ramène dans la psyché adolescente

toutes les pulsions calmées dans la phase œdipienne. Toutes les civilisations, toutes les cultures ont compris qu'il fallait accompagner ce temps de la vie pour, par une initiation, éviter que toutes ces pulsions non contrôlées ne fassent finalement sauter les interdits intégrés dans la petite enfance. Car si un interdit saute, tous les autres suivent...

Avec ce pouvoir de donner la vie, il faut aussi mentaliser la différence sexuelle et faire le deuil de la bisexualité. Comment faire aujourd'hui, alors qu'on est dans l'illusion qu'on peut faire l'économie de ce deuil parce qu'on sait que médicalement, on peut changer de sexe si on le souhaite ?

UN IRRÉSISTIBLE BESOIN DE CROIRE

L'imagerie médicale l'a démontré. Toutes les zones d'activité cérébrale du cerveau se déploient de manière incroyable de 15 à 25 ans. Le cerveau,

comme support de pensée dans ses réseaux synaptiques, se développe jusque-là. Après, on fait avec ce que l'on a acquis. Donc, ce qu'on acquiert est fondamental et se joue d'abord dans la relation que l'on a avec l'autre. L'adolescent n'est plus dans l'imaginaire des contes de fée, mais il cherche réellement quelqu'un qui peut le convaincre que la vie mérite d'être vécue, qu'on peut penser la différence homme/femme, bien/mal et vie/mort.

Où trouver les réponses dans nos sociétés sorties de la religion et où, dimension religieuse ou pas, il y a le silence d'une initiation qui n'est plus ? Sur internet où, quand le jeune a besoin de parler d'amour, il trouve la pornographie. Pourquoi s'étonner, alors qu'on laisse la place aux fanatiques qui utilisent toutes les techniques multimédias, jouent sur l'esprit des jeux de rôles, défendent la veuve et l'orphelin et parlent de pureté en amour, que certains jeunes se laissent embrigader ?

Rien de vraiment neuf, cependant. En d'autres temps, les discours de Bernard de CLERVAUX à Vézelay convainquaient les jeunes du XII^e siècle de partir en croisade, de donner leur vie pour Dieu, et d'ainsi aller au paradis.

ÉLECTION, MIMÉTISME, HAINE DE L'AUTRE ET SACRIFICE

En trouvant ses réponses dans ce que ce « sacré » organise, le jeune s'identifie à un groupe tout en se sentant original. On le sait, ce besoin de mimétisme est réel à cet âge. Être choisi par Allah, dans ce cas-ci, c'est intégrer le groupe des élus. Mais s'il y a des élus qui sont dans le bien, les autres sont forcément dans le mal et sont donc mauvais. Ce processus existe depuis l'Antiquité, et on le retrouve dans notre histoire contemporaine avec le mythe aryen et les jeunes hitlériennes. Cette haine de l'autre, du mauvais fait sauter l'interdit du meurtre, et donc tous les autres interdits.

Cette question de la mort est très complexe. D'autant que l'adolescent, investi désormais du pouvoir divin de donner la vie, se pense comme ayant une forme d'éternité en lui. À cet âge, on est prêt à se sacrifier, à

mourir pour une idée. C'est ce moteur qui a notamment permis à des généraux de conduire des pelotons entiers d'une génération à la mort sur les champs de bataille de la guerre 14-18. Le front ne bougeait pas d'un iota et, réellement, ils mouraient pour rien.

QUE FAIRE ?

La radicalisation de la jeunesse n'est pas un phénomène neuf et circonscrit à certaines régions du monde. Tous les pays, même ceux qui gardent une organisation de société encore fort marquée par l'identité religieuse, sont confrontés à ce processus. La mondialisation est inarrêtable. Comment dès lors, ici et maintenant, envisager ce problème ?

Reconnaissant que le christianisme autorisant la fragilité et le doute a permis la modernité, et donc la sortie de la religion, Ph. van MEERBEECK propose de nous adosser tout de même à cet héritage culturel pour oser penser, à nouveau, le moment de l'adolescence. Nous devons cesser d'occulter le fait qu'il s'agit d'un âge de profonde transformation et qu'il demande une approche spécifique. Il se vit bien en trois temps : le premier, de la séparation des parents et d'un incroyable désir de croire ; le deuxième, de l'initiation pour comprendre et maîtriser ses pulsions ; le troisième, de la reconnaissance de la compétence à être un homme ou une femme capable de donner la vie.

Il nous invite à réfléchir ces trois temps comme le fait la philosophie de l'histoire proposée par Michel SERRES : celui du père, du fils et de l'esprit. On peut, en effet, comprendre le premier temps de l'adolescence comme celui du désir de croire et de recherche d'un père plus grand que le sien. Le temps du fils, dans cette vision, est celui de l'adolescence en tant que telle avec la singularité de ce que notre culture chrétienne nous a transmis, qui est que nous pensons que le fils est l'égal du père et qu'il y a du divin en lui. Cela nous ouvre un véritable chantier de réflexion sur le regard que nous devons porter sur nos adolescents dans cette période nécessaire d'initiation.

