

entrées | libres

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N°56 / février 2011

RENCONTRE

Vincent
de GAULEJAC

Haïti,
un an
après...

Passage
primaire
secondaire:
harmoniser
les pratiques

édito

- 3 Encadrement différencié
"Ni cet excès d'honneur..."

hommage

- 4 Merci, François!

des soucis et des hommes

- 5 Multiculturalité: pour une école accueillante

entrez, c'est ouvert!

- 6 Dispositif pilote
7 Saveur d'apprendre

l'exposé du moi(s)

- 8 Vincent de GAULEJAC
Devenir le sujet de son histoire

mais encore...

- 10 Vu de France...
11 Échec scolaire:
quel rôle joue la culture?

zoom

- 12 Passage primaire - secondaire:
harmoniser les pratiques
14 Devenir élève...

l'acteur

- 15 Extrascolaire ou scolaire extra?

avis de recherche

- 16 Yaqua s'engager!

écoles du monde

- 18 Café Lompré, Haïti, un an après...

rétroviseur

- 19 La mixité... sous une autre forme

service compris

- 20 Mais que fait le SeGEC? (11)
Pastorale: quatrième!

entrées livres

- 21 Espace Nord ■ Un libraire, un livre
L'appel des cloches ■ Concours livres

outil

- 22 Londres 2012: sport et olympisme

hume(o)ur

- 24 L'humeur de... ■ Le CLOU de l'actualité



édito

Vincent de GAULEJAC



écoles
du monde



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées livres

Février 2011 ■ N°56 ■ 6^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et aout)
ISSN 1782-4346

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

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

Rédacteur en chef et éditeur responsable
Conrad van de WERVE (02 256 70 30)
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles

Secrétaire
Nadine VAN DAMME
(02 256 70 37)

Création graphique
Anne HOOGSTOEL

Membres du comité de rédaction

Anne COLLET
Jean-Pierre DEGIVES
Sophie DE KUYSSCHE
Benoît DE WAELE
Brigitte GERARD
Thierry HULHOVEN
Anne LEBLANC
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Bruno MATHELART
Guy SELDESLAGH
Jacques VANDENSCHRIK

Publicité
Conrad van de WERVE
(02 256 70 30)

Abonnements
Laurence GRANFATTI
(02 256 70 72)

Impression
IPM Printing SA Ganshoren

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

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

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

Les titres, intertitres et chapeaux sont
de la rédaction.

Textes conformes aux recommandations
orthographiques de 1990.

entrées livres est imprimé sur
papier FSC.





Encadrement différencié

"Ni cet excès d'honneur..."

Le vote par le Parlement de la Communauté française du décret "Encadrement différencié" a récemment suscité de vives réactions dans l'Enseignement catholique, en particulier auprès des directeurs du secondaire. L'origine de ce décret est à situer dans le contexte des avatars qu'ont connus les différents décrets "Inscription" sous la précédente législature. Le gouvernement avait en effet choisi de répondre de la sorte à la critique qui lui était faite de consacrer plus d'énergie à contrôler les inscriptions qu'à revaloriser les conditions d'enseignement dans les écoles prenant en charge la part la plus lourde des difficultés scolaires. Une perspective qui, à l'époque, fut saluée unanimement par les différents acteurs de l'enseignement. L'intention initiale du gouvernement était de financer cette politique par des moyens nouveaux.

Le changement de législature coïncida avec une réévaluation des perspectives budgétaires, et le nouveau gouvernement s'est alors engagé dans la voie d'une politique de redistribution entre écoles dans une référence au sympathique personnage de Robin des Bois. Les réactions vives suscitées par cette hypothèse conduisirent ensuite le gouvernement à décider d'une voie médiane: sur les 40 millions d'euros concernés, 32 millions "nouveaux" seraient injectés dans le budget de l'enseignement et 8 millions feraient l'objet d'une redistribution entre écoles. Ainsi, les 40% d'écoles scolarisant les publics les plus favorisés se voient imposer par l'autorité publique une contribution de solidarité progressive en fonction de leur indice socio-économique au bénéfice des 25% d'écoles scolarisant les publics les moins favorisés.

