

entrées libres

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N° 9 / mai 2006

DOSSIER Les malentendus scolaires

RENCONTRE
Pierre CUISINIER

Internats: le jour et la nuit

édito

3 Pilotage sans naufrage

des soucis et des hommes

4 Inspection, conseil et soutien pédagogiques
5 Brèves

entrez, c'est ouvert!

6 Échange de bons procédés
L'enfant revisité
7 Ohé, du bateau...

ils en parlent encore

8 Pierre CUISINIER
Bulldozer et humanisme

point de vue

10 Il y a un peu de nous...

dossier:

Les malentendus scolaires

écoles du monde

11 Heureux qui, comme Ulysse...

zoom

12 Internats: le jour et la nuit

mais encore...

14 Rilatine: solution facile?
15 Alternance à 14 ans?

avis de recherche

16 Suivez mon regard...

service compris

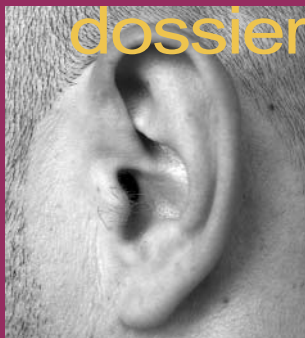
18 Université d'été: il est temps de s'inscrire!
Des parents à la fête! - TFE et compétences
La revue des revues

entrées livres

19 Convictions en débat
Éloge de la faiblesse

hume(o)ur

20 Je dirais même plus...



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées libres

Mai 2006 - N° 9
Périodique mensuel (sauf juillet et aout)

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

François TEFNIN (02/256.70.30)
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles

Secrétaire

Nadine VAN DAMME (02/256.70.77)

Création graphique

Anne HOOGSTOEL

Membres du comité de rédaction

- Michel BERTIN
- Jean-Pierre DEGIVES
- Béatrice GEORGERY
- Brigitte GERARD
- Thierry HULHOVEN
- Marie-Noëlle LOVENFOSSE
- Marthe MAHIEU
- Bruno MATHELART
- Paule PINPURNIAUX
- Guy SELDERSLAGH
- Myriam TONUS
- Jacques VANDENSCHRICK

Publicité

Marie-Noëlle LOVENFOSSE
(02/256.70.31)

Abonnements

Laurence GRANFATTI (02/256.70.72)

Imprimerie

IPM Ganshoren

Tarifs abonnements

1 an: Belgique: 16 € - Europe: 25 € -
Hors Europe: 28 €
2 ans: Belgique: 30 € - Europe: 48 € -
Hors Europe: 54 €

À verser au compte n° 191-0513171-07
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 du papier Black Label fabriqué par Burgo-Ardenne, entreprise certifiée 14001 et qui utilise du bois certifié PEFC.

Pilotage sans naufrage

Le gouvernement a approuvé en première lecture l'avant-projet de décret sur la réforme de l'inspection et l'organisation de l'animation pédagogique. À l'aube de la concertation avec les organes représentatifs de pouvoirs organisateurs et des syndicats, quelles sont les grandes questions qui nous préoccupent à la lecture de ce texte ?

UNE AUTORITÉ PUBLIQUE RÉGULATRICE

Quel est le modèle de gouvernance souhaitable pour l'enseignement? S'agit-il de promouvoir un pilotage par évaluation des résultats ou par contrôle des processus? Le *Contrat pour l'école* et l'*Accord de gouvernement*, où sont évoqués à la fois les principes de régulation, de responsabilisation et d'évaluation, laissent augurer un choix implicite pour le premier, notamment à travers le décret sur l'évaluation externe. Le texte de l'avant-projet de décret sur l'inspection met, quant à lui, l'accent sur le contrôle des processus. Est-ce vraiment un choix judicieux? Nous en doutons, parce que le principe de la responsabilisation des acteurs (PO, directions, enseignants) ne peut se concrétiser que dans la reconnaissance d'une part suffisante d'autonomie de ces acteurs, notamment dans le domaine pédagogique.

Nos voisins flamands, plutôt que de pérenniser un modèle d'inspection centré sur le contrôle des processus internes à chaque classe, ont opté pour un modèle d'audit interne des établissements, ce qui nous semble davantage compatible avec l'idée d'une réelle responsabilisation.

UNE AUTORITÉ PUBLIQUE IMPARTIALE

Assurer les conditions de fonctionnement d'une inspection située à égale distance de tous les réseaux est la condition indispensable pour promouvoir une conception régulatrice des autorités publiques. Cette égale distance sera assurée en droit. Toute la question sera de voir comment elle pourra l'être en fait. Comment seront désignés les inspecteurs? De quelle manière les règles d'ancienneté seront-elles prises en compte? Dans quels délais peut-on espérer voir des inspecteurs issus de l'enseignement libre rejoindre progressivement les rangs des corps d'inspection là où ce n'était pas encore le cas? À quel rythme ces corps se renouvèleront-ils? Etc.

UNE AUTORITÉ PUBLIQUE RESPECTUEUSE DE LA LIBERTÉ DES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

Les missions de l'inspection, telles qu'elles sont définies dans le texte, seront nombreuses. Mais il reste à préciser l'équilibre à promouvoir entre la fonction d'inspecteur et celle de conseiller pédagogique dans chacun des réseaux. Il nous semble indispensable, par exemple, que l'intervention des conseillers pédagogiques s'opère en réponse à une demande émanant des PO et des directions. Mais cela n'est pas prévu explicitement dans le texte. Au contraire, nous observons plutôt un choix implicite pour une intervention des conseillers pédagogiques subordonnée à l'intervention des inspecteurs. Les écoles ont pourtant davantage besoin d'une offre de service que d'une structure d'encadrement supplémentaire. Il est particulièrement important que chaque réseau puisse choisir lui-même ses conseillers pédagogiques et les former conformément à son projet et aux programmes qu'il développe, en expliquant les raisons de ses choix, mais sans introduire dans le réseau libre les règles de motivation formelle propres au droit administratif, assorties de procédures de recours incompatibles avec la liberté d'association et d'enseignement.

Ces différentes questions, nous les avons présentes à l'esprit au moment où s'est ouverte la concertation. Elles sont aussi à la base des amendements que nous avons proposés. ■

ÉTIENNE MICHEL, DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC

Inspection, conseil et soutien pédagogiques

Inspecteur! Voilà bien un de ces termes qui, dans l'imaginaire collectif, provoque sans peine des associations diverses, proches parfois de l'image d'Épinal. Chacun peut facilement témoigner d'une représentation en la matière...

Tel qu'annoncé dans le *Contrat pour l'école*, le gouvernement de la Communauté française s'est, quant à lui, attelé à définir les nouveaux contours de l'inspection, mais aussi des dispositifs de conseil et de soutien pédagogiques articulés à cette inspection. La perspective annoncée est celle d'un meilleur pilotage du système scolaire et d'un meilleur accompagnement des établissements.

RECENTRAGE

À la lecture du texte approuvé en première lecture par le gouvernement le 28 avril dernier, on constate que les inspecteurs seront déchargés d'une série de tâches administratives pour se recentrer sur des missions davantage "pédagogiques". Elles sont au nombre de quinze, parmi lesquelles on relève: l'évaluation et le contrôle du niveau des études, l'évaluation du respect des programmes, de l'adéquation du matériel didactique et de l'équipement scolaire, des projets de discriminations positives... Mais aussi, des missions relatives aux évaluations externes, à la détection des ségrégations, aux manuels scolaires, aux formations en cours de carrière...

Sept services d'inspection sont créés, respectivement pour l'enseignement fondamental, secondaire, spécialisé, de promotion sociale, artistique, à distance et les centres PMS. Certaines missions sont spécifiques aux différents niveaux. Innovation pour l'enseignement secondaire et l'enseignement spécialisé: la fonction d'inspecteur sera dorénavant accessible aux enseignants de tous les réseaux.

ACCOMPAGNEMENT

En complémentarité avec les services d'inspection, sont créés un service (pour l'enseignement organisé par la Communauté française) et des cellules (pour l'enseignement subventionné) de conseil et de soutien pédagogiques. Pour ce qui concerne l'enseignement catholique, cette cellule est chargée "de conseiller et d'accompagner les enseignants, les équipes pédagogiques et les écoles pour lesquels soit le Service général de l'Inspection, soit l'organe de représentation et de coordination, soit le pouvoir organisateur concerné a constaté des faiblesses ou des manquements". En outre, ces conseillers pédagogiques - 90 pour le SeGEC - soutiennent la construction des projets d'établissement, l'implantation des programmes et des innovations pédagogiques; ils participent à l'analyse des besoins de formation des enseignants, ils assistent les établissements dans l'analyse des résultats des évaluations externes, etc.

AFFAIRE À SUIVRE...

L'avant-projet de décret précise encore l'articulation entre inspection et conseil pédagogique, les modalités de transmission des rapports d'inspection aux acteurs concernés, les modalités statutaires relatives à l'inspection, les modes de désignation et les cursus de formation des conseillers pédagogiques.

Dans l'éditorial de la page précédente, vous avez pu lire l'analyse que fait le SeGEC de ce texte dans son état actuel. La concertation avec les pouvoirs organisateurs doit (a dû) suivre... ■

FRANÇOIS TEFNIN



Photo: François TEFNIN

Brèves

Au moment de clôturer ce numéro, plusieurs dossiers sont en attente ou en passe d'aboutir.

Nous en dressons un rapide état des lieux.

Peut-être auront-ils évolué au moment où vous lirez ces lignes...



PMS

Comme **entrées libres** l'annonçait dans son n°5 (p.10), les missions des centres PMS sont en voie d'être revues. Le projet de décret est en phase de finalisation. Que contient-il? Développement harmonieux de la personnalité, préparation au rôle de citoyen, d'acteur de la vie sociale, culturelle et économique, orientation tout au long de la vie, émancipation sociale... Dans les missions des centres, on retrouve logiquement les accents du décret *Missions*. Dans un programme commun à tous les centres, seront décrites les activités suivantes: les services à offrir aux consultants, les actions de prévention, le repérage des difficultés, le diagnostic et la guidance, l'orientation scolaire et professionnelle, le soutien à la parentalité et l'éducation à la santé. Sur cette base, chaque PO définira ses priorités et les actions concrètes à mettre en œuvre.

Alors qu'un blocage de la création de centres jusqu'en 2009 était envisagé¹, celui-ci s'appliquera uniquement au cours de l'année scolaire 2007-2008 sous la forme d'un moratoire d'un an qui sera mis à profit pour "envisager les adaptations nécessaires du cadre

du personnel et des textes décrétaux le définissant dans une perspective d'adaptation aux nouvelles missions définies et d'optimisation des moyens existants".

ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

PLUS DEHORS QUE DEDANS

Que trouve-t-on dans le récent projet de décret relatif aux Hautes Écoles? Essentiellement deux choses: une adaptation du texte fondateur des HE (05/08/95), qui tient compte largement de l'avis du Conseil Général, et des dispositions relatives à leur financement. Dans ce domaine, deux aspects positifs à relever, parmi d'autres: l'intégration, dans le mécanisme structurel de financement, des 5.000.000 € accordés aux HE pour faire face à des situations de crise, et la modification partielle (fusion de deux parties de l'allocation globale) de ce même mécanisme, ce qui contribue à stabiliser le financement des HE, notamment en cas de fusion. Mais beaucoup d'éléments, demandés notamment par le Conseil Général, ne figurent pas dans le texte. Les HE restent, en effet, sur leur faim en ce qui concerne l'importance du financement (5 millions, alors qu'il en faudrait 20). Rien non plus concernant une liaison entre l'évolution budgétaire des HE et celle d'une série de paramètres qui pèsent sur les moyens de fonctionnement (ex.: cout de l'encadrement, augmentation des populations scolaires).

DIC ET DAC

Par ailleurs, un décret de juillet dernier instaure la suppression progressive des droits d'inscription

complémentaires (DIC). Le projet d'arrêté d'application est connu². Il prévoit l'établissement d'une liste des frais (DAC) dont il est possible de demander le paiement aux étudiants (pour autant qu'ils se rapportent aux biens et services qui leur sont offerts). Les frais d'infrastructure et d'équipement technologique, qui figurent parmi les plus lourds à supporter et pour lesquels aucune subvention officielle n'est prévue, ne peuvent malheureusement pas être repris dans cette liste.

PPP

Le SeGEC a participé, pendant 2 mois environ, à une concertation initiée par le gouvernement concernant l'élaboration de modalités de partenariat entre secteur public et secteur privé (PPP) pour le financement et la réalisation de travaux pour les bâtiments scolaires. C'est un dossier important et à haute sensibilité technique, budgétaire et politique. À l'heure où nous écrivons ces lignes, la concertation n'a encore abouti à aucun accord. Le SeGEC a transmis au gouvernement une série de propositions d'amendements à sa note sur le sujet. Il attend la réponse.