Enfin, le temps de l'esprit, celui de la reconnaissance peut nous faire porter un message d'espoir, trop absent

aujourd'hui dans les discours adressés à la jeunesse : dire au jeune qu'il va découvrir, dans ses premières expériences d'amitié ou d'amour, qu'il y a une dimension tierce à cette relation, parce que nous sommes plus forts que l'amour que nous nous portons. Ce lien qui nous unit donne une triangularité à la relation qui nous épargne du rapport duel de vouloir ne faire qu'un.

Penser l'adolescence comme cela, c'est aussi accepter que ce mystère complexe de la trinité fasse partie de notre histoire. Il constitue notre univers mental et mérite d'être transmis pour nous aider à continuer à faire société.

Être capable d'entrer en dialogue avec les jeunes en entendant leur besoin d'absolu, en comprenant que rien, dans la consommation absurde et à tout crin qu'on leur propose, ne viendra jamais combler ce désir, en acceptant de transmettre notre héritage réinterrogé et reformulé pour réfléchir aux grandes questions de la condition humaine en en reconnaissant les dimensions spirituelles, est certainement un chemin à suivre. Plus complexe à penser, sans aucun doute, pour les responsables chargés d'éducation, qu'un simple cours dispensé dans l'enceinte scolaire. ■

ANNE LEBLANC

COMMISSION INTERDIOCÉSAINNE POUR LES RELATIONS AVEC L'ISLAM (CIRI)

Felice DASSETTO et Philippe van MEERBEECK étaient les invités de la 10^e rencontre organisée par la CIRI, le 7 mars dernier, sur le thème « *Comprendre et prévenir la radicalisation de jeunes musulmans* ». Leurs interventions ont nourri le présent dossier.

EN VIDÉO

Vous pouvez retrouver les captations vidéo des conférences de F. DASSETTO et Ph. van MEERBEECK sur :

<http://enseignement.catholique.be> > **Services du SeGEC > Etude > Documents et publications > Ressources « Vivre ensemble »**

PASSAGE PRIMAIRE-SECONDAIRE

Pour plus de **cohérence**

Le passage de la 6^e année primaire à la 1^{re} année du secondaire est un moment-clé dans la scolarité des élèves et n'est pas toujours facile à négocier. Pour tenter de l'améliorer, les Fédérations de l'Enseignement fondamental et secondaire (FédEFoC et FESeC) ont œuvré ensemble à la confection d'un outil consacré au cours de mathématiques, intitulé *Vers un continuum pédagogique*. Son objectif : aider les équipes éducatives à assurer une cohérence dans les apprentissages, de la maternelle au 1^{er} degré du secondaire. Anne WILMOT, Secrétaire générale adjointe de la FédEFoC, et Céline VAN DAMME, conseillère pédagogique pour le secondaire, lèvent le voile sur cette publication.

Pouvez-vous nous présenter ce nouvel outil ?

Anne WILMOT (AW) : Ce document est édité en deux versions distinctes, l'une pour le fondamental, l'autre pour le secondaire, mais le contenu a été construit d'une manière unique et cohérente. L'objectif est de répondre à la question « *Qui fait quoi, quand ?* » en mathématiques, du fondamental au 1^{er} degré du secondaire, et d'améliorer ce moment critique du passage d'un niveau d'enseignement à l'autre. L'intention du nouveau programme de mathématiques, appliqué depuis septembre 2013, était déjà d'informer les enseignants sur ce qui se passe en amont et en aval pour tous les apprentissages.

Dans le groupe d'experts qui accompagnaient la rédaction de ce programme, Céline VAN DAMME était garante du 1^{er} degré du secondaire pour les mathématiques et nous prévenait si nos exigences étaient trop poussées. Par exemple, de nombreux instituteurs demandaient l'utilisation du rapporteur pour des prises de mesures précises de l'amplitude des angles, alors que ce n'est pas l'objectif en primaire. Les fractions ont aussi fait l'objet de beaucoup de discussions, et Céline nous a aidés à pointer les éléments de matière à aborder dans nos classes.

L'essentiel est d'insister sur la maîtrise par les élèves de points bien définis, plutôt que de vouloir apprendre trop d'éléments sans que les appuis basiques ne soient suffisamment

solides. Dans cette nouvelle publication, chaque intitulé de référentiel Socles de compétences a été décliné, comme dans notre programme, pour l'école maternelle, la fin du cycle 2, du cycle 3, du cycle 4, et deux colonnes supplémentaires donnent la description de l'attendu pour les élèves du 1^{er} degré du secondaire.

Céline VAN DAMME (CVD) : Le programme de maths du 1^{er} degré commun du secondaire est d'application depuis 2010. Le constat était alors que les enseignants attendaient les élèves à un niveau qu'ils n'avaient pas encore atteint. Les professeurs étaient persuadés que certaines choses étaient vues en primaire, alors que ce ne n'était pas dans les prescrits. Cela renforçait la coupure entre la sortie du fondamental et l'entrée dans le secondaire, alors qu'il y a déjà des fractures au niveau du rythme, des référents, des horaires...