Les difficultés associées à ce décret sont réelles: organisation des écoles, en particulier au troisième degré de l'enseignement secondaire général et dans certaines écoles fondamentales, pérennisation des mécanismes de solidarité existants, financement des "fonctions collectives" au sein de l'enseignement catholique, etc. Les tensions entre écoles peuvent également être une réalité, selon qu'elles contribuent ou bénéficient des transferts de solidarité. Pour ces différentes raisons, le SeGEC a exprimé son désaccord avec le gouvernement lors de la concertation relative à ce décret; il a également demandé, si ces dispositions se concrétisaient, qu'elles ne présentent qu'un caractère temporaire et fassent l'objet des mesures d'accompagnement nécessaires pour permettre l'organisation de toutes les écoles.

Les données officielles n'étant pas encore disponibles, et certaines modalités de calcul devant encore être précisées, le SeGEC tient à la disposition des établissements une simulation officieuse des répercussions de ces mesures pour ce qui les concerne. Les fédérations de l'Enseignement catholique ont également pris des initiatives visant tant à préserver les conditions d'organisation des établissements qu'à développer une politique de solidarité sur base volontaire, au niveau des conseils de zone comme du SeGEC.

Fallait-il pour autant mener la fronde contre ce projet? Fallait-il orchestrer une campagne publique de dénonciation? Nous ne le pensons pas. Comment, en effet, promouvoir de manière crédible la solidarité entre les écoles au sein du réseau catholique, en refusant celle-ci lorsqu'elle est organisée par les pouvoirs publics? L'histoire sociale nous apprend que la solidarité est une belle idée, mais qu'elle ne va jamais de soi parce qu'elle suppose de transcender des intérêts parfois objectivement divergents. Ce n'est pas une raison pour y renoncer. C'est un défi collectif à relever, dans la dignité et l'intime conviction de ce que nous avons à faire. ■

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
3 FÉVRIER 2011



Merci, François!

Photo: Bernard DELCROIX



François TEFNIN lors de l'hommage qui lui a été rendu le 28 janvier dernier, avec sa compagne, sa fille et Etienne MICHEL, directeur général du SeGEC.

Photo: Stéphane VANOIRBECK



François TEFNIN, directeur du service Communication du SeGEC, a pris sa retraite le 31 décembre dernier. Ce psychologue de formation développa, tout au long de sa carrière, une plume aussi vive, discrète et polyvalente que sa parole était retenue. Convaincu qu' "*aucune chose n'est où manque le mot*", comme l'affirme HEIDEGGER, son économie de mots ne visait qu'à choisir avec soin ceux dont il allait user afin de se faire comprendre et communiquer efficacement. Quoi d'étonnant, dès lors, qu'il commençât sa carrière par l'écoute attentive des autres, l'accompagnement et l'orientation en tant qu'agent PMS à Verviers. Il y avait dans le choix de ce métier comme un relai, une transmission, quand on le sait issu d'un milieu qui porta les couleurs et les valeurs du Mouvement Ouvrier Chrétien, jadis fondateur des centres PMS. Une fidélité filiale que l'on a pu constater chez lui qui fut, de nombreuses années durant, formateur à l'ISCO¹.

La retenue n'occulta pas le talent, qui le fit bientôt distinguer par l'œil avisé de qui n'était pas encore un directeur dio-

césain – la fonction n'était pas encore créée –, mais l'Inspecteur principal du diocèse de Liège, Étienne FLORKIN, qui l'enrôla pour œuvrer au sein de l'équipe diocésaine en charge de la "réforme de l'enseignement professionnel" porteuse de tant d'espairs au cœur des années 80. Toujours pour les services diocésains, il participa ensuite à l'animation pédagogique des écoles du diocèse de Liège. Perfectionniste dans l'âme, rien des théories pédagogiques contemporaines n'échappa à ses lectures et à ses judicieuses et raisonnées mises en œuvre. Nombre d'auteurs de ces actualités pédagogiques se retrouveront interviewés dans l'une ou l'autre revue dont il aura la charge.