Photos: François TEFNIN

STATUT DES DIRECTEURS

Le SeGEC s'attend à être assez rapidement sollicité sur le sujet. Un texte est, en effet, attendu pour les prochaines semaines. La réflexion a été entamée avec les associations représentatives des directeurs. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE
ET FRANÇOIS TEFNIN

1. Voir **entrées libres** n° 7, p. 5.
2. Voir **entrées libres** n° 6, p. 3.

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



ÉCHANGE DE BONS PROCÉDÉS

Sans attendre la mise en place d'une évaluation externe des établissements, les écoles jésuites de Belgique francophone expérimentent, depuis trois ans déjà, un dispositif d'évaluation institutionnelle de leurs écoles, baptisé **"intervision"**. Le processus, établi avec l'aide d'un psychosociologue, fonctionne dans un climat de bienveillance et dans une structure de réciprocité. L'objectif est de fournir à la direction qui en fait la demande une relecture organisée de la vie et du fonctionnement de son école.

L'intervision se veut un outil de diagnostic, qui permet à la direction et aux professeurs de mieux comprendre la culture et les modes de fonctionnement de leur établissement, en vue d'en améliorer l'efficacité pédagogique. "C'est un outil extraordinaire, explique **Stephan de BRABANT**, directeur du Collège Notre-Dame de la Paix à Erpent. Il fournit une lecture extérieure, objective de l'établissement. Chaque directeur fait ce qu'il veut avec les recommandations qu'il reçoit. Mais c'est un point d'appui incontestable, établi à partir d'une consultation très large. Les mêmes grilles d'analyse, les mêmes questionnaires sont utilisés pour chaque

intervision. Ils ont été très bien construits et forment un cadre standardisé, efficace et rassurant".

La méthode associe plusieurs approches complémentaires. L'analyse du contexte met en forme une série d'informations objectives relatives aux élèves, à l'environnement, au personnel (taux de réussite, origine géographique des élèves, âge du personnel, etc). Deux questionnaires d'enquête sont remis à tous les membres du personnel. "Le premier vise à faire apparaître les modèles pédagogiques pratiqués, le second tente de cerner les modèles organisationnels, précise S. de BRABANT. En plus de cela, une dizaine de personnes (enseignants, éducateurs, administratifs, parents, élèves) sont interviewés par les «visiteurs», pour aller plus loin dans la prise en considération de l'histoire de cette école et des forces qui la traversent. Enfin, une synthèse rassemble tous les chefs d'établissement engagés dans la démarche dans les locaux de l'école visitée". Le directeur "visité" (qui se transformera, lors d'une autre intervision, en "visiteur") transmet alors les résultats de la démarche à ses professeurs et à son Pouvoir Organisateur. C'est là que commence l'appropriation, qui aboutit à des modifications et à des améliorations intégrant les objets communs et les recommandations.

Quant à savoir si ce type d'évaluation est applicable partout... "Pourquoi pas?", répond S. de BRABANT. Mais il ajoute: "Certaines conditions, facilitées par la coordination jésuite, me semblent indispensables à la réussite de l'opération. Les directions de nos collèges se connaissent, se rencontrent régulièrement. Cela crée un climat de confiance. Nous bénéficions aussi d'une équipe de coordination et de suivi, qui assure entre autres le dépouillement des questionnaires et l'animation des réunions de synthèse. Les dimensions de réciprocité et de continuité dans un groupe donné sont également très importantes. Nous préparons d'ailleurs en ce moment un «second tour», qui aura pour but d'évaluer l'impact de l'intervision dans les établissements qui en ont déjà bénéficié". ■

MARTHE MAHIEU

L'ENFANT REVISITÉ

Ils sont 400. Sur le coup de 13 heures, la salle du centre culturel se met à vibrer à l'entrée des **frères DARDENNE**. Les jeunes de cinq écoles secondaires libres de Seraing ont des choses à leur dire...

La rencontre de ce 18 avril est l'aboutissement - ou plutôt, devrait-on dire une étape - d'une démarche initiée par l'équipe du centre PMS libre 2 de Liège. Le film **"L'enfant"**, primé à Cannes, se déroule à Seraing et met en scène des jeunes. Pour les promoteurs du projet, deux raisons suffisantes pour y confronter les adolescents des écoles dans lesquelles ils travaillent. En février et mars, par groupes d'une quarantaine, les élèves visionnent le film, munis d'un questionnaire pour guider la réflexion. Un débat est organisé dans la foulée pour recueillir les impressions "à chaud". Un peu plus tard, en repartant de ce qui s'est dit lors des débats, les groupes préparent un "message" à adresser aux frères DARDENNE. La production de ce message - obligation: utiliser un support artistique - se réalise avec la collaboration de partenaires extérieurs: théâtre, associations culturelles et sociales... "L'enthousiasme est au rendez-vous. Les jeunes travaillent les weekends, pendant les vacances... Des solidarités inattendues se créent", précise **Christine RELEKOM**, directrice du centre PMS.

Douze messages sont finalement présentés ce 18 avril. Ils prennent la forme de vidéos ou de passages sur scène "en direct". Des images d'un Seraing "ville propre où il fait bon vivre", des scènes du film "L'enfant" re-scénarisées et rejouées par des jeunes, une fiction "Dans cinq ans" (que sont devenus Sonia et Bruno à la sortie de prison de ce dernier?), un jeu "À vous de juger" où les spectateurs sont invités à se prononcer sur la culpabilité face à la vente d'un enfant ou... à la fermeture d'un haut fourneau! L'imagination n'a pas manqué dans la réalisation de ces différentes productions. Elles ont donné lieu aux réactions d'un panel constitué de représentants du monde social, culturel, politique, économique.

Luc et Jean-Pierre DARDENNE ont soutenu l'initiative depuis sa concep-



J.-P. et L. DARDENNE et C. RELEKOM



Photos: François TEFNIN

Cet après-midi de rencontre n'était donc vraiment pas un aboutissement, mais bien une étape. ■

FRANÇOIS TEFNIN

OHÉ, DU BATEAU...

Une péniche dans la cour d'une école! Sur les hauteurs de Fléron, qui plus est! Ce n'est pas banal. Échouage? Naufrage? Mirage? Et si c'était plutôt courage et cœur à l'ouvrage?

D'un côté une asbl, l'Ancre Bleue, dont le slogan est "Valides, non valides, tous marins", et qui a pour objet l'intégration des personnes handicapées. De l'autre, l'Institut Saint-Laurent¹ (école secondaire technique et professionnelle de 500 élèves), qui relève le défi de remettre en état une péniche fluviale et de la rendre accessible aux personnes en chaise roulante. Ce projet un peu fou, à la fois technique, pédagogique et humain, occupe l'école depuis près d'un an déjà. La Barquerolle, acquise par l'asbl grâce aux fonds octroyés par l'opération "CAP48", trône dans un hangar monté tout exprès dans la cour de l'école. "Tout le monde sur le pont!" pourrait être le mot d'ordre, tant cette initiative mobilise de personnes et d'énergies. C'est qu'il a fallu en trouver des aides, des financements et des coups de pouce de toutes sortes, émanant tant du public que du privé, pour que ce beau rêve devienne réalité...

"Je ne suis directeur de Saint-Laurent-Fléron que depuis un an et demi, précise Robert LAHAYE, mais je sais que depuis de très nombreuses années déjà, une bonne part de la vie de l'école tourne autour de projets concrets, originaux et variés (envoi de vélos au Bénin, presses à manioc pour Haïti, convoi de l'espoir pour Tchernobyl, etc.). La remise en état et l'aménagement de la péniche s'intègrent bien dans cette perspective, qui a le mérite de mobiliser nos élèves les plus en difficulté. Face au taux d'absentéisme d'établissements comme le nôtre, il est important de redonner aux élèves un intérêt pour l'école". Chaque élève a l'occasion de participer à l'une des étapes au moins, non seulement dans les cours pratiques des sections mécanique, garage ou électricité, mais aussi via les cours généraux (recherches sur Internet, réalisation de décoration d'intérieur, explications de termes de navigation, tableau des différents nœuds marins, etc.). Et pour accentuer son implication dans le projet, l'école a prévu d'aller davantage encore à la rencontre de la différence. Elle sera, dans un proche avenir, le théâtre de nombreuses manifestations en faveur des moins valides. "C'est aussi une manière de faire l'apprentissage de la citoyenneté", conclut R. LAHAYE. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.ecoles.cfwb.be/isstlaurentfleron/

tion. "C'est bien, quand un film permet de parler d'autre chose que du film... de la vie!", souligne Luc. Interpellé sur l'image que leur film donne de Seraing - dans laquelle les jeunes ne se reconnaissent pas vraiment -, Jean-Pierre répond: "C'est ici qu'on a grandi. Seraing est lié à notre enfance. Quand on est revenus, on a vu beaucoup de jeunes seuls, comme si la solidarité avait disparu". Et de rappeler: "Une partie de l'histoire de notre pays, de l'histoire de la démocratie s'est faite ici. Des hommes et des femmes ont payé cher pour cela. Il ne faut jamais l'oublier!".

Il est 16 heures. La salle se vide. Les jeunes ont dit leurs espoirs. Parfois teintés d'un optimisme qu'on voudrait réaliste: "Quand on veut s'en sortir, il y a toujours moyen!", affirme une élève du CEFA. Entre Seraing-haut et Seraing-bas, entre Seraing beau et Seraing laid, entre les jeunes qui se sont impliqués dans les productions et ceux qui ont eu des difficultés à écouter les messages durant leur projection, il reste du travail pour les intervenants sociaux et les enseignants. "En évitant de rester cloisonnés chacun dans sa sphère", suggère C. RELEKOM, afin de répondre à la question: "Comment nous articuler aux familles avec lesquelles nous sommes en relation? Et pas l'inverse!".



Bientôt à l'eau...

PIERRE CUISINIER

Buldozer et humanisme

Parlez-nous de votre parcours scolaire...

Pierre CUISINIER: Il est assez atypique. Je l'ai fait dans l'enseignement officiel, d'abord à la section maternelle primaire de l'école normale de Mons, puis des humanités latin-maths à l'athénée. Mes parents étaient chrétiens et je n'ai jamais vraiment compris pourquoi ils m'ont inscrit à l'école officielle, qui était alors politiquement très engagée. Peut-être avaient-ils peur d'un certain élitisme, pratiqué alors au collège catholique. Peut-être aussi parce que mon père avait été lui-même à l'athénée. Cela n'a pas empêché qu'on ait créé à l'athénée, avec des copains, une section de la JEC, Jeunesse Étudiante Chrétienne. Le préfet était chrétien dans l'âme; il rigolait bien de notre initiative et nous faisait de petits clins d'œil: c'était extraordinaire! Cela m'a apporté beaucoup, par rapport à la diversité et la tolérance: j'étais dans la minorité. Ensuite, j'ai fait des études d'ingénieur civil, à Mons encore, à la Faculté polytechnique, qui était à 500 m de la maison. C'était un milieu franchement franc-maçon. Et là, avec des étudiants venus de l'enseignement libre, on a créé l'action universitaire catholique montoise!

Vous semblez avoir apprécié cette sorte de métissage?

PC: En effet. Mes études, tous ces engagements m'ont donné une grande ouverture. Ils m'ont beaucoup influencé en ce sens que j'ai toujours essayé de refuser l'exclusion. Parce qu'on faisait de l'action catholique, certains professeurs nous mettaient un peu de côté, et je trouve que c'était intéressant d'être minoritaires. Cela m'a appris que la vérité n'appartient à personne et quand plus tard, en formation théologique, j'ai retrouvé cette idée, sans doute la démarche a-t-elle été moins difficile pour moi que pour d'autres personnes, parce que jamais je ne m'étais trouvé du côté des catholiques évidents. Il est vrai que j'ai grandi à une bonne époque: j'avais 15 ans au moment du Concile Vatican II, j'ai connu le pontificat de Jean XXIII, les mutations dans l'Église... Mon épouse, professeur dans le secondaire, a connu le même parcours que moi: famille chrétienne, études dans l'officiel. Elle a même donné cours, pendant 6 mois, dans les deux réseaux à la fois! Par contre, il était évident pour nous que nos enfants iraient dans le réseau catholique, davantage pour des raisons de qualité

d'enseignement que pour des raisons philosophiques.

Quelle étaient vos matières préférées?

PC: Je dirais... la poésie! Peut-être aussi les maths en fin d'études, la géométrie dans l'espace. Mais je dois dire que je n'ai jamais été un amoureux des cours et comme beaucoup d'entre nous, j'étais inconscient de la richesse de ce que nous recevions, de celle qu'on développait ensemble. J'étais un garçon discipliné, j'allais à l'école parce qu'il le fallait. J'étais bon élève, mais parce que j'étais stressé; travailler me permettait de réussir et donc, de ne pas être stressé: je n'aurais pas supporté de ne pas connaître une page! Je travaillais de manière proactive, ne jamais attendre la dernière minute, et cela m'est resté: à l'usine, je ne me suis jamais permis la moindre improvisation, tout devait être prêt bien à l'avance. Je constate qu'en réalité, les gens ne changent pas beaucoup: les méthodes qu'ils ont apprises dans les premières années d'études, ils les gardent jusqu'à la fin de leur vie! D'où l'importance énorme que j'accorde à l'enseignement fondamental, qui porte si bien son nom: c'est le fondement de tout!