J'ai aussi accompagné des équipes d'enseignants avec des conseillers pédagogiques du fondamental, et cela a provoqué des prises de conscience de part et d'autre. La réécriture du programme de mathématiques du fondamental en partenariat avec le secondaire a permis de clarifier les besoins du terrain et a été l'élément déclencheur de l'élaboration du document *Vers un continuum pédagogique* pour le secondaire.

Avait-on déjà réfléchi auparavant à cette problématique du continuum pédagogique entre primaire

et secondaire ?

AW : Quand je suis arrivée à la FédEFoC en 2000, il existait déjà un « groupe 612 », dans lequel des représentants de 6^e primaire, 1^{re} et 2^e années du secondaire réfléchissaient à la manière de réduire la fracture entre le fondamental et le secondaire. Mais je crois que c'est la première fois qu'un outil si concret voit le jour à ce sujet.

Les enseignants et directeurs d'école fondamentale souhaitaient que leurs collègues du secondaire sachent ce qui se fait dans leur établissement. Il ne s'agit pas d'un programme, mais d'un outil concret qui montre ce que deviennent les attendus à atteindre au fil des années. Dans certains cas, le suivi peut aller jusqu'à la 1^{re} année du secondaire uniquement, alors que certaines compétences sont seulement développées en 2^e année commune.

CVD : Dans les programmes du secondaire, il y a déjà une rubrique « *D'où vient-on, où va-t-on ?* ». De façon très synthétique, on y explique avec quel bagage l'élève arrive en telle année, et ce qu'il va faire des contenus l'année suivante. Mais pour les enseignants, c'était trop synthétique. Cela les aidait trop peu, et cela ne cassait pas leurs représentations mentales. Dans le continuum, nous présentons donc les contenus tels qu'on les trouve dans le programme, et en-dessous, les savoirs, savoir-faire et attendus du programme du fondamental, pour la fin du cycle 4. Et sur la page de droite, on précise

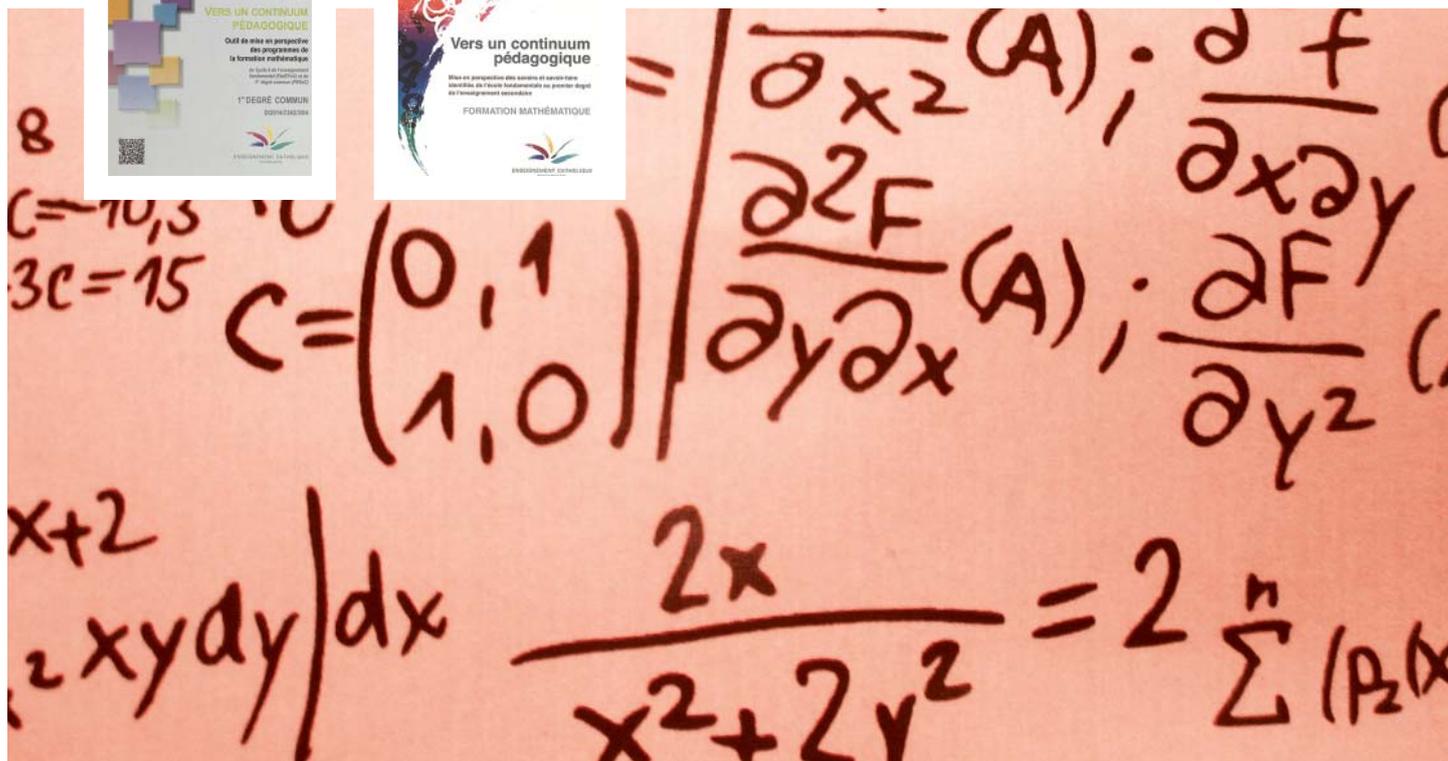
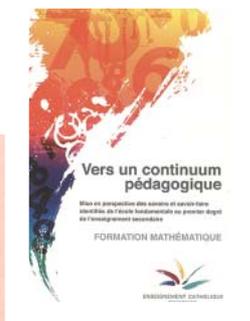


Photo: Conrad van de WERVE / FWB

les contenus du programme du secondaire, en termes de savoirs, savoir-faire et compétences. Les deux « continus » ont des formes différentes, mais présentent un même contenu.