Emporté dans un mouvement de transfert, on lui proposa de coulisser sur Bruxelles et d'appliquer ses talents et sa réflexion pédagogique à l'ensemble des écoles secondaires du réseau. Ce qui lui fit ajouter à ses qualités reconnues un volontarisme, une abnégation qui ne comptent plus aujourd'hui autant de méritants adeptes, du lever aux noires aurores, sur les vertes collines verviétoises, pour vaquer dès potron-

minet à la rue Guimard. Ce sont les mêmes qualités de coureur de fond que l'on retrouve chez l'athlète, qui courait joggings et marathons aux quatre vents de notre Communauté française.

De son propre aveu, les différentes fonctions qu'il occupa le choisirent plus qu'il ne les choisit lui-même, donnant à sa carrière un tour aussi inattendu et involontaire qu'en définitive, profondément cohérent. En définitive, un orienteur bien orienté.

Déjà à la manœuvre dans ce qui n'était pas encore un service Communication mais lui servait d'embryon, il devint rédacteur en chef d'**EXPOSANT**^{neuf}, sous-titré "L'indice d'une école qui évolue", visant à "*promouvoir avec indépendance et autonomie une culture du débat*" et successeur de **FORUM Pédagogies**. En septembre 2005, il portait sur les fonts baptismaux comme rédacteur en chef et éditeur responsable **entrées libres**, subtilement sous-titré "Écrire et lire l'Enseignement catholique", dont vous tenez le 56^e numéro entre les mains.

S'il est adepte du cliché, c'est plutôt dans ses instantanés que dans sa prose qu'on les admire. Peu d'illustrations photographiques qui enluminèrent ces successives revues ne furent capturées par d'autres objectifs que les siens. À côté de l'infatigable et prolifique prosateur, un de ses jardins secrets le porte à l'aquarelle qui, avec la photographie et l'écriture, manifeste un commun désir de voir, d'admirer, de faire découvrir le monde sous son jour le plus vrai, et parfois de le recomposer.

Disponible et rigoureux, il attend de ses collaborateurs que l'on fasse le travail avec le même professionnalisme qu'il ne met à faire le sien. Ces dernières années, il se fit aussi conteur, régaland ses collègues de savoureuses anecdotes récoltées au fil de ses diverses investigations, des caves aux appetis, dans l'ensemble des services et fédérations.

Rien ne passe moins inaperçu qu'une plume qui se tait... Gageons que celle de François TEFNIN et de ses avatars continuera à réjouir des lecteurs, et rêvons que les lecteurs d'**entrées libres** n'en soient pas les derniers destinataires... ■

LE COMITÉ DES SECRÉTAIRES GÉNÉRAUX
DU SEGEC

1. Institut Supérieur de Culture Ouvrière, organe de formation du Mouvement Ouvrier Chrétien.

MULTICULTURALITÉ

Pour une école accueillante

"Comment vivre ensemble à l'heure de la société multiculturelle?"

Cette question sensible a fait l'objet d'un débat lors de l'Assemblée générale du CoGEC (Conseil général de l'enseignement catholique) du 11 janvier dernier, sous la présidence de l'Évêque de Liège, Mgr Aloys JOUSTEN, et en présence de représentants d'enseignants, de parents, de PO et de diverses organisations sociales chrétiennes.

"En 2002, rappelle Mgr A. JOUSTEN à l'occasion de cette AG, le Congrès a permis à l'École catholique de se repositionner et d'inscrire son action dans la logique de service public en s'ouvrant à tous ceux qui acceptent son projet, quelles que soient leurs convictions". Si, dans notre société multiculturelle, cette ouverture aux autres est aujourd'hui une évidence pour toutes nos écoles, elle n'est cependant pas exempte de difficultés et de questionnements. Comment les différents acteurs de l'enseignement abordent-ils cette problématique?

Eugène ERNST, secrétaire général de la CSC-Enseignement, assure être favorable à une école qui soit au cœur de la mission d'accueil de tous les jeunes, quelle que soit leur origine: "Le jeune doit pouvoir être accueilli individuellement et s'engager dans un parcours qui lui permette de s'intégrer. Ce qui suppose que des services de qualité lui soient offerts dans les écoles".

Pierre-Paul BOULANGER, président de l'UFAPEC, voit aussi dans la multiculturalité une opportunité d'ouverture à la différence. "D'autant plus, précise-t-il, que les écoles chrétiennes sont attachées à des valeurs de respect de l'autre, d'attention aux plus fragiles. Mais pour réussir la mixité, il faut l'adhésion de l'équipe éducative et bénéficier de moyens accrus. Et la langue d'enseignement doit aussi pouvoir servir de vecteur d'intégration".