Carte d'identité

Nom: CUISINIER

Prénom: Pierre

Âge: 60 ans

Activité:
directeur de Caterpillar
Charleroi, jeune retraité

Signe distinctif:
manager de l'année 2005.
Prouve qu'humanité peut
rimer avec efficacité.

Quelles matières scolaires n'aimiez-vous pas?

PC: Le dessin, parce que j'étais vraiment très mauvais! Et aussi le cours de musique qui, je dois le dire, était mal donné, par un professeur fainéant. Tous les ans, nous devions apprendre la même chose: quelques notions de sol-fège, *Le gai laboureur*, *La Brabançonne* et la *Truite* de SCHUBERT... J'avoue aussi qu'en primaire, j'étais un assez mauvais élève: en fin de première, je ne savais pas lire. J'ai d'ailleurs trainé toute ma vie ce problème, avec une orthographe à laquelle je dois rester attentif. En fait, j'ai progressé au fil des ans: au bord du redoublement en 1^{re} primaire, et de beaux résultats à la sortie de l'université! Et je continue à penser que les études, c'est 20% de capacités personnelles et 80% de sueur.

Quel est votre meilleur et votre pire souvenir scolaire?

PC: Le meilleur: nous avions été rendre visite à notre professeur de latin, qui avait eu une crise cardiaque. Il nous avait parlé librement de sa vie, de sa passion pour la poésie latine. C'était un homme très profond, porté sur la réflexion philosophique - une révélation, pour nous! Car à l'école il paraissait quelquefois un peu bizarre, un peu

marginal. Quant au plus mauvais souvenir, il est lié à certains examens à l'université, longs et pénibles, qui pouvaient changer la vie brutalement. J'en ai rêvé, des années après encore! Mais pour moi, les études n'ont jamais été qu'un moment correct, sans plus, une préparation à la vie active, jamais un épanouissement total. C'est le travail, pouvoir enfin appliquer ce que j'avais appris, qui m'a apporté le plus grand plaisir. Quand par la suite, vers 40 ans, j'ai été me former quelquefois aux États-Unis, là j'ai vraiment découvert la passion de l'étude: j'avais une expérience professionnelle et pendant les cours théoriques, je visionnais immédiatement les applications pratiques que je pourrais en tirer. Dans le fond, ce qui me dérangeait dans les études, c'est cette accumulation de matières pour lesquelles on n'avait pas le temps d'éprouver du plaisir. Par exemple, je suis un passionné d'histoire; à peine commençait-on à s'intéresser à une époque, qu'il fallait passer à autre chose. C'est pour cela que j'aimais la poésie: on allait plus loin, ça résonnait dans mon cœur...

Et ces qualités de manager pour lesquelles vous avez été récompensé, d'où viennent-elles?

PC: On les développe à partir de l'expérience sur le terrain. On les apprend aussi des autres. Les cours de management, à froid, ce n'est rien du tout. Après les échecs, les bêtises (l'expérience, c'est beaucoup cela!), quelques petits succès, quelques rêves réalisés, c'est alors qu'on peut suivre des cours et comprendre, changer. Je suis pour l'enseignement continu, que les gens retournent à l'école toute leur vie. Dans un monde qui change, c'est même indispensable. Dans notre culture, hélas, quand on a un diplôme, c'est souvent fini. On prend beaucoup de retard sur les anglo-saxons: l'enseignement secondaire est souvent moins performant, ce qui nécessite qu'ils retournent plus tard à l'école, mais au total, ils sont gagnants!

Vous êtes depuis longtemps membre du PO d'une école primaire. Quel regard portez-vous sur l'enseignement?

PC: Certaines choses changent, d'autres pas. Mais je trouve positives la prise en compte de la personnalité de chaque élève, l'acceptation de leur

différence. Par contre, il me semble qu'on a perdu le lien, tellement complémentaire, entre l'école et les parents. Je crois aussi, parce qu'on me le demande souvent, que l'école pourrait tout à fait s'inspirer de trois principes utilisés dans le monde de l'entreprise. L'évaluation de la qualité, d'abord. Ensuite, le fait d'accorder de la reconnaissance: beaucoup d'enseignants n'en ont pas et en plus, ils sont terriblement isolés. Ce serait donc bien - troisième principe - qu'ils travaillent davantage en équipe. Ainsi, si j'ai été nommé manager de l'année, j'ai bien sûr été heureux de cette forme de reconnaissance, mais c'est aussi un décapant pour l'humilité, et je suis surtout fier pour l'usine, particulièrement à Charleroi.

Votre formation théologique vous a-t-elle servi, dans votre métier de patron?

PC: Ah oui, tout à fait! Entre autres, pour bien clarifier mes principes fondamentaux: la justice d'abord, et aussi l'ouverture. La parole qui me fait le plus mal, c'est: *hors de l'Église, point de salut*. Ça c'est l'exclusion, je ne la supporte pas! On entend aussi, hélas, souvent: "*On préfère encore un ouvrier flamand à un patron wallon!*". C'est un discours de haine, de coupure. La formation théologique que j'ai suivie fait que je me hérise chaque fois que j'entends une parole qui exclut, sous une forme ou une autre.

Qu'est-ce qui permet de tenir ensemble rentabilité et humanité?

PC: Ce n'est pas si antinomique que cela. Il faut avant tout pratiquer rigoureusement la transparence: c'est indispensable pour qu'une entreprise fonctionne bien. Il faut aussi respecter chaque homme et chaque femme pour ce qu'ils sont: *ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas que l'on te fasse*. C'est la question que je me pose régulièrement: comment voudrais-tu être traité, toi? Ce qui m'a bien sûr aidé, c'est que l'entreprise *Caterpillar* a une charte des valeurs claire: pas de discrimination de sexe ou d'âge, pas de népotisme ni de passe-droit, par exemple. Quand les valeurs de l'entreprise sont cohérentes avec vos valeurs personnelles, il ne faut pas changer de personnalité tous les matins! On peut "se lâcher", donc on peut se passionner... ■

INTERVIEW MYRIAM TONUS

Il y a un peu de nous...



Dans les semaines qui ont suivi l'assassinat de **Joe VAN HOLSBECK**, les commentaires et analyses n'ont pas manqué. Expressions de compassion, de tristesse, de colère ont alterné avec regards à distance censés nous faire comprendre l'incompréhensible. Les premières n'ont pas toujours évité la dérive facile des amalgames et des boucs émissaires. Les seconds ont convoqué à ce point toutes les sciences humaines qu'il en devient parfois difficile de savoir comment articuler les explications. Jusqu'à, parfois, nous dispenser d'une réflexion personnelle. Et pourtant...

Il y a un peu de nous dans les rêves brisés de Joe, dans la promesse non tenue d'une vie qui s'annonçait débordante de projets. Mais notre mémoire ou notre information sont souvent déficientes quand elles nous dispensent d'associer à Joe toutes celles et tous ceux dont l'histoire, pourtant aussi dramatique et révoltante, n'a pas fait la une des médias.

Oserait-on écrire qu'il y a aussi un peu de nous dans les mobiles des agresseurs? Sans en arriver à de telles extrémités, résistons-nous toujours aux appels de la consommation facile, des publicités séductrices, d'une société où l'avoir prend trop souvent le pas sur l'être? En écho aux situations d'agression, n'entretenons-nous pas, parfois, la croyance que des mesures de sécurité accrue suffiront à les résoudre?

Heureusement, il y a également un peu de nous dans les réactions de l'entourage familial, amical et scolaire de Joe. Dans la volonté de refuser les condamnations rapides sans éléments probants et vérifiés. Dans le souhait de "*rétablir un dialogue avec les jeunes délinquants restant en marge de notre société*", comme le demandent les 250.000 signataires de la pétition des amis de Joe.

Il peut y avoir un peu de nous quand à l'école, nous enseignons l'usage correct de la langue. Pour favoriser la dénomination précise qui évite les approximations injustes. Pour permettre une expression des émotions rapportée *in fine* à des valeurs. Pour utiliser les mots et leur force symbolique afin de dénoncer le mal, d'où qu'il vienne, et rechercher les chemins alternatifs d'un progrès en humanité. Pour associer dans un même mouvement, alors qu'elles nous paraissent parfois exclusives, liberté et responsabilité.

Il peut y avoir un peu de nous quand à l'école, au-delà des faits divers individuels, nous encourageons une lecture des événements qui intègre une compréhension fine des conditions de vie de trop nombreux de nos semblables. Ici et là-bas. Les déséquilibres économiques et les "lois du marché", les restrictions de liberté, les mécanismes d'exploitation en vigueur dans de nombreux pays mais aussi parfois chez nous, constituent autant d'agressions dont nous ne savons que trop peu comment nous y réagirions si nous y étions confrontés de manière dramatique et récurrente.

Bien sûr, un juge doit prononcer une peine pour un acte inqualifiable. Mais la justice n'est pas seulement celle des prétoires. Cette "autre justice" ne se limite pas aux portes de notre quartier, de notre pays. Toutes les caméras de surveillance du monde ne suffiront pas à ramener un *vivre ensemble* acceptable par tous. Il nous appartient donc, à chacune et à chacun, d'y travailler, à l'encontre de l'individualisme contemporain qui nous envahit dans ce qu'il a de plus pervers. Ce n'est qu'à ce prix que demain - et nos classes, ateliers et auditoriums peuvent y contribuer à leur mesure -, il y aura un peu plus de "nous". ■

FRANÇOIS TEFNIN

Les malentendus scolaires

Et vous voudriez qu'à l'école, on se comprenne? Entre ceux qui savent déjà et ceux qui ne connaissent pas encore. Entre ceux qui ont déjà terminé et ceux qui n'ont pas encore perçu qu'ils devaient commencer. Entre ceux qui croient avoir compris et ceux qui s'en estiment par avance incapables. Entre ceux qui viennent pour apprendre et ceux qui viennent pour enseigner. Entre jeunes et adultes. Entre prescriptions politiques et réalisations pédagogiques. Entre droits vitaminés et devoirs oubliés. Entre préjugés et convictions. Entre concepts et représentations.

Quand des parents, des enseignants ou des directeurs deviennent, par la magie d'un raccourci de la pensée, *les parents, les enseignants ou les directeurs...* Quand le "ou" exclusif remplace le "et" complexe... Quand l'écoute devient sourde, toute soumise à un désir envahisseur... Quand apprendre et enseigner ne sont plus frères jumeaux, mais seulement cousins éloignés... Quand les coups coupent court à tout dialogue et font office d'affirmation... Quand les erreurs sont raillées comme des perles de cancre au lieu d'être vues comme ressorts d'apprentissage... Quand le principe d'éducabilité s'évanouit dans le brouhaha d'une classe qui n'en est plus vraiment une...

Alors, les malentendus se multiplient plus vite que les règles de trois. Les "*Est-ce que tu comprends ce que je te dis?*" répondent en écho aux "*Vous ne m'écoutez jamais!*". À moins que ce ne soit l'inverse, allez savoir! Ah oui, précisément, si on cherchait à savoir, cela irait peut-être mieux? Car, ce qui est gênant, ce ne sont pas les malentendus. C'est de rester mal-entendants. ■

FRANÇOIS TEFNIN



Photos: François TEFNIN

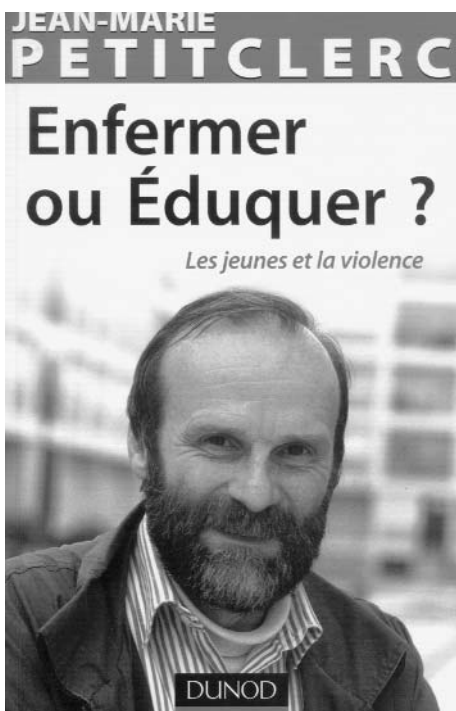
- SUR LE FIL De PIRANDELLO à Jean BOSCO
- ÉCOLES ET FAMILLES Je t'aime, moi non plus?
- PERSONNE ET FONCTION Touché, mais pas coulé
- REPRÉSENTATION Changer le regard
- EXEMPLE VÉCU Allô? À l'eau!