Et avez-vous déjà eu des échos du terrain ?

CVD : Le document est arrivé dans les écoles secondaires en septembre, et le retour est extrêmement positif. Quand j'accompagne des équipes du 1^{er} degré commun dans les établissements, elles travaillent souvent à l'aide de cet outil. J'ai une anecdote : une nouvelle collègue conseillère pédagogique s'est rendue pour la première fois seule en école, les enseignants l'ont interpellée sur un point du programme en disant que telle matière devait être vue en primaire. Elle a pris le document sur le continuum et a pu leur répondre qu'en fait, ce n'était pas le cas. C'est un outil pour les équipes enseignantes, les conseillers pédagogiques, les directions, mais aussi un beau prétexte pour faire travailler ensemble des instituteurs et des régents.

L'objectif n'est pas ici didactique, puisque l'instituteur ou le régent n'a pas besoin de connaître la manière dont a été vue la matière. Ce qui

importe, c'est de savoir ce qui a été fait et quand. Parfois, un enseignant croit qu'une matière a été vue, alors que ce n'est pas le cas. Par exemple, dans le 1^{er} degré du secondaire, il faut faire écrire les définitions des triangles et des quadrilatères. Or, trop souvent, on imagine que cela a déjà été abordé dans le fondamental. Alors, quelle est la nuance ? En primaire, on liste l'ensemble des caractéristiques de ces figures. Dans le secondaire, on ne retient que celles qui sont nécessaires et suffisantes pour définir l'objet. Il nous a semblé important d'explicitier ces nuances pour chaque temps-clé de la scolarité de l'élève.

AW : Au moment de la rédaction, Jules MIEWIS, alors responsable du secteur Mathématiques pour le secondaire, disait que ce travail était aussi clarifiant pour les enseignants du 1^{er} degré du secondaire que pour ceux du fondamental. Cela peut aider tout le monde. C'est la première fois qu'un outil montre clairement comment la matière qui se construit et s'apprend au fondamental se prolonge dans l'enseignement secondaire. Le document n'est arrivé que récemment dans nos écoles, mais l'accueil y est également positif. Pour les directeurs, c'est une forme de

garantie pour assurer une transition plus souple vers le 1^{er} degré du secondaire.

D'autres disciplines vont-elles faire l'objet du même type de travail ?

AW : Dans la réécriture de notre programme de l'enseignement fondamental, il s'agit d'une de nos intentions : assurer cette cohérence entre le fondamental et le secondaire. Pour le moment, nous concevons le programme d'éveil du fondamental, et nous sommes déjà régulièrement en contact avec les responsables et les conseillers pédagogiques du secondaire. Ce type de publication est un point de départ pour d'autres initiatives et d'autres collaborations. ■

BRIGITTE GERARD

Pour commander le document :

au fondamental :

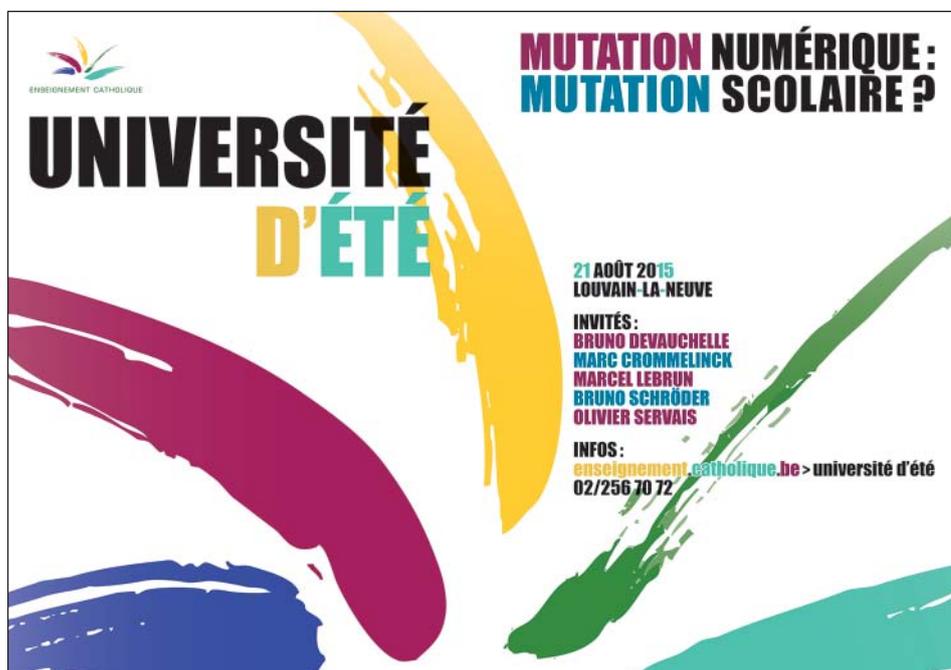
Véronique JONIUS - 02 256 71 21
veronique.jonius@segec.be

au secondaire :

secretariatproduction.fesec@segec.be

Mutation numérique : mutation scolaire ?