L'EXCEPTION BRUXELLOISE

La multiculturalité touche l'ensemble du territoire de la Communauté française, mais c'est à Bruxelles qu'elle se vit avec le plus d'intensité. "La capitale connaît une succession de cultures différentes depuis longtemps, explique **Michel LAMBERT**, directeur diocésain de Malines-Bruxelles pour le secondaire. Et depuis quelques années, on y constate les effets d'une mutation profonde et durable: dualisation, pauvreté, croissance de la population..."

Comment cette multiculturalité est-elle vécue dans les écoles? **Pierre VAN den BRIL**, directeur diocésain pour le fondamental, repère une série de difficultés auxquelles celles-ci sont confrontées: "La question de la langue est importante; il n'est pas toujours facile de communiquer avec ces familles, qui vivent par ailleurs souvent dans des contextes défavorisés. Et dans nos écoles fondamentales, les directeurs qui accueillent ces publics fragilisés doivent en plus faire face aux difficultés administratives. Enfin, de plus en plus d'enseignants sont issus du monde de l'immigration, et ils pourront ensuite poser leur candidature pour des postes à responsabilité. Le projet éducatif chrétien est ici interrogé. Jusqu'où nos écoles doivent-elles aller dans l'ouverture? Vivre ensemble est un enjeu important, mais encore faut-il que les conditions soient réunies pour que cela se passe harmonieusement".

ET SI L'ÉCOLE CATHOLIQUE INNOVAIT...

Que peut-on donc imaginer pour améliorer la situation des écoles, à Bruxelles notamment?

Mgr A. JOUSTEN préconise la création ou l'organisation, par l'enseignement catholique, d'écoles qui seraient conçues pour rencontrer les besoins des populations immigrées, en particulier celles de culture et de religion islamique.

"Il faudrait, explique-t-il, y aborder la diversité des cultures dans notre pays et promouvoir l'élaboration et la reconnaissance d'une culture commune, qui serait la condition indispensable pour un réel vivre ensemble dans les différences. J'imaginerais une école avec un Pouvoir organisateur catholique, dont la préoccupation première serait d'offrir un projet visant à instruire et éduquer des élèves immigrés islamiques. Les cours généraux y seraient donnés comme dans une école catholique ordinaire, mais on y organiserait aussi bien un cours de culture religieuse chrétienne qu'un cours de religion islamique..."

Voilà assurément de quoi alimenter les réflexions à venir! ■

BRIGITTE GERARD

DISPOSITIF PILOTE



"S'il y a bien une chose qui caractérise l'enseignement qualifiant, c'est l'importance de se remettre en question régulièrement. Le travail que font les enseignants demande un énorme investissement personnel et beaucoup d'énergie!"

Ce n'est pas moi qui le dis, mais **Anne-Françoise WAUTHY**, directrice de la Communauté scolaire Cousot à Dinant¹. Mais pour éviter que chacun se démène seul dans son coin, certaines initiatives peuvent s'avérer particulièrement efficaces et... contagieuses. "Le dispositif que nous avons mis en place comporte plusieurs aspects, précise la directrice. Il vise essentiellement à recentrer l'élève sur l'apprentissage et à lutter contre le décrochage scolaire.

Mais il accompagne aussi les élèves qui vont bien. Depuis septembre 2006, un conseiller en éducation prend en charge tout l'aspect disciplinaire, hors pédagogie, et centralise les sanctions. Chaque élève reçoit un «permis à points». Il peut perdre des points en fonction du type d'infraction commise, mais aussi en récupérer en effectuant, par exemple, des travaux d'intérêt général ou de récupération au niveau du travail scolaire. Pour chaque sanction, une médiation est organisée entre le conseiller en éducation, l'enseignant et l'élève. Ce système, vécu comme équitable, a permis de responsabiliser davantage les élèves et de rendre tout le monde plus serein. Un poste de conseiller en régularité a également été créé. Il prend en charge les aspects psychosociaux et psychoaffectifs et travaille en lien avec l'équipe éducative, l'internat voisin, le CEFA, le PMS et les acteurs extérieurs susceptibles d'avoir un rôle à jouer".