SUR LE FIL

De PIRANDELLO à Jean BOSCO

On connaît la pièce de Luigi PIRANDELLO, "À chacun sa vérité", dans laquelle il conte les heurs et malheurs de personnages bien en peine de faire le tri entre ce qu'ils croient être vrai et ce qu'il en est réellement.

En ce sens, l'école est aussi une scène de théâtre. Jean-Marie PETITCLERC¹ met ici en évidence nombre de malentendus fréquents dans le monde scolaire.



C'est peut-être là la seule vérité: chacun a la sienne. Nous avons tous notre propre représentation de la réalité et des autres. Bien des incompréhensions, bien des malentendus, y compris dans le monde de l'école, trouvent ici leur origine. Des manières différentes de comprendre l'attitude ou le comportement de l'autre peuvent troubler ou même empêcher les relations entre les gens, et particulièrement entre les acteurs scolaires. Ces divergences, et les malentendus qu'elles engendrent, sont difficiles à détecter et, *a fortiori*, à résoudre. Elles sont très souvent source des tensions, des conflits, voire des violences.

Lors d'une récente intervention à Houffalize², Jean-Marie PETITCLERC expliquait comment les repérer, proposant également des solutions pour les surmonter.

MAIS QU'EST-CE QU'ILS ONT EN TÊTE ?

Les jeunes dans les classes sont habités par leurs représentations de l'école. Elles ne sont pas les mêmes pour tous. Ainsi, les enfants d'enseignants ont-ils fréquemment une représentation positive de la réussite scolaire. Ils la partagent avec leur famille et les groupes de pairs auxquels ils appartiennent. Mais d'autres enfants ont une représentation négative de la réussite scolaire. Dans certains milieux, il n'est pas valorisant d'être un bon élève. C'est même dangereux. L'échec scolaire est perçu comme un signe d'appartenance à la "tribu" qui rejette l'école. Entre ces deux extrêmes, il existe un large éventail de représentations de l'école dans la tête des enfants, lesquelles varient selon l'âge et les circonstances. L'opinion selon laquelle la réussite scolaire est vertueuse, ce dont sont persuadés

de nombreux parents, n'est pas forcément celle dont les jeunes sont convaincus.

Y PARLENT PAS PAREIL QUE NOUS

Éducateur spécialisé en banlieue parisienne, Jean-Marie PETITCLERC illustre ce malentendu par un exemple qu'il connaît bien: la manière de parler. Utiliser le "parler banlieue", proférer des injures en classe, c'est y imposer une représentation négative de l'école. En recourant à cette manière de parler, les jeunes des banlieues manifestent leur refus de l'école et de l'autorité des maîtres. L'équipe éducative ne peut donc pas l'accepter, et *a fortiori* l'imiter. Elle doit être en mesure d'imposer son code: le français sans insultes, expression d'une représentation positive de l'école. Tant qu'elle n'obtient pas cela, aucun acte éducatif n'est possible. Mais si elle y arrive, l'éducation est possible: parler la même langue dans le lieu classe, c'est en partager une représentation commune.

L'initiative doit donc venir des adultes: prendre conscience, puis prendre la mesure des représentations des jeunes. Non pour les accepter, mais pour les transformer. Pour poser un cadre et des limites. Pour faire du local classe un lieu hors violence, sécurisé, une des conditions fondamentales de l'apprentissage.

ON SE CROIT DEUX. ON EST QUATRE...

Les malentendus peuvent s'installer aussi entre l'école et la famille. "On se croit deux. On est quatre: toi, moi, la représentation de moi sur toi, la représentation de toi sur moi", nous rappelle J.-M. PETITCLERC. Un exemple? Soit une réunion de parents où le professeur rencontre une maman et sa fille. Le professeur



Pour dissiper les malentendus: élargir sa vision du monde...

est presque toujours un ancien bon élève. Il a une opinion positive de la chose scolaire, et une mauvaise de ceux et celles qui ne se donnent pas les moyens de réussir. Cette fille en grandes difficultés, tant scolaires que familiales, il la voit comme une mauvaise élève. Quant à elle, sa représentation de l'école, et même sans doute du monde des adultes en général, est négative. Elle échoue parce que son professeur la regarde avec ce qu'elle prend pour de l'hostilité, et que sa mère ne la comprend pas. Mais la maman prend ici la défense de sa fille. "Mauvaise foi", pense le professeur? Pas nécessairement. La maman est peut-être une ancienne mauvaise élève qui s'est forgé une représentation négative de l'école qui, pense-t-elle à tort ou à raison, l'a disqualifiée socialement.

Comment instaurer un vrai dialogue, dans ces circonstances? Tout dépend du regard porté par les adultes les uns sur les autres. La situation de l'élève ne pourra être abordée de manière positive que par un enseignant dont la maman pense qu'il fait bien son travail, et par une maman dont l'enseignant pense qu'elle est un bon parent. Si chacun(e) n'ajuste pas d'abord la vision qu'il a de l'autre, impossible d'assurer une cohérence entre école et famille, deuxième condition incontournable de l'action éducative.

L'ÉCOLE N'EST PAS UN LIBRE-SERVICE

L'école n'est pas un supermarché. Pourtant, on a un peu l'impression que c'est la représentation qu'en ont certains élèves, notamment du secondaire supérieur, poursuit J.-M. PETITCLERC. Ils suivent les cours à la carte, en fonction des nécessités, des travaux à réaliser, de l'intérêt ou du désintérêt qu'on porte à tel ou tel cours, ou plus simplement, de la tête du professeur! Il est primordial de leur montrer, autrement qu'en sanctionnant, que l'école est un lieu d'éducation où tous les intervenants adultes partagent un projet commun, dont ils se sentent responsables, et à la réalisation duquel ils s'attèlent en équipe. C'est en proposant aux élèves un modèle de responsabilisation collective et partagée qu'on suscitera leur adhésion à cette représentation de l'école.

LAISSEZ VENIR À MOI LES PETITS ENFANTS

C'est par l'évocation d'un malentendu évangélique (hé oui, même dans les récits du Nouveau Testament, on en trouve!) que Jean-Marie PETITCLERC conclut. Rappelez-vous cet épisode où Jésus est sollicité par des enfants. Les disciples les chassent, pensant qu'ils le dérangent. Ils

s'attirent de cette manière la colère et les remontrances du nazaréen. Lui, il les place au centre de l'assemblée. Et que fait-il? Il embrasse: il leur prodigue une marque d'estime. Il bénit: il dit du bien d'eux. Il impose les mains: il les sécurise. Il accomplit les gestes qui modifient les représentations, qui permettent l'écoute et le partage.

Bien sûr, toutes les situations scolaires ne sont pas aussi simples et lumineuses. Il n'est pas toujours facile de repérer quelle distance il faut garder par rapport aux élèves, ou dans quelle mesure il faut se rapprocher d'eux. C'est un exercice d'équilibre quotidien et difficile. À l'image de Jean BOSCO sur son fil, ne manque pas de rappeler J.-M. PETITCLERC, en bon salésien qu'il est. Et cette recherche d'équilibre, qui est aussi prise de risque, ce n'est pas seulement une image: c'est un des fondements de la pédagogie salésienne. Elle permet d'installer la confiance et, ce faisant, crée des conditions favorables à l'éducation. ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Jean-Marie PETITCLERC est salésien, polytechnicien et depuis 30 ans, éducateur spécialisé dans les quartiers sensibles en France.

2. Dans le cadre du 15^e séminaire des directions de l'enseignement secondaire du diocèse de Liège, le 13 mars 2006.

ÉCOLES ET FAMILLES

Je t'aime, moi non plus?

Dialogues de sourds... C'est parfois comme cela qu'apparaissent les rencontres entre parents et enseignant(e)s.

Et s'il ne s'agissait en fait que de malentendus?

Une étude, désormais classique, bat en brèche quelques idées reçues.

"En règle générale, les parents viennent, on me les mettrait même à 2 ans...", déclare cette institutrice. Le premier mérite de l'étude du Cerisis, **"Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle"**¹, c'est de couper les ailes à deux canards boiteux.

UNE QUESTION DE REGARD

Ainsi, contrairement à ce qu'on prétend et répète imprudemment, il s'avère que les enfants des familles défavorisées sont inscrits massivement à l'école maternelle et la fréquentent régulièrement. D'une part, parce que ces mêmes familles reconnaissent que l'école est souvent un espace de vie plus épanouissant et mieux équipé que le logement familial. D'autre part, parce qu'elles se rendent compte que la prise en charge de leurs enfants par l'école leur permet d'entreprendre plus facilement les nombreuses démarches de régularisation ou de recherche d'emploi. Il apparaît aussi que les parents s'intéressent de près à l'éducation préscolaire, car ils sont conscients de l'enjeu important qu'elle représente pour leurs enfants. La réussite de la scolarité obligatoire, pensent-ils, leur permettra de s'insérer plus dignement qu'eux dans la société.

L'analyse des relations entre l'école et les familles défavorisées montre que les incompréhensions sont essentiellement dues à des interprétations divergentes des choses. Les institutrices revisitent la réalité

vécue par les enfants en termes d'apprentissage; les familles défavorisées envisagent cette même réalité à partir de critères "domestiques": l'hygiène, la protection, la gentillesse, l'obéissance: *"Au moins à l'école, ils ont pour courir, ils ont d'autres jeux, ils sont entre eux, ils communiquent, ils font plein de choses et à la maison, ils sont entre quatre murs..."* (une maman).

PARTENAIRES OU ENNEMIS?

Le malentendu est aggravé par le fait que les parents des familles défavorisées attendent une reconnaissance sociale de la part de l'école. Ils ont besoin d'être perçus comme de "bons" parents. Ce qui ne va évidemment pas sans tensions. Et ces tensions déterminent une série d'attitudes... En bref, on pourrait dire que les familles s'inscrivent dans deux logiques: l'*acceptation* ou bien l'*opposition* face aux normes de l'école et à ses modes de fonctionnement. Ces deux logiques peuvent être mises en actes ou bien demeurer dans le non-dit. Dans le premier cas de figure, les parents situés dans l'*acceptation active* collaboreront aux activités de l'école, manifesteront de l'intérêt, encourageront les enseignants... Les parents situés dans l'*opposition active*, eux, critiqueront, se plaindront auprès de la direction, iront même parfois jusqu'à insulter ou agresser un enseignant. Par contre, si leur positionnement est plutôt passif, leur acceptation se limitera à reconnaître la légitimité de l'école, mais ils seront peu présents.

L'opposition passive, elle, se manifestera plutôt par critiques indirectes, évitement de tout contact, résistance "par défaut"... Collaboration, lutte, distanciation, repli: quatre postures pour identifier le mode de relation entretenu entre l'école et les familles.

TROIS AXES D'ACTION

Pour avancer sur le chemin de la collaboration, on peut envisager plusieurs pistes. La première consisterait à aider les enseignants à comprendre le point de vue des familles. Mais comment convaincre les parents? C'est là que pourraient intervenir utilement des acteurs extérieurs, comme ceux de l'éducation permanente et des services sociaux notamment. Par ailleurs, certains dispositifs (un local de rencontre, par exemple) instaurant davantage de communication et de confiance entre les acteurs pourraient faciliter la relation.

Le dialogue est possible, mais il ne va pas de soi. Il faut le vouloir et l'organiser dans de bonnes conditions. Il en va de même pour une réelle collaboration entre école maternelle et familles défavorisées. Il y faut la volonté active et positive de tous. L'ancestrale sagesse africaine ne nous enseigne-t-elle pas qu'*"Il faut un village pour élever un enfant"*? ■

JEAN-JIERRE DEGIVES

1. Éric MANGEZ, Magali JOSEPH, Bernard DELVAUX, *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*, CERISIS - UCL, octobre 2002.

PERSONNE ET FONCTION

Touché, mais pas coulé

Quand on travaille avec des êtres humains, on est sans doute exposé, plus que dans d'autres métiers, à se voir quotidiennement (re)mis en cause.

Les enseignants en savent quelque chose et pour un certain nombre, c'est une cause de réelle souffrance. Instaurer la nécessaire distance entre la fonction et la personne n'est peut-être pas facile, mais c'est une vraie planche de salut.

Photo: Philippe GERON



S'impliquer tout en prenant distance

"Vous êtes injuste, Madame!" (Lydie, 7 ans). "Ça m'embête, vos maths..." (Arnaud, 14 ans). "Je brosse votre cours, parce que j'en ai rien à faire, de la philo!" (Colin, 21 ans). "Ce n'est pas de la direction, c'est de la tyrannie, cela!" (Sylviane, 41 ans).

Les prénoms sont fictifs mais les réactions, bien réelles. Adressées le plus souvent dans l'énervement, sans réelle aménité, elles plantent leurs banderilles là où ça fait mal: au cœur de l'estime de soi. Celui, celle qui en est l'objet reçoit de plein fouet la critique et ce qui lui paraît comme un désaveu de sa propre personne. "Je m'esquinte tant que je peux, et eux ne m'aiment pas!". Cette plainte, tellement fréquente dans le milieu de l'éducation, on doit certes l'entendre. Mais la question demeure: ne porte-t-elle pas en elle-même

le germe de son malheur? Autrement dit: lorsqu'elle fait mouche, la critique s'adresse-t-elle à la personne... ou bien à ce qu'elle représente?