Le 21 août prochain se déroulera la 11^e édition de l'Université d'été du SeGEC, à Louvain-la-Neuve. À cette occasion, nous vous proposerons de questionner l'impact que la mutation numérique en cours dans toute la société peut avoir sur le monde scolaire.



Nous sommes incapables de définir les contours du monde de demain. Étions-nous à même d'imaginer, il y a trente ans, la propagation fulgurante du numérique dans toutes les dimensions de notre société ?

EST-CE ENCORE DE LA SCIENCE-FICTION ?

Demain assurément, le numérique transformera tous les pans de notre société. Beaucoup de domaines sont concernés : home banking, réseaux sociaux, espaces numériques de travail, smartphones, 4G, tablettes, cloud, big data, la robotique et plus généralement la numérisation des métiers, les voitures connectées, les imprimantes 3D, la numérisation de pans entiers de la culture et de l'éducation, et plus récemment encore, la transformation progressive des outils de communication. Plus tout

ce que nous n'imaginons même pas...

Tout le monde en conviendra, peu importe les générations, nous vivons dans un monde connecté. Évolution positive, négative ou inévitable selon les avis, un constat demeure commun : nous sommes emportés dans un tourbillon qui semble parfois évoluer plus vite que ce que notre esprit peut concevoir.

ET L'ÉCOLE DANS TOUT ÇA ?

L'école, toujours sensible aux mutations de son environnement, n'échappera pas à ce tsunami numérique. Mais quelle est sa capacité d'adaptation ? Jusqu'où pourra-t-elle (ou devra-t-elle) s'adapter ? Mimétisme, mise à jour, accommodement ? L'école doit-elle se mettre à l'école du numérique ? La mutation numérique implique-t-elle une mutation cérébrale ? Comment passer de l'usage à la maîtrise du code, du codage ? Comment résoudre le paradoxe

observé qu'il est bien difficile de faire société dans un monde hyper connecté ?

Quel impact du numérique sur l'approche pédagogique ? La classe inversée est-elle la panacée universelle ? Le numérique mobile en classe : nouveaux gadgets ou nouvelles perspectives ? Les filières qualifiantes et professionnalisantes sont-elles en train de prendre un écran d'avance ? Apprendre en ligne participe-t-il à une forme de démocratisation du savoir, ou n'est-ce qu'un effet de mode ? Les rapports entre l'école et les réseaux sociaux sont-ils ambigus et sans limites ?

À travers les brumes d'un monde en ébullition, nous n'apercevons que les ombres de ce que sera l'univers de nos enfants et petits-enfants. Faire des choix en matière d'enseignement et de formation reste, aujourd'hui comme hier, un beau défi pour l'avenir. Une seule certitude : le monde de demain sera radicalement différent du monde actuel. Le pari de l'éducation sera-t-il d'aider nos enfants et nos petits-enfants à se déprendre de l'emprise insidieuse du numérique et de rester maître de leur vie ?

Les interrogations sont nombreuses, et l'Université d'été de l'Enseignement catholique cherchera à y répondre.

Sur toutes ces questions, nous aurons la chance de pouvoir prendre connaissance du point de vue de **Bruno DEVAUCHELLE**, docteur en sciences de l'éducation, chercheur associé au laboratoire des Technologies numériques pour l'éducation de l'Université de Poitiers.

Le thème sera aussi décliné au cours d'une table ronde avec **Bruno DEVAUCHELLE**, **Marc CROMMELINCK** (professeur émérite à l'UCL, spécialiste des neurosciences), **Marcel LEBRUN** (professeur en technologies de l'éducation et conseiller en pédagogie universitaire à l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias de l'UCL), **Bruno SCHRÖDER** (directeur technologique de Microsoft Belux) et **Olivier SERVAIS** (anthropologue et historien, professeur à l'UCL).

Pour aborder d'autres aspects du sujet, neuf ateliers vous seront également proposés : soit sous forme de conférences, soit sous forme de découvertes et de discussions. ■

L'ÉQUIPE DU SERVICE D'ÉTUDE

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

La cogénération comme solution

L'Institut Sainte-Anne à Gosselies est un important établissement d'enseignement technique et professionnel, qui accueille environ 1200 élèves. Quand, comme c'est le cas ici, il faut chauffer et éclairer de nombreux locaux, réaliser des économies d'énergie peut s'avérer crucial. L'école a, dès lors, posé un choix novateur : installer un système de cogénération.