Mais ce n'est là qu'une partie du dispositif imaginé. Partant d'un échange d'expériences avec Pie X à Châtelineau, et avec l'aide du DET des FUNDP², l'école a également opté pour la systématisation de la remédiation et du tutorat. "Pour ce qui est du tutorat, explique A.-Fr. WAUTHY, chaque professeur prend en charge un petit groupe d'une dizaine d'élèves pour une approche la plus individualisée possible qui porte sur la méthode de travail, la construction des savoirs, le projet et les difficultés éventuelles de l'élève et qui assure le lien avec les parents, le conseiller en éducation et le conseiller en régularité. La remédiation, quant à elle, se pratique pendant le temps de midi, ce qui n'est pas toujours facile à organiser".

Ce qui est salutaire aussi, pour éviter de trop garder le nez dans le guidon, c'est de faire appel à des ressources extérieures. Et l'équipe éducative de Cousot l'a bien compris. "Le DET apporte un regard extérieur qui nous encourage et nous guide, précise la directrice. C'est aussi lui qui nous a mis en contact avec la Fondation M³. Elle propose des formations en neurocognitivisme qui portent notamment sur la gestion du stress et des modes mentaux, l'étude des personnalités et de la motivation. 60% des professeurs les ont suivies, et le mouvement se poursuit. Il est primordial d'outiller les enseignants, même si c'est difficile sur le plan de l'organisation. C'est un bol d'air pour eux, et un investissement à long terme pour l'école. Pour ce qui est des savoirs proprement dits, nous ne diminuons pas nos exigences par rapport aux programmes. Nous faisons de l'évaluation continue. Il n'y a plus de session à Noël ni en aout. Et nous constatons une augmentation sensible du taux de réussite. Le dispositif commence vraiment à porter ses fruits. Il a permis d'identifier, recadrer, systématiser et amplifier ce que les enseignants faisaient déjà dans l'ombre. Leur engagement en-dehors du temps de travail imposé est en quelque sorte institutionnalisé, reconnu. Grâce à ce que nous avons mis en place, nous pouvons apporter une réponse mieux adaptée aux réalités qui sont celles d'une école comme la nôtre... et ça, c'est primordial!" ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.cousot.net

2. Département d'Études et de Technologie (Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix à Namur)

3. Fondation d'utilité publique, qui vise à mettre les applications issues des recherches menées en neurosciences et en sciences des comportements à la disposition de tous les acteurs sociaux – www.fondation-m.org

SAVEUR D'APPRENDRE

"**L**a, la, la, je suis là! Si, si, si, bien assis! Jour, jour, jour, pour dire bonjour!" C'est avec cette comptine que commence l'atelier langage animé par **Bernadette RAUCENT** à l'école spécialisée Les Chardons à Chastre¹. Et vous allez voir que cette logopède a plus d'un tour dans son sac, au propre comme au figuré...

"L'école accueille notamment des enfants à tendance autistique, psychotiques, avec des troubles importants du comportement, résume-t-elle. Ils ont beaucoup de difficultés d'apprentissage, face auxquelles enseignants et logopèdes se posent de nombreuses questions. Comment capter leur attention? Comment gérer le plaisir ou l'aversion face à l'apprentissage? Comment favoriser socialisation et communication et donner envie d'apprendre? Etc. Nous avons été aidés dans nos réflexions par des séminaires suivis avec la psychothérapeute Marie-Luce VERDIER-GIBELLO".

Réfléchir, c'est bien... mais cela ne suffit pas. Des ateliers langage ont été mis sur pied en maternelle et en primaire. Ils sont animés par la logopède, en collaboration avec les enseignants. Au fil du temps, la démarche s'est affinée, et elle ne cesse de s'enrichir². Pour que ces ateliers fonctionnent, il faut tout d'abord installer un cadre rassurant pour les enfants. C'est là qu'interviennent les rituels: on commence par la routine du bonjour, avec une comptine. Tous les enfants sont installés en position assise autour d'une grande table. Chacun a sa place et respecte l'espace de son voisin. La logopède a pris soin d'emporter son grand sac, dans lequel elle a caché des objets particuliers, parfois détournés du quotidien. Gluants, colorés, bruyants, doux, piquants, ils sont choisis pour que les élèves aient envie de

les voir et de les toucher. Il faut attirer leur attention, attiser leur curiosité. Chaque enfant à son tour peut mettre la main dans le sac et toucher l'objet, le prendre, le manipuler, puis le passer à son voisin. Il faut veiller à ce que chacun soit sûr d'avoir l'objet et que ce ne soit pas un combat pour l'obtenir.