VIE PRIVÉE, RÔLE PUBLIC

Amené dans le bureau du directeur parce qu'il a poussé à bout une jeune éducatrice, Samuel semble abasourdi de la trouver en larmes. "Je ne voulais pas vous faire de la peine! Mais les surveillants, ils nous font ch...!". Piètre consolation. Tout de même, le distinguo mérite d'être entendu: lorsque les élèves s'en prennent à un prof, à une éducatrice, c'est moins à la personne en tant que telle qu'à ce qu'elle représente. Éduquer, enseigner, diriger une école, ce sont des fonctions qui requièrent de qui les assume une forme de professionnalisme.

Investi(e) de cette fonction, le/la responsable demeure certes un individu, avec sa vie privée, son histoire personnelle, ses sentiments, ses attentes. Mais désormais, cet individu joue un rôle public. Il y a mille et une façons de jouer ce rôle: autoritaire, conciliant, amical, réservé... Mais ce qui est sûr, c'est qu'on ne plaira pas à tout le monde!

L'AMOUR EN PLUS

La fonction n'est d'ailleurs pas destinée à susciter l'adhésion unanime, la sympathie, et encore moins l'amour! Lorsque des élèves aiment leur prof, c'est, pourrait-on dire, un bonus. La cerise sur le gâteau. Car un prof ne donne pas cours pour être aimé, mais pour permettre à un enfant, à un jeune de grandir, de devenir capable d'entrer dans le monde qui l'attend. De même, un directeur ou un chef de service n'ont pas pour mission première d'être appréciés. Tant mieux s'ils le sont, évidemment, mais ce sera sans doute, comme pour les enseignants, un fruit gratuit de leur compétence et, surtout, de leur capacité à traduire en actes les valeurs qu'ils prônent. De l'attention et de l'écoute qu'ils offriront à leur équipe, aussi.

À CHACUN SON MÉTIER

Dans *Gare à toi, Giacomino*, Luigi PIRANDELLO place dans la bouche du vieux professeur TOTI cette réplique au Principal, qui s'inquiète de la manière dont les élèves lui parlent: "Vous vous inquiétez en croyant que les élèves se moquaient de moi alors qu'ils se moquaient du professeur. La profession est une chose, l'homme en est une autre. Dehors, les enfants me respectent. Au collège, ils font eux aussi leur métier, celui d'élève et, forcément, ils se moquent de celui qui fait son métier de maître et le fait comme moi...". Avoir assez de sagesse et d'humilité pour accepter d'endosser un rôle chaque matin d'école, pour accepter que ce rôle se transforme quelquefois en inévitable punching-ball, c'est au final sauver sa peau. C'est surtout le seul moyen pour que les qualités du "moi" demeurent intactes. Et c'est justement cela, ce petit supplément d'âme qui, un jour, fait toute la différence. ■

MYRIAM TONUS

REPRÉSENTATIONS

Changer le regard

Passer de l'enseignement général à l'enseignement technique et professionnel, ou de l'université à une haute école: pas toujours évident, à l'heure où représentations et préjugés ont la dent dure vis-à-vis de certaines formes d'enseignement!

Heureusement, certains veillent à casser ces idées reçues...

Photos: François TEFNIN



CONVICTION PAR LES PAIRS

"Notre fille Elisa termine un premier degré laborieux dans une école d'enseignement général. À Pâques, sa titulaire lui a conseillé de poursuivre ses études en 3^e Technique de Qualification. Mon mari et moi étions consternés! Le technique, cela évoquait pour nous des images de cambouis, de tâches répétitives, de faible niveau intellectuel. La semaine dernière, la directrice de son école actuelle a invité les parents des élèves de 2^e orientés vers le technique à une soirée originale: d'anciens élèves qui avaient

poursuivi leurs études en techniques venaient témoigner de leur expérience et répondre aux questions des parents. Certains avaient terminé leur 6^e et continuaient des études supérieures. L'un était en techniques sociales, l'autre en design industriel, une autre encore en gestion ou en électronique. Ces jeunes étaient enthousiastes et s'exprimaient bien. À la fin, certains parents eux aussi sortis du technique ou du professionnel ont pris la parole, un peu timidement d'abord, pour partager leur expérience de carrière. Ce n'était pas prévu, mais très intéressant! Mon mari et moi sommes sortis de cette réunion avec une tout autre représentation de la filière qualifiante".

Les parents d'Elisa, 2^e R (M.M.)

DÉCLOISONNER

"Jusqu'en 1980, l'offre d'enseignement du Collège se limitait au général. Quand l'école s'est ouverte aux autres sections (techniques et professionnelles, secteur tertiaire et social), l'intégration des nouveaux élèves n'a pas été évidente. Petit à petit, l'idée de les répartir par âge plutôt que par section a fait son chemin. Des projets communs ont été mis sur pied, ainsi que des activités culturelles ouvertes à tous. Un projet sur Auschwitz, regroupant les élèves des différentes sections de 5^e, 6^e, 7^e sur base volontaire, a ainsi permis à tous ces jeunes de se côtoyer, d'apprendre à se connaître et à se respecter. C'est un défi permanent:

donner aux jeunes des occasions de découvrir à la fois leurs différences et leurs points communs. Nous veillons aussi à ce que les enseignants partagent leurs attributions sur les trois formes d'enseignement. Ces efforts ne vont pas de soi, et il faut avoir la conviction que le jeu en vaut la chandelle. Nous constatons, en tout cas, moins de relégations négatives, des passages d'une section à l'autre vécus positivement et le développement d'un réel projet de mixité sociale dans la façon de concevoir la répartition des classes".

Éric DAUBIE, directeur détaché du Collège Notre-Dame de Bon Secours à Binche (M.-N.L.)

BIEN VU!

- Non, tous les élèves de l'enseignement technique et professionnel n'usent pas leurs fonds de culotte sur les bancs de l'école en attendant d'avoir 18 ans pour aller travailler.

- Non, ils ne rejettent pas l'institution scolaire en tant que telle.

- Non, ils n'ignorent pas les enjeux sociaux que comporte la réussite ou l'échec scolaire.

- Non, l'enseignement professionnel n'est pas un dernier choix.

C'est ce que **Cécile PAUL** répète avec conviction à qui veut l'entendre. Et ces assertions ne sont pas gratuites: elles sont fondées sur les premières conclusions de l'intéressante étude du GIRSEF¹ à laquelle elle participe et qui porte sur l'engagement des élèves du qualifiant dans leur scolarité.

Ces conclusions prennent à rebrousse-poil nombre d'idées reçues sur cette forme d'enseignement. Loin du lamento politiquement correct qui exacerbe des cas isolés ou insiste un peu trop sur quelques établissements urbains en difficulté. Les premiers résultats de cette recherche tracent, quant à eux, le portrait d'un monde scolaire qualifiant dynamique et bigarré, avec ses hauts et ses bas, ses réussites et ses échecs, ses options qui marchent et conduisent à un emploi, et ses filières moins porteuses. Mais pas plus, pas moins qu'ailleurs.

L'exemple le plus clair concerne une des questions centrales de cette enquête: l'élève et "son" projet. "Il est important de signaler que, contrairement aux idées reçues sur



“Descendre”
de l’université
en haute école:
une image
à casser

*l’enseignement technique et professionnel, les jeunes de notre échantillon [1.850 élèves de 3^e et 5^e qualification] gardent in fine très majoritairement des aspirations positives: 47% veulent accéder à un métier, 23% souhaitent poursuivre leurs études. Seuls 13% disent vouloir arrêter l’école et 17% changer d’orientation. La proportion d’élèves aux aspirations positives ou négatives est pratiquement la même dans l’enseignement secondaire général: 20% veulent accéder à un métier et 52% poursuivre leurs études, 15% voudraient avant tout arrêter l’école et 13% se réorienter”.*²

Oui! Des élèves du qualifiant lucides, volontaires et se sentant valorisés dans leur option, Cécile PAUL en a rencontrés beaucoup! (J.-P.D.)

DE L'AURA AU PROJET

“Nous accueillons au CIO³ des élèves de fin de secondaire et des étudiants de l’UCL souhaitant se réorienter. Auprès de ces jeunes, il est vrai que l’université bénéficie encore d’une sorte d’aura qui la place au-dessus du lot... Notre rôle est d’amener les jeunes et leurs familles à réfléchir sur ce type de représentations, qui touchent les

différentes formes d’enseignement. Les hautes écoles, par exemple, sont loin d’être inattractives; elles bénéficient d’un capital de sympathie car elles semblent être plus familiales que l’université, où les cours se donnent davantage dans de grands auditoriums... Mais cela n’est, en fait, pas toujours aussi net. Nous essayons donc de détricoter ces idées, tout en sachant qu’il est très difficile de changer une représentation. Pour s’approprier une information, il faut en tout cas faire sa propre expérience. Lors d’entretiens d’orientation, les élèves sont amenés à faire cette démarche d’aller voir sur place.

Avec les étudiants universitaires, nous devons gérer plusieurs types de situation: certains ont pris conscience eux-mêmes du type d’enseignement vers lequel ils devraient se réorienter, alors que d’autres n’ont pas réussi à faire le deuil d’un parcours universitaire, même totalement désespéré. Il faut alors les amener à travailler là-dessus, en appréciant avec eux la nature de leurs échecs, de leurs compétences... Parfois, s’ils ont raté trois fois leur 1^{re} année, des étudiants sont obligés de quitter l’université, mais ne peuvent même plus s’inscrire en haute école. On leur parle alors d’autres possibilités, notamment de l’enseignement de promotion sociale ou de l’alternance. Et certains ignorent totalement ces autres formes d’enseignement: on leur explique de quoi il s’agit, et ils tombent des nues! Ils ont alors un sentiment de grande dévalorisation et doivent entreprendre tout un travail de conscientisation. Quoi qu’il en soit, notre travail n’est pas de convaincre, mais de confronter les étudiants à la réalité, de les aider à une prise de conscience et à la construction d’un “projet” personnel”.

Philippe CATOIRE, Centre d’information et d’orientation de l’UCL (B.G.) ■

PROPOS RECUEILLIS PAR MARTHE MAHIEU, MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE, JEAN-PIERRE DEGIVES ET BRIGITTE GERARD

1. Groupe Interfacultaire de Recherche sur les Systèmes d’Éducation et de Formation de l’UCL. Cette étude s’inscrit dans un projet global de 5 ans (2002-2007). www.girsef.ucl.ac.be

2. Cécile PAUL et Marianne FRENAY, *Le projet personnel de l’élève, vers un processus identitaire au sein de l’école?* (à paraître).

3. www.cio.ucl.ac.be/

EXEMPLE VÉCU

Allô? À l'eau!

Malentendu: le mot est admirable de justesse.

Il renvoie, en effet, à un défaut dans la communication: ce qui est dit est mal entendu, mal interprété. De bonne foi, le plus souvent.

Ne pas tenir compte de ce brouillage toujours possible expose à bien des déconvenues.

Cela se passe dans une classe de rhéto, au cours de religion. Jeune enseignante, mère d'enfants en bas âge, elle est pénétrée de cette candeur purement didacticienne, héritée des cours d'agrégation, qui consiste à penser qu'avec une préparation soignée et les idées claires, la matière enseignée ne peut que percoler dans des esprits prêts à la recevoir. Le sujet, croit-elle, a tout pour allécher de grands adolescents: "l'autonomie". Pensez donc, ils y aspirent, la cultivent, en rêvent... Las, c'est faire fi de la réalité la plus banale qui soit, à savoir que les mots n'ont pas forcément la même signification pour tout le monde. Et en l'occurrence, les élèves considèrent l'*autonomie* comme un synonyme pur et simple de *liberté*. Cela donne une séquence de cours en forme de malentendu, qui ressemble à peu près à ceci...

elle

L'autonomie est une caractéristique humaine.
Tout être humain peut être autonome. Y compris un prisonnier dans sa cellule.
Être autonome ne signifie évidemment pas faire ce que l'on veut!
C'est être capable de se donner ses propres lois...
... tout en tenant compte des contraintes de la réalité et des lois extérieures.
Le contraire de l'autonomie, c'est l'hétéronomie.
Il ne faut surtout pas confondre *autonomie* et *liberté*!
Il n'y a pas de liberté sans autonomie, mais on peut être autonome en ne disposant que de peu de liberté.
Maintenant, réfléchissez et donnez-moi un exemple de situation où vous avez fait preuve d'autonomie...
Tu es sûr que c'était vraiment de l'autonomie, cela?
Oui, évidemment, mais ce n'est pas pour autant faire tout ce que l'on veut.
Qui parle ici de *liberté*?

eux, dans leur for intérieur

??? *Et les oiseaux, alors?*
??? *Pourquoi dit-on alors qu'en prison, on est "privé de liberté"?*
Ben si, justement, être libre, c'est faire enfin ce qu'on veut!
Ah c'est bien vrai, ça!
C'est ça... La liberté, au fond, c'est du pipeau!
La quoi? Ça doit être quelque chose comme l'enfermement...
??? *Là, j'ai dû rater une marche...*
Eh, Manu, tu piges quelque chose à ce qu'elle raconte?
Moi, M'dame! Quand j'ai été à la soirée d'anniversaire de Véro sans rien dire à mes parents!
Euh... Ben oui! Vous avez dit que quand on savait prendre seul une décision, on était autonome...
On n'est jamais libre, alors?
Ben vous, Madame!

C'était évidemment avant la réforme des compétences et ses suggestions de mise à plat préalable des représentations... Qui pourrait cependant jurer que les malentendus, c'est du passé? ■

MYRIAM TONUS

Internats: le jour et la nuit



"Si tu n'es pas sage, tu iras en pension!".

Ce genre de phrase est aujourd'hui tombé aux oubliettes.

Le choix de mettre son enfant à l'internat ou de demander à ses parents d'y aller est bel et bien motivé par de tout autres raisons.

"Après une nette diminution de la fréquentation des internats dans les années 90, on constate un regain d'intérêt depuis les années 2000. Qu'est-ce qui pousse aujourd'hui à opter pour cette formule? Il ne s'agit plus de punir ou de rapprocher d'une offre d'enseignement unique, mais bien souvent d'offrir au jeune des conditions de travail plus favorables qu'à la maison", résume **Bernard DELCROIX**, responsable de la cellule Internats du SeGEC¹.

M'MAN, JE PEUX ALLER À L'INTERNAT?

Sœur Stella PETROLO, directrice de l'internat Don Bosco de Bruxelles depuis 30 ans et toujours aussi passionnée qu'à ses débuts, explique qu'il n'est pas rare d'avoir des demandes d'inscription en cours d'année scolaire, émanant de jeunes de 17-18 ans. "Ils se rendent compte, en janvier, qu'ils ne s'en sortiront pas tout seuls, et ils souhaitent (re)venir à l'internat pour y être encadrés. Ils savent que nous les pousserons à étudier". L'internat

est donc prioritairement choisi en raison du rôle éducatif particulier qu'il remplit. Le cas classique: les parents ne s'en sortent plus avec des enfants qui ne font rien de bon à l'école. Ils préfèrent passer la main et choisir un encadrement ferme, des horaires stricts et une prise en charge des jeunes dès le retour de l'école.

"L'idée de l'internat-sanction n'est plus d'actualité, confirme **Ghislaine SIMON**, directrice de l'internat pour filles du Val d'Antheit (Huy). À 90%, ce sont les jeunes filles elles-mêmes

qui demandent à venir chez nous, souvent par tradition familiale. Mais étant donné notre situation privilégiée dans un cadre campagnard, c'est aussi pour échapper aux écoles mammoth des grandes villes et aux longues navettes. Les autres raisons évoquées sont: la séparation des parents (venir à l'internat évite de devoir choisir entre papa et maman), les conflits familiaux et les problèmes scolaires. C'est vrai que l'étude est obligatoire pour tout le monde, au même moment. On doit faire silence, et sans télé, ordinateur ou GSM, le jeune est bien «obligé» de travailler! L'effet de groupe n'est pas négligeable non plus. Les internes travaillent ensemble et s'entraident".

ÉDUIQUER, C'EST AVOIR CONFIANCE

Éduquer, ça ne s'improvise pas. Et quand on doit s'occuper d'une centaine (et parfois beaucoup plus) de jeunes, des nerfs solides, une santé de fer, une équipe motivée et un projet éducatif bien ficelé s'imposent. "Nous connaissons toutes nos internes et leur histoire, affirme G. SIMON. Nous nous efforçons de mettre en œuvre un projet qui leur permette de s'épanouir complètement. Et l'internat peut aussi constituer une bonne solution quand on constate des problèmes de comportement importants, comme une fugue. Il permet, dans certains cas, de ne pas aller plus loin dans la dérive et ce, quel que soit le milieu d'origine du jeune. En 20 ans, ce qui a changé, c'est essentiellement la relation du jeune avec l'adulte. Les jeunes sont beaucoup plus directs, ils revendiquent le droit à la parole et le fait de ne pas être d'accord. C'est la même chose qu'à l'école, mais en internat, on développe davantage une relation personnelle".

Sœur PETROLO insiste, elle aussi, sur l'importance de cette relation: "Nous sommes le seul internat catholique de Bruxelles. Nous accueillons une grosse centaine de filles et garçons, de tous les niveaux d'enseignement et de 25 nationalités différentes! Ils sont répartis dans sept grandes maisons modernes (le complexe a été construit il y a 10 ans), comprenant chacune un réfectoire, une salle de jeu, une pièce TV,

des chiffres qui comptent

■ Subventions par la Communauté française:

- base forfaitaire unique à partir de 30 élèves: 17.681,84 € pour le fondamental et 18.710,14 € pour le secondaire;
- en plus de cette base, 528,83 € par élève dans le fondamental et 467,68 € par élève dans le secondaire.

C'est la seule forme de financement. Il n'y a aucune intervention de la CF pour quoi que ce soit d'autre (membres du personnel, infrastructures ou autres). Tout doit être pris en charge par le PO.

■ Pour couvrir tous ces frais, les internats peuvent demander un minerval aux parents, dont le montant peut être au maximum le double de celui demandé par les internats de la CF, ce dernier étant de 1.576 €/an pour le primaire et 1.820 €/an pour le secondaire. Dans l'enseignement libre, ce minerval est de 1.800 €/an en moyenne dans le primaire et est compris dans une fourchette de 1.600 à 3.500 €/an dans le secondaire.

■ À l'heure actuelle, l'enseignement catholique compte 56 internats en CF, dont la répartition est très inégale (un seul à Bruxelles et un seul dans le Brabant Wallon, par exemple). Pour ce qui est de leur taille, la fourchette classique est de 50 à 120 élèves (c'est le cas de 70% des internats). Quelques-uns comptent de 200 à 300 élèves.

des sanitaires et des chambres individuelles. Trois sont pour les filles, trois pour les garçons, et la septième est habitée par les sœurs salésiennes de Don Bosco. Enfants et adolescent(e)s y sont répartis par âge et sont encadrés par un ou deux éducateur(s)".

Comment faire en sorte que tout ce petit monde s'entende et se respecte? En appliquant au mieux les principes chers à Don Bosco: écoute, dialogue, esprit de famille, attention au développement intégral du jeune. "Si les jeunes perçoivent que nous croyons éperdument en eux, que nous cherchons à cadrer leur scolarité, notamment à travers les contacts entre éducateurs et titulaires, ils commencent tout doucement à prendre goût à cette expérience positive. Ils entrevoient la réussite comme également possible pour eux. Ça, c'est pour l'aspect individuel, mais il est indispensable également qu'ils participent à la vie de groupe, qu'ils apprennent à respecter les différences, à les vivre positivement, à collaborer pour créer une ambiance favorable à chacun".

BOUTS DE FICELLE ET SYSTÈME D

Les internats ont donc beaucoup évolué, et ils constituent aujourd'hui une réponse efficace et positive à bien des attentes. Mais... car il y a un "mais", il devient de plus en plus

difficile pour eux de joindre les deux bouts. Système D, bénévolat et autres arrangements permettent tout juste, dans certains cas, de tenir la tête hors de l'eau. "La situation est très variable d'un internat à l'autre, selon le nombre d'internes, l'état des infrastructures et la situation héritée du passé, explique B. DELCROIX. Cela va un peu mieux qu'il y a quelques années, mais on constate tout de même environ une fermeture par an". Et ce n'est pas G. SIMON qui dira le contraire: "Les subventions de la Communauté française sont insuffisantes, surtout si on a la volonté de maintenir un internat dynamique, avec un personnel suffisant et des activités sportives, culturelles ou autres, quels que soient les moyens des parents. Sans l'aide d'un certain nombre de bénévoles, cela ne serait pas possible! Le prix du mazout est également un problème récurrent. Quel que soit le nombre d'internes, les frais fixes restent les mêmes".

"Je suis effrayée de voir que de nombreux internats doivent fermer leurs portes, alors qu'ils répondent à une réelle demande sociale, notamment dans le cadre de la lutte contre la violence et la délinquance", insiste Sœur PETROLO. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.segec.be/internats

L'école aux quotidiens

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. L'occasion, pour elle, de nous proposer un éclairage différent, un commentaire personnel, voire d'interroger la question ainsi posée.

Et vous, qu'en pensez-vous?

LE SOIR

05/04/2006

RILATINE: SOLUTION FACILE ?

Faut-il prescrire des médicaments à un enfant diagnostiqué "hyperactif"? D'après *Le Soir*, de plus en plus d'experts s'inquiètent de la généralisation de cette pratique. Les psychiatres du groupe Popp¹ s'interrogent face à cette possibilité de donner un dérivé d'amphétamines à 5 à 10% des 5-12 ans susceptibles d'être diagnostiqués TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité). Fin 2005, les autorités belges ont par ailleurs élargi le remboursement de la Rilatine, l'un des principaux médicaments actifs contre ce syndrome et ont ainsi reconnu le TDAH comme une maladie... ce que les psychiatres du groupe Popp contestent. D'après eux, l'utilisation du mot "maladie" n'a pas plus de sens qu'il n'en aurait pour la délinquance ou la timidité. De toute façon, la Rilatine permet juste de canaliser l'attention et de supprimer des symptômes, mais pas de guérir la pathologie. Et selon le groupe Popp, le médicament entraîne aussi une dépendance.

Et vous, qu'en dites-vous?

■ **Jean-Yves HAYEZ, pédopsychiatre aux cliniques universitaires St-Luc:**

"Je suis d'accord avec ce constat d'une prescription abusive de Rilatine. Sur 50 enfants réputés hyperactifs, il n'y en a pas plus de 10 chez qui l'on diagnostique une immaturité dans le développement

du cerveau, et qui seront donc véritablement sensibles à la Rilatine. Dans ce cas, c'est un excellent médicament, qui a un effet sur la concentration. À côté de ces enfants-là, d'autres se verront prescrire de la Rilatine sans que cela soit justifié: des enfants simplement très anxieux, tout le temps sur le qui-vive; d'autres qui ne sont pas éduqués convenablement, chez qui la fonction parentale fait défaut et qui sont alors désobéissants, capricieux; mais aussi, de jeunes adolescents ayant de légers troubles de l'attention, pour des raisons existentielles, qui ne sont pas du tout intéressés par l'école et qui s'évadent alors psychiquement. Ces derniers ne seront malheureusement pas beaucoup plus motivés si on leur fait passer des tests d'attention! De ce fait, on taxe leur problème de réel trouble de l'attention, et la Rilatine devient la solution qui arrange tout le monde! Les parents espèrent ainsi voir leur ado repartir sur la bonne voie... Cela peut en effet les aider, mais ne résoudra pas le vrai problème sous-jacent.

Par contre, ce médicament ne provoque vraisemblablement pas beaucoup d'effets secondaires, si ce n'est un petit ralentissement de la croissance, et je conteste cette idée d'accoutumance. Il peut aider un enfant s'il est vraiment indiqué. Dans le cas contraire, il n'est pas mauvais, mais on passe alors à côté de la vraie problématique.

Quant à la question de savoir s'il s'agit d'une maladie, je pense que c'est le cas de ceux qui sont atteints d'immaturité cérébrale, avec retard dans les fonctions cérébrales, car cela invalide l'enfant. Mais cela ne

représente pas 2% de la population. C'est le cas également pour les hyperanxieux... Mais pour les enfants «mal élevés», il s'agit bien sûr davantage d'un problème d'éducation!"

■ **Anne-Marie DECOCK, infirmière au centre PMS libre Tournai 2 (pour les écoles fondamentales):**

"Dans le cadre de notre travail en centre PMS, nous sommes interpellés de diverses manières par rapport aux comportements d'enfants qualifiés à mon avis trop rapidement d'«hyperactifs». Les PMS ont l'avantage de pouvoir observer les enfants en divers endroits, cela nous permet de constater qu'ils ne se comportent pas de la même façon selon le lieu où ils se trouvent. Ceci étant dit, on constate que tous les enfants qui bougent beaucoup n'ont pas toujours un déficit d'attention! Je rencontre régulièrement des parents qui ne savent pas comment s'occuper de leurs enfants. Le fait qu'ils ne leur donnent pas de cadre, de règles peut aussi entraîner ce type de comportements difficiles. La majorité des parents s'adressent d'abord à un médecin. Certains d'entre eux restent très prudents quant à la prescription de Rilatine, alors que d'autres la prescrivent systématiquement. Finalement, les cas de trouble avéré de l'attention et de la concentration avec hyperactivité sont assez rares. Nous nous occupons d'environ 6.500 élèves du fondamental, et parmi les enfants qui apparaissent comme hyperactifs, un tout petit nombre aurait vraiment besoin d'être aidé par le biais de la Rilatine. Les enfants ont, selon moi, surtout besoin de repères fixes. Bien sûr, il est plus facile pour les

parents d'administrer un médicament que de s'inscrire dans un suivi thérapeutique; cela rassure tout le monde, même les enseignants qui encouragent parfois les parents à consulter pour obtenir une prescription médicamenteuse. Je suis par ailleurs d'accord avec le fait que l'hyperactivité serait davantage le signe d'un mal-être, d'une souffrance que d'une maladie". ■

1. Psychiatres orientés par la psychodynamique et la psychanalyse.

Le Monde

01/04/2006

ALTERNANCE À 14 ANS?

En France, le chômage s'explique en partie par l'inadaptation de l'offre de formation à la demande du travail. Tel est le constat de **Claude ALLEGRE**, professeur à l'université de Paris VII. Il interroge la pertinence de l'objectif censé conduire 80% d'une classe d'âge au niveau du bac, notamment en créant un bac professionnel. Selon lui, cette stratégie n'a pas apporté les résultats escomptés. Par ailleurs, "Les voies technologiques et surtout professionnelles sont dévalorisées et l'on y accède rarement par choix", dit-il. Il propose qu'en conservant le principe de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, on permette aux élèves qui le désirent une formation en alternance à partir de 14 ans. Il prône ainsi le retour à l'enseignement professionnel intégré, qui associerait l'éducation nationale et le monde de l'entreprise en utilisant l'alternance pour les élèves, mais aussi la formation périodique des enseignants au sein des entreprises. Et ce, toujours avec la rémunération des stages comme condition essentielle de réussite.

Et vous, qu'en dites-vous?

■ **Jacques VANDENSCHRICK**, directeur du SeRDEP (Service recherche et développement pédagogique du SeGEC):

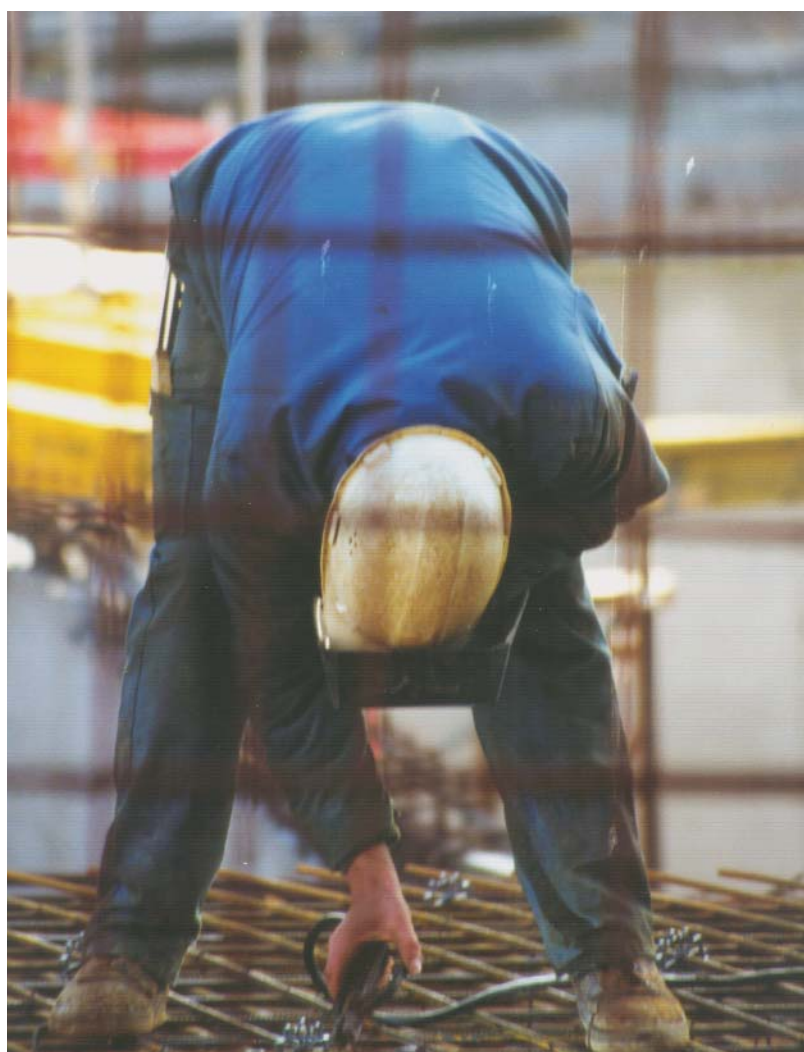
"Un cadre d'alternance plus généralisé, dès 14 ans, dans une perspective de préparation adéquate à des métiers concrets et en manque de main d'oeuvre? L'idée est séduisante. Imaginer sa réalisation chez nous

impose d'être lucide sur plusieurs réalités propres à notre communauté: la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans (et non 16, comme au pays de M. ALLEGRE), la relative incertitude quant à la pérennité de ces offres d'emploi ciblées et ouvertes à l'alternance, la faible popularité du concept même d'alternance dans le monde de l'enseignement qualifiant, malgré l'inlassable et admirable travail, depuis plus de 20 ans, des pionniers des CEFA qui militent pour l'implanter. Il faut évoquer encore les grandes rigidités administratives et un sensible retour à une approche scolaire plus classique, là où, précisément, il conviendrait de disposer de souplesse, de liberté, d'aptitude à la réponse rapide au marché (mais il est vrai que le CEFA «soigne» aussi, par force, une part des exclus de l'école, en grand besoin, parfois, d'une quasi «ré-alphabétisation»). Enfin, on pourrait évoquer une entreprise belge (et wallonne) traditionnellement assez étrangère à la culture de l'alternance et globalement encore frileuse devant ses dispositifs concrets et leur dimension financière".

■ **Éric ROBERT**, Agoria Wallonie - Communication et Formation:

"En la matière, Agoria est favorable à l'organisation d'un socle commun de 5 à 14 ans, et ensuite de deux filières bien distinctes... Mais que cette orientation précoce se passe à 14 ou 16 ans n'est pas ici le plus important. Notre position officielle est reprise dans les actes du Forum de 2005 sur l'enseignement (Industrie technologique - Enseignement... Une affaire de séduction?): «Amener une classe d'âge à travers une filière commune jusqu'à 14 ou 15 ans en ayant pour objectif l'apprentissage des matières de base et en limitant les options à leur plus simple expression, nous semble la bonne solution pour un premier itinéraire scolaire. Il faut ensuite proposer deux filières distinctes d'une durée de 3 ou 4 ans, modulables, l'une fondée exclusivement sur la préparation à l'enseignement supérieur et n'autorisant aucune qualification intermédiaire, l'autre opérant autour du couple emploi/formation, et autorisant néanmoins l'accès à l'enseignement supérieur via des passerelles identifiées (années complémentaires par exemple)»". ■

PROPOS RECUEILLIS PAR BRIGITTE GERARD



À quel âge doit-on pouvoir quitter l'école?



Suivez r

C'est par des variations lexicales sur le thème du regard que **Dominique GINET**¹ a introduit l'atelier **"Les élèves nous regardent aussi"** du 22^e colloque de l'association française *Éducation & Devenir*². Pour le plaisir de décliner, sans doute. Mais surtout, parce que le regard est occasion de rencontre, manière d'entrer en relation décisive dans l'éducation scolaire.

"LE PRINCIPAL A LES MÊMES GODASSES QUE TOI!"

Dominique GINET poursuit en rapportant une anecdote personnelle. Après la première journée de cours de cette année scolaire, son fils Guillaume commente les évène-

ments de la rentrée. *"Et tu sais, précise-t-il à son père, le principal³ a les mêmes godasses que toi!"*. *"Comment, s'étonne le papa, tu regardes les chaussures de tes professeurs?"* - *"Ben oui, nous, on regarde tout!"*. Anecdote qui rappelle que, dans l'espace confiné d'un local scolaire, l'enseignant est toujours un peu en scène, toujours sous le regard des élèves. Et, inversement, l'enseignant a souvent intérêt à voir ce qui s'y passe.

"QUAND LA BOUCHE DIT OUI, LE REGARD DIT PEUT-ÊTRE"⁴

Dans le contexte d'une classe, rappelle Dominique GINET, aucun regard n'est innocent. Il y a à cela plusieurs raisons. La première tient à

la nature même d'un regard. Un regard, c'est un lieu d'affleurement de ce que l'on est, sans trucage. Plus spontanément que la parole, il est également un espace de circulation entre ce que l'on pense et ce que l'on veut faire savoir à l'autre. Il a une part importante dans la construction d'une relation. Et le croisement des regards est le lieu matériel de l'accroche et de la rencontre de deux personnes qui se reconnaissent mutuellement comme sujets. Avec naturel et vérité.

"MOI, J'APPRENDS MA MAITRESSE PAR CŒUR"

La deuxième raison, souligne Dominique GINET, tient à ce qui se joue dans un regard. Le pire et le meilleur. Le pire, version élève: *"Lui,*

il ne nous regarde même pas!". Traduisez: le professeur refuse de me regarder, de me considérer comme un interlocuteur valable. Le pire, version professeur: "*Cette élève, elle ne baisse même pas les yeux quand on l'engueule!*". Comprenez: en soutenant mon regard, elle refuse de reconnaître mon autorité. Le meilleur, version enfant: "*Moi, j'apprends ma maitresse par cœur*". Entendez: l'observation d'un adulte et la part de projection qu'elle m'autorise, m'aide à me construire une identité. Le meilleur, version jeune enseignant: "*Au premier coup d'œil, ça a marché!*". Autrement dit: j'ai été accueilli par des regards bienveillants. De multi-

pas une fin en soi, même si elle est souvent une première étape décisive de la démarche d'éducation et d'apprentissage. Le regard permet d'établir une relation entre deux sujets, mais c'est la parole qui permet de le faire au profit d'un tiers objet, à savoir ce qu'il s'agit d'apprendre, de comprendre et de maîtriser.

LE REGARD ET LA PAROLE

La parole permet de dépasser le stade narcissique, le stade du miroir. Pour expliquer les rapports entre le regard et la parole, Dominique GINET rapporte cette observation de Jacques LACAN⁶.

pour considérer la personne qui est derrière ou à côté de lui: il cherche la confirmation de sa toute nouvelle conviction qu'il est une personne différente de celle qui est à côté de lui. Ce sont, conjointement, le regard et la parole - celle de l'autre - qui lui ont permis de franchir une étape décisive dans la construction de son identité.

Il en va de même en éducation: quand le regard et la parole, de concert et de manière convergente, se complètent pour proposer quelque chose à découvrir, ils permettent aux enfants de s'engager en toute confiance dans une démarche d'apprentissage qui les fera grandir. ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

mon regard...

Je jette un regard distrait, tu soustrais aux regards malveillants, elle fusille d'un regard noir, nous dévorons du regard, vous échangez des regards en coin, ils promènent sur les choses de ce monde un regard candide, qui pourrait être malicieux, expressif, perçant, doux, rapide, voire même furtif, ou étonné, inquiet, effronté, sinon moqueur.

ples enjeux relationnels et affectifs se nouent donc dans l'échange permanent des regards que l'acte éducatif suppose.

LE PIÈGE DU REGARD

Mais si le regard est ouverture d'un espace d'échanges et d'enjeux muets, dans la relation entre professeur et élèves, il faut aussi des mots. Le regard peut être un piège. On peut s'y perdre ou s'y noyer, comme Narcisse⁵. Pourquoi Narcisse meurt-il? Faute de n'avoir personne à côté de lui qui lui nomme son reflet. Faute de n'avoir d'autre intention que de se contempler dans ce reflet muet, qui le happe et l'absorbe. Ainsi, la relation établie par le regard entre le maître et l'élève n'est

Quand un des parents, généralement la maman, présente pour la première fois un nourrisson de quelques mois devant un miroir, il se passe plusieurs choses. D'abord, on constate que le bébé se redresse. En effet, son corps, il l'a déjà exploré des mains, de la bouche, et ses yeux ont enregistré les mains et les pieds qui passaient devant son visage. Mais tout à coup, il comprend que tout ça forme une unité. D'où le mouvement de "redressement". Ensuite, celle ou celui qui l'accompagne précisera et répètera quelque chose comme: "*Regarde, c'est toi!*". Cette parole répétée va faire prendre conscience au bébé que son reflet dans le miroir est l'image unifiée de la personne qu'il se découvre être. Enfin, l'enfant se retourne

1. Dominique GINET est psychologue clinicien et maître de conférence à l'Université de Lyon 2.

2. Ce colloque avait lieu à Rouen les 31 mars, 1^{er} et 2 avril 2006. Son thème: "Qui sont les élèves aujourd'hui? Croiser les regards".