« **A**près avoir mené une réflexion en collaboration avec le PO, et suite à une étude de rentabilité réalisée en 2013, l'école a choisi de miser sur l'installation d'une cogénération, explique **Bruno GALLOY**, coordonnateur du CEFA, en charge de la problématique de l'énergie à l'Institut. Il s'agit d'un moteur de voiture, couplé à un alternateur, qui peut produire de l'eau chaude et de l'électricité. »

Installé à côté de la chaudière, le « cogénérateur » peut se raccorder sur n'importe quelle installation de chauffage. On parle de « cogénération » car le système produit en même temps de l'énergie mécanique, convertie en électricité, et de la chaleur, dans une même installation, à partir d'une même source d'énergie.

La machine est installée depuis un an dans le bâtiment principal de l'Institut Sainte-Anne et a été achetée sur fonds propres par l'école avec l'aide d'une prime UREBA, octroyée notamment aux établissements scolaires par la Région wallonne dans le cadre d'économies d'énergie. « En principe,

nous devrions bénéficier d'un retour sur investissement dans un peu moins de quatre ans, précise B. GALLOY. Jusqu'à présent, nous sommes satisfaits de ce choix. Les productions d'énergie annoncées correspondent à la production réelle de la machine, la cogénération produisant un peu plus de 2/3 de la consommation électrique du bâtiment. Le calcul du coût de l'eau chaude est, quant à lui, plus difficile car la cogénération reste couplée à la chaudière, et nous n'avons pas encore assez de recul pour comparer les consommations de gaz actuelles avec celles des années antérieures. »

La machine n'est, en effet, pas suffisante pour assurer tous les besoins en eau chaude, mais elle peut tourner seule lorsque la demande est limitée, comme au mois de septembre dernier. « Ce système est assez récent, et nous sommes sans doute une des premières écoles à l'avoir installé, se réjouit **Chantal COLLARD**, directrice de l'établissement. L'énergie étant le gros poste de dépenses d'une école, le PO nous avait demandé de réfléchir à une réduction des coûts de

celle-ci, et M. GALLOY avait entendu parler de la cogénération. »

Et ce n'est pas le seul effort fourni par l'école au niveau de l'environnement. « Cela entre dans le cadre d'une réflexion générale, explique B. GALLOY. Nous avons travaillé sur le tri des déchets et installé de l'éclairage LED dans tout l'établissement. On est aussi surtout attentifs aux comportements des élèves. Pour le moment, nous menons une campagne pour rappeler aux élèves et enseignants de couper les radiateurs en sortant des locaux, et nous faisons le tour des vannes thermostatiques pour repérer celles qui sont défectueuses et les remplacer. »

Le choix d'installer une cogénération semble, en tout cas, payant pour l'Institut Sainte-Anne. « Pour nous, c'est rentable, constate B. GALLOY. Mais il faut préciser que ce système n'est intéressant que pour de grands établissements, dans lesquels la machine tourne beaucoup. Ce n'est plus le cas si elle s'arrête chaque fois de fonctionner au bout de 15 minutes ! » ■

BRIGITTE GERARD





PRIX PRÉFÉRENTIEL

Nous vous en parlons dans notre dernier numéro : **Nathalie DASNOY**, conseillère au Service Juridique du SeGEC, a publié dernièrement l'ouvrage juridique *Le droit disciplinaire dans l'enseignement. Une analyse théorique et jurisprudentielle du décret du 1^{er} février 1993*, aux Éditions Anthemis. En tant que lecteur d'entrées livres, vous pouvez bénéficier d'une ristourne de 25%.

Intéressé(e) ? Commandez par e-mail à commande@anthemis.be ou par téléphone au 010 42 02 90, en mentionnant le code « entrées livres »

ESPACE NORD

Madrid, 17h15, le « Café Commercial ». Deux amis écrivains se croisent fortuitement. Un troisième tend l'oreille à ses voisins, deux manuscrits orphelins partent en quête d'éditeur. Un tour d'horloge plus tard, même endroit : une double page blanche attend le premier mot d'un tout nouveau roman, et nous refermons celui-ci. Entretemps, c'est la ville tout entière qui attend derrière la vitre, une foule de personnages vont se croiser et voir leurs destins s'entretisser en cette fin d'après-midi d'automne madrilène, et jusqu'aux petites heures du matin.

Madrid ne dort pas est le premier roman de **Grégoire POLET** qui vient de sortir en poche. L'auteur, né à Bruxelles, a également publié *Excusez les fautes du copiste* (2006), *Leurs vies éclatantes* (2007), *Chucho* (2009), *Les Balcons d'hélium* (2012) et *Barcelona !* (2015). Souvent, il s'est trouvé dans les villes qui concernaient son histoire : lorsqu'il a écrit *Madrid ne dort pas* par exemple, il louait un appartement à Madrid.

CONCOURS

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

www.entrees-libres.be > concours

Les gagnants du mois de février sont :

Catherine CLINQUART
Sabine DAEM
Christian DE KETELE
Monique DEWANCKEL
Philippe FETTEN

CORRECTIF

Un passage de l'article « **On ne naît pas homme, on le devient** » a fait défaut lors de sa parution dans le n°97 de mars 2015, p. 8 (dossier). Nous le republions en intégralité ci-après.

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.