"La suite dépend du type de handicap des enfants et de leurs capacités, explique B. RAUCENT. Par exemple, si je veux faire du verbal, je me sers d'une balle qui change de couleur et je leur fais répéter: rouge, orange, rouge, orange. Pour travailler la coupure d'un mot en trois syllabes, je cache dans le sac un éléphant bizarre et je leur fais rythmer é-lé-phant. Pour introduire le son «t», je cache un réveil. On écoute le tic tac et je fais répéter «t,t,t». Chaque objet sert de support à une stimulation du langage. Pour les sons qui explosent, comme «p» ou «b», j'emporte une fausse bombe en classe. Et pour des sons qui durent longtemps «ffffff», «sssss», j'utilise un crocodile extensible. C'est le mystère, la surprise, mais aussi le partage et la joie qui donnent la saveur d'apprendre et permettent la découverte. Je travaille aussi la confiance des enfants, l'estime de soi, la mémoire... Et tout cela s'opère dans un contexte de mise en réussite individuelle de chacun. L'enseignant est présent en classe, et nous observons ensemble la manière dont les élèves réagissent, évoluent. Certains apprennent à lire lors de ces ateliers. Ça sert de déclencheur ou de coup de pouce à des apprentissages que les enseignants vont pouvoir poursuivre ensuite. Dans une même classe d'enseignement spécialisé, chaque enfant a un niveau différent. On va le chercher là où il est, et on l'accompagne pour l'amener toujours un peu plus loin..." ■ MNL



1. www.leschardons.be

2. Elle a récemment été récompensée par l'un des Prix de l'Innovation Pédagogique. Pour en savoir plus: www.promopart.be

Racontez-lui votre vie. Il adore ça. Il en a même fait l'objet de ses recherches.

Ce chercheur français, qui se situe lui-même dans l'orientation de la psychosociologie clinique, met en œuvre une approche qui tente d'articuler les dimensions sociales et psychiques en se penchant sur la singularité des parcours et des expériences¹.

VINCENT DE GAULEJAC

Devenir le sujet de son histoire

Un de vos intérêts, c'est la construction de soi. L'école est un des lieux de construction de soi...

Vincent de GAULEJAC: Oui, mais pas seulement, c'est aussi un lieu de normalisation, de socialisation, de transmission de la connaissance. L'école est multiple, et j'espère qu'elle le restera. Un des enjeux, aujourd'hui, c'est de savoir si l'école doit produire des travailleurs pour les adapter au marché de l'emploi ou des citoyens aptes à développer la démocratie et les droits de l'homme, des sujets réflexifs qui soient au clair avec ce qu'ils éprouvent et capables d'intervenir dans la société.

Est-il possible d'articuler ces objectifs apparemment contradictoires?

VdG: Qu'ils soient contradictoires n'est pas forcément une mauvaise chose... La vie, la société sont contradictoires. J'ai eu la chance d'avoir un instituteur FREINET, monsieur LEBRETON, qui m'a vraiment fait aimer l'école. Il avait cette intelligence de considérer que l'éducation

consiste à éveiller les enfants et qu'il vaut mieux partir des questions qu'ils se posent plutôt que d'appliquer seulement un programme. Ma critique de l'idéologie gestionnaire vient de là. On a besoin de règles pour vivre en société, mais la normalisation et l'instrumentalisation des individus pour obéir à ces règles est une catastrophe. Dans l'école, c'est pareil. Quand elle normalise les élèves, elle les rend malheureux, et elle rend les enseignants malheureux aussi.

Comment concilier centrage sur l'intérêt de l'enfant et transmission d'un savoir qui préexiste?

VdG: C'est bien là qu'il faut une approche dialectique. On a développé, en psychologie clinique, le principe de coconstruction. Une partie du savoir peut se transmettre, mais il ne sera acquis