3. Le professeur principal: nous sommes en France. En Belgique on dirait: le titulaire.

4. Victor HUGO.

5. Bref rappel de ce mythe - Narcisse est d'une beauté exceptionnelle mais d'un caractère très fier: il repousse de nombreuses prétendantes qui sont amoureuses de lui. Un jour qu'il boit à une source, il voit son reflet dans l'eau et en tombe amoureux. Il reste alors de longs jours près de la source à se lamenter et à désespérer de ne jamais pouvoir rattraper sa propre image. Il finit par dépérir puis par mourir ou, selon les traditions, se noyer.

6. Jacques LACAN (1901-1981), médecin et psychanalyste français, s'est efforcé d'opérer une relecture de la psychanalyse freudienne.



UNIVERSITÉ D'ÉTÉ:

il est temps de s'inscrire!

Comme nous vous l'annonçons dans le numéro d'avril, le SeGEC organise sa **2^e Université d'été**, sur le thème "**Culture, transmission et savoirs**", les 25 et 26 août 2006 à l'abbaye de Floreffe.

Parmi les intervenants: **Maurice BELLET**, prêtre, philosophe et psychanalyste; **François OST**, juriste, philosophe du droit, vice-recteur et professeur aux Facultés universitaires Saint-Louis; **Jean FLORENCE**, docteur en psychologie, philosophe, psychanalyste, professeur aux Facultés universitaires Saint-Louis et à l'UCL; **Jean-Claude GUILLEBAUD**, journaliste (formation de juriste criminologue), reporter sans frontières.

Vous pouvez vous inscrire sur le site www.segec.be, où vous trouverez également le programme détaillé des deux journées et les thèmes des différents ateliers proposés. Il est aussi possible de réserver un hébergement.

Renseignements: Laurence GRANFATTI: **02/256.70.72.**

DES PARENTS À LA FÊTE!

Une date, deux lieux, trois activités... C'est le **10 juin** prochain que l'**UFAPEC** (Union des Fédérations d'Associations de Parents de l'Enseignement Catholique) organisera une grande journée familiale, festive et culturelle autour de trois activités, pour fêter en fanfare ses 50 ans d'existence!

Le public pourra découvrir le travail des associations de parents à la "Foire aux AP" à l'Institut Saint-Stanislas (*av. des Nerviens 131 à 1040 ETTERBEEK*). Des visites originales du musée du Cinquantenaire feront le bonheur des petits et des grands, et ce sera aussi l'occasion de récompenser le gagnant d'un concours de fresques, sur le thème "l'école de mes rêves".

Par ailleurs, le **Professeur Philippe van MEERBEECK** tiendra une conférence à l'auditorium du musée, au cours de laquelle il rappellera l'histoire du mouvement parental et l'importance d'un bon rapport école-famille.

Renseignements et réservations:

02/230.75.25 - www.ufapec.be, sophie.demunyck@ufapec.be ou julie.feron@ufapec.be.

TFE ET COMPÉTENCES

Le TFE (travail de fin d'études) est devenu peu à peu une tradition dans de nombreuses écoles secondaires. Dans le contexte nouveau d'une approche par compétences, il était donc temps de faire le point sur l'organisation et l'évaluation de tels travaux. Le service pédagogique de la FeSEC s'est attelé à cette tâche et a produit un dossier, "**Travail de fin d'études et développement de compétences**", à l'intention des directions et enseignants concernés. Le dossier est construit en quatre parties; on s'y interroge sur le sens du TFE, sur la façon de le gérer, on y analyse diverses pratiques avec leurs avantages et inconvénients, ainsi que les situations concrètes auxquelles peuvent être confrontés enseignants et élèves...

Si ce dossier vous intéresse, vous pouvez le commander au prix de 6,50 € auprès d'Annie LAUTERS: **02/256.71.53.**

LA REVUE DES REVUES

■ CAHIERS PÉDAGOGIQUES (CRAP)

N°443, mai 2006, "La culture scientifique"

■ LE MONDE DE L'ÉDUCATION

N°347, mai 2006, "Concours, le niveau monte!", "Cours en kit sur le Web"

■ SCIENCES HUMAINES

N°171, mai 2006, "Les émotions donnent-elles sens à la vie?"

■ TRACES DE CHANGEMENTS

N°175, mars-avril 2006, "Autorité, père-mission"

■ ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE ACTUALITÉS (France)

N°302, mars 2006, "Une spirale enrayée par la confiance"

N°303, avril 2006, "Quand la famille défaille"



"UN LIVRE EST
UNE FENÊTRE
PAR LAQUELLE
ON S'ÉVADE"
JULIEN GREEN

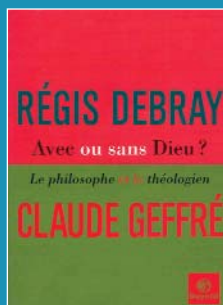
CONVICTIONS EN DÉBAT

"La religion? Ça relève de la sphère publique...". À force de l'entendre professer, on finirait par considérer comme évident ce *credo* qui demande pourtant d'être interrogé de façon plus critique. Depuis 2 ou 3 ans, en effet, des colloques, des rencontres, des publications donnent la parole à des philosophes, observateurs politiques ou spécialistes des sciences humaines, lesquels ne sont pas aussi prompts à rayer l'expression des convictions de la place publique... Parmi eux et non des moindres, **Régis DEBRAY**, agnostique, fondateur de l'Institut européen en sciences des religions et auteur de nombreux ouvrages sur Dieu et les croyances. On citera, entre autres: *Dieu, un itinéraire* (Odile Jacob, 2002), *Le feu sacré. Fonctions du religieux* (Fayard,

des religions, auteur, entre autres, de *Profession théologien. Quelle pensée chrétienne pour le XXI^e siècle?* (Albin Michel, 1999).

Avec ou sans Dieu? La question débattue est faussement provocatrice. Si l'un est croyant et l'autre pas, GEFFRÉ et DEBRAY ont en commun une passion pour tout ce qui permet aux humains d'être reliés, de vivre entre eux humainement. C'est à ce titre que le philosophe peut manifester son intérêt réel, voire son admiration pour l'expérience religieuse capable de transformer profondément un individu et que le théologien peut rendre hommage aux analyses du philosophe, capable de débusquer les pièges d'une religion dévoyée à des fins utilitaires. Pour autant, ces pages sont tout le contraire d'un dialogue convenu ou consensuel. Elles offrent l'exemple de ce qui se passe lorsque deux convictions différentes se rencontrent sur le terrain de la raison, discutent, argumentent, s'écoutent sans chercher à se convaincre mutuellement. Au final, chacun demeure qui il est, mais sa vision de l'autre est infiniment affinée et enrichie. Rien que cela justifie la lecture de ce livre passionnant! ■

RECENSION MYRIAM TONUS



Régis DEBRAY
Claude GEFFRÉ

Avec ou sans Dieu?
Le philosophe et le théologien

Bayard, Paris,
2006, 160 pp.



Alexandre JOLLIEN

Éloge de la faiblesse
Cerf, 2005, 102 pp.

ÉLOGE DE LA FAIBLESSE

Né en 1975, **Alexandre JOLLIEN** a passé 17 ans dans une institution spécialisée pour personnes handicapées moteur cérébrales. "Promis" à la fabrication de boîtes de cigares, il a, en fait, étudié la philosophie à l'université. Dans ce récit autobiographique présenté sous la forme d'un dialogue avec Socrate, il raconte ses relations avec les autres pensionnaires du centre et avec le personnel, ce qui lui donne l'occasion de réflexions interpellantes sur la fonction des éducateurs: "*Une foule de professionnels ont élaboré un échafaudage théorique impressionnant. Peut-être ressentaient-ils le besoin de dissertar, de spéculer, pour combler un vide, un manque d'expérience, pour cacher une impuissance certaine*". Mais le thème principal du livre est le handicap et la dissemblance: "*Très vite, j'eus l'intuition qu'en fuyant le handicap, on s'isole. Il est là, il faut l'accueillir comme un cinquième membre, composer avec lui. Pour ce faire, la connaissance de ses faiblesses me semble primordiale...*".

C'est donc à une recherche de sens qu'est invité le lecteur: celui des expériences traversées par l'auteur, mais aussi de la souffrance, des efforts pour la surmonter. Un petit livre qui devrait intéresser tous ceux - quel que soit le niveau où ils enseignent - qui s'interrogent sur la frontière entre le normal et l'anormal. Peut-être trouveront-ils à répondre à la dernière réplique de Socrate: "*Où que je me rende, en quelque situation que je me trouve, tout le monde me considère comme un marginal, un anormal et me traite comme tel. Pourtant, je marche droit, je respecte les lois... Prouve-moi, démontre-moi que je suis, en tout point, tout à fait normal!*". Ou alors, partageront-ils le silence d'Alexandre... ■

RECENSION FRANÇOIS TEFNIN

Je dirais même plus...



Photo: François TEFNIN

Je ne sais pas si vous êtes comme moi, mais dans le fond, ne vaut-il pas mieux que nous soyons différents... pour avoir quelque chose à nous dire? Imaginez, si nous étions copies conformes! Déjà copies, cela fait punition pour oubli de journal de classe! Mais alors conformes, c'est le Waterloo morne flegme assuré! Nous serions transparents l'un à l'autre sans même devoir nous dévoiler. Quelle pénitence! Alors qu'en étant différents...

ERRARE...

Ainsi, ce que vous lisez n'est-il peut-être pas exactement ce que j'ai écrit. Ou du moins, vos mots n'ont-ils pas les mêmes accents que les miens. Et ce n'est pas qu'une question de nouvelle orthographe. Ce qui est grave pour moi peut être aigu pour vous, à moins qu'il ne soit complexe. Déjà moi-même, entre ce que je pense et ce que j'écris, je ne me reconnais pas toujours! Et lorsque je me relis, l'étrangeté s'en trouve encore accrue. Quand j'exhume mes "œuvres de jeunesse", j'en viens même à me demander quelle est cette péronnelle qui me ressemble autant que Brigitte BARDOT peut se confondre avec un Nobel de littérature enfantine!

Mais au fait, qu'est-ce que je voulais vous dire? Ah oui! J'entamais un spot publicitaire en faveur de la différence qui nous sépare et, paradoxalement, nous relie tout à la fois. Avec ce que les inévitables incompréhensions et malentendus peuvent avoir de rassembleurs. D'ailleurs, ces boutons de fièvre de la communication possèdent-ils vraiment tous les défauts dont on veut bien les affubler? Certains ont même trouvé qu'ils pouvaient en faire profession. Les psys, les médiateurs, les juges, les avocats et autres conciliateurs sociaux ne disparaîtraient-ils pas aussi vite du paysage que le gagnant de la 33^e promotion de la Star Ac' si d'aventure, nous nous comprenions *illico in extenso*?

VIVE LA BÉVUE!

À dose homéopathique, l'incompréhension a du bon, je vous le dis. Le quiproquo

n'est-il pas une mine d'humour, une des rares à ne pas mettre la clef sous le terri? Le café du commerce ne fermerait-il pas boutique si l'ouï-dire approximatif venait à être mis en bière? À qui veut l'étendre, le on-dit ne constitue-t-il pas un geyser de fourvoiement qui n'a d'égal que l'explosion exponentielle de la stupidité de certains programmes télévisuels? Le tout est de tenir la mauvaise foi à l'écart, ce cadenas de l'intelligence réflexive, comme dirait un pédagogue en campagne!

D'ailleurs, à l'école, les malentendus cognitifs ne forment-ils pas le fonds de commerce des enseignants? Entre ce qui se passe dans leur tête et ce qui (se) passe dans celle de leurs interlocuteurs, il y a souvent un écart qui frise le déchirement musculaire. Il est vrai que le canal de la communication est parfois plus obstrué que celui de Suez. Sans compter le mal que se donnent certains élèves pour élaborer une mauvaise réponse: on ne soupçonne pas l'énergie et l'imagination qu'ils consomment, alors qu'il leur serait si simple de répéter servilement la bonne réponse... "s'ils avaient été attentifs", entonnez-vous en cœur!

SANS FAUTE?

Et pourtant, l'école ne se fait pas faute de prévoir des pare-gaffes: les calculatrices traquent les lapsus arithmétiques. Les correcteurs orthographiques ramènent dans le droit chemin les égarés perdus dans la savane des règles et exceptions. Non encore atteinte par la déferlante électronique, l'ancestrale preuve par l'œuf ne laisse aucune chance aux coquilles d'opérations quand le Grevisse de la fin expressive s'assure de l'accord du participe passé.

Serions-nous rétifs à ces tentatives de méprise zéro? Ainsi, même l'enseignement programmé, ce GPS de l'apprentissage certifié ISO 9200, a fait long feu! N'y aurait-il pas finalement une alliance objective entre professeurs et élèves? Aux uns, les impairs de compréhension confèrent une utilité à durée indéterminée. Aux autres, les actes manqués et les omissions réussies laissent un sentiment d'autonomie et de liberté. Que les divinités pédagogiques nous préservent donc de la fin des incompréhensions! À bon entendeur, salut! ■

EUGÉNIE DELCOMINETTE

LE MOIS DE MAD



MAD