Alors 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'hétéro-sexisme. 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 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 assurant, au sein de l'espace scolaire, une mixité non ségrégative. ■ Anne LEBLANC



MOBILISATION À L'INSTITUT NOTRE-DAME DE NAMUR

Les élèves ont réalisé des bouteilles porteuses de messages d'espoir, de soutien et d'empathie pour les Philippines confrontés aux lourdes pertes causées par le typhon qui a dévasté les Philippines, le 8 novembre 2013. Cette activité a précédé un repas de la faim de l'ensemble des professeurs et élèves au profit du « Fonds de Solidarité Yolanda ».

Plus d'infos sur l'opération « Solidarité Écoles Philippines » ?

<http://enseignement.catholique.be> > Solidarité Écoles Philippines

PSYCHOLOGIE COLLECTIVE

Jamais dans l'histoire humaine, les individus n'ont été à ce point individualisés, juridiquement et socialement. Et jamais sans doute, une puissance collective d'un type entièrement nouveau, que nous désignons comme démocratie, n'a été à ce point nécessaire pour répondre aux défis de l'après-croissance qui nous attendent. Jusqu'où cet individu individualisé est-il susceptible de vouloir ignorer tout ce qui pourrait entraver ou déranger son individualisation ?

« La psychologie collective dans une société d'individus, un obstacle infranchissable ? »

Conférence de Jean-Marie LACROSSE, sociologue, professeur émérite de l'UCL et de l'ULg

Le samedi 9 mai à 14h30 au Pavillon des Conférences, Clos Chapelle-aux-champs 19 à 1200 Bruxelles

Plus d'infos sur www.ceppecs.eu

ENVIRONNEMENT : JOURNÉE POUR LES DIRECTIONS (FONDAMENTAL)

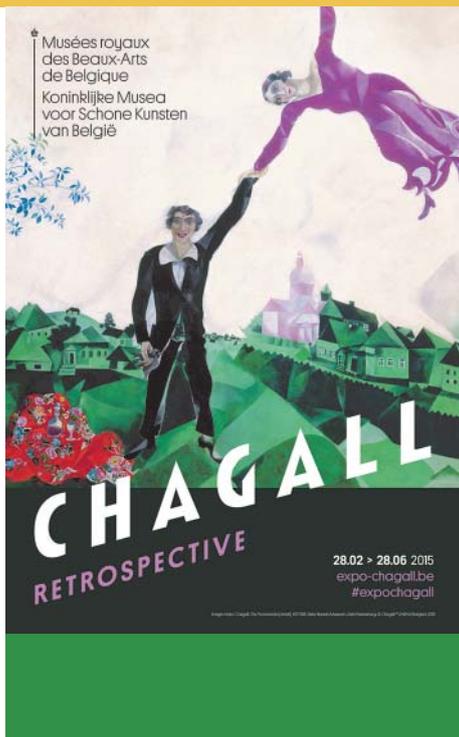
Vous êtes intéressé(e) par l'environnement ou le développement durable ? Vous aimeriez soutenir certaines initiatives pédagogiques de vos enseignants ? Rendez-vous le 21 mai prochain à Champion, de 9h à 16h, pour découvrir méthodes, expériences et outils en éducation à l'environnement pour votre école !

Haute École Pédagogique – local FoCEF (2^e étage)

Place du Couvent 3 à 5020 Namur (Champion)

Participation gratuite, inscription obligatoire pour le 13 mai : <http://goo.gl/forms/L67B4xscAc> (formulaire)

Infos : catherine.philippet@segec.be - christophe.vermonden@segec.be



RÉTROSPECTIVE CHAGALL



Photo: Musées royaux des Beaux-Arts

Les Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique accueillent, jusqu'au 28 juin prochain, une rétrospective consacrée à Chagall. L'exposition, au travers de plus de deux cents œuvres, retrace la vie et le parcours de l'artiste depuis les premières peintures, en 1908, jusqu'aux dernières œuvres monumentales des années 80.

Si les grands thèmes chers à Chagall sont évidemment abordés, comme la culture juive, l'iconographie du village juif, ou encore les traditions populaires, l'exposition se concentre également sur sa rencontre avec la

littérature du XVII^e siècle – et spécifiquement La Fontaine –, la découverte de la lumière et le traitement de la couleur. Un écho particulier est donné à la période russe de l'artiste, au moment où son style si personnel le distingue d'un courant artistique imprégné par la révolution cubiste. Fidèlement retranscrit, le langage poétique original de Chagall embarque les visiteurs dans un univers époustoufflant, témoin de multiples cultures et traditions.

Des activités et visites guidées sont proposées aux publics scolaires (à partir de la 3^e maternelle, primaire, secondaire, supérieur) pour explorer l'univers onirique de Chagall et s'initier à son travail. **EB**

Pour toute information utile, prendre contact avec EDUCATEAM (Service éducatif - Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique)

www.extra-edu.be - reservation@fine-arts-museum.be - tél. 02 508 33 33

LUTTE CONTRE LES ASSUÉTUDES EN MILIEU SCOLAIRE

Le vendredi 29 mai, les Aumôniers du Travail de Charleroi consacreront leur conférence « Santé » à la problématique des assuétudes en milieu scolaire et la manière d'y faire face. Durant cette matinée, différents intervenants dont **Martial BODO**, tabacologue, **Caroline SOUDRON**, psychologue à l'asbl Trempline et **Frédéric HUBLET**, éducateur spécialisé au Collège des Aumôniers du Travail, donneront leur éclairage sur les difficultés liées aux dépendances. Des parents et élèves viendront également témoigner de ces difficultés.

Rendez-vous de 10h30 à 12h au Collège des Aumôniers du Travail Grand-rue 185 à 6000 Charleroi (salle L.113)

Réservation souhaitée :
jean.coopmans@cdatc.org
071 41 39 39
frederic.hublet@cdatc.org
0495 41 64 68

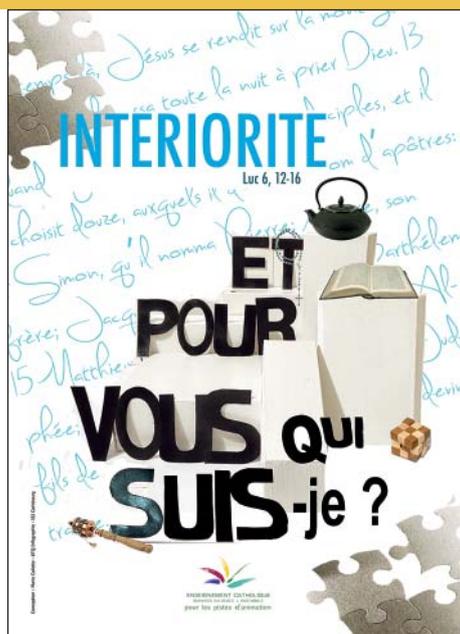
LA CULTURE A DE LA CLASSE

Le programme « La Culture a de la classe » s'adresse aux écoles francophones situées en Région bruxelloise, tous réseaux d'enseignement confondus. Créé par la COCOF (Commission communautaire française) en 2000, ce programme permet de développer pendant le temps scolaire des projets favorisant chez les élèves de l'enseignement maternel à l'enseignement supérieur de type court, le plaisir de lire, l'expression artistique, la citoyenneté active. Les projets concrétisent des partenariats entre écoles et associations bruxelloises (artistiques, culturelles et socioculturelles), avec pour objectif la participation active des élèves, des enseignants et des artistes-animateurs.

Les projets sont choisis par des jurys indépendants composés de personnalités issues du monde de l'enseignement et du monde culturel. Le programme « La Culture a de la classe » est géré par le secteur Éducation à la culture de la COCOF. Le CBAI (Centre bruxellois d'action interculturelle) réalise, quant à lui, l'accompagnement des projets retenus. **EB**

Plus d'infos sur www.cocof.be





PASTORALE SCOLAIRE : CINQUIÈME !

La cinquième affiche de la CIPS (Commission interdiocésaine de pastorale scolaire) est parvenue dans les écoles peu après les vacances de Pâques. Thème retenu pour ce dernier volet de l'année scolaire : « Intériorité ». L'oubli ou le mépris de la dimension intérieure de l'être humain menace-t-il le monde ?

L'accélération du rythme de vie, le consumérisme et le fanatisme étouffent la spiritualité. Or, sans spiritualité, les hommes ne peuvent se comprendre et se rencontrer. Il faut donc la cultiver. Les voies et les formes qu'elle peut prendre sont aussi riches et diverses que les êtres humains.

L'éveil à l'intériorité demande à être éduqué, à être « pratiqué », nourri tout au long de la vie. L'école est un lieu privilégié pour le développement de cette dimension pleinement humaine.

L'éveil à l'intériorité permet de se réunifier, de se reconnecter à son « moi » intérieur, à cet espace qui peut être source de Vie et d'énergie créatrice.

Associé à la dimension religieuse, cet éveil au spirituel permet d'ouvrir l'espace à la présence d'un Autre, voire à la prière, lieu de rencontre avec l'Autre.

Cette affiche ainsi que les pistes d'accompagnement sont disponibles sur : <http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Pastorale scolaire

Informations complémentaires : myriam.gesche@segec.be



ENQUÊTE

À l'heure actuelle, peu d'études se sont attachées à la manière dont les écrans sont implantés au sein des familles avec de jeunes enfants. Smartphone, tablette, TV, ordinateur..., en quelques années, tous ces supports ont envahi l'espace familial. Leur utilisation quotidienne s'est normalisée et peut susciter des interrogations, voire même des craintes de la part des parents, mais également des professionnels. Quelles sont les pratiques et les attitudes éducatives en matière d'usage et d'encadrement familial des écrans ?

L'Office de la naissance et de l'enfance et le Conseil supérieur de l'éducation aux médias ont chargé le CECOM (UCL) de mener une enquête afin d'obtenir des éléments de réponses à ces questions. Elle se déroule jusqu'au 15 juin et s'inscrit dans une campagne de sensibilisation dont l'objectif est de développer le regard critique des parents et des professionnels au sujet de la place et du rôle des écrans dans la vie quotidienne des enfants.

Enquête en ligne « Enfants et Écrans » : www.enfants-ecrans.be



**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 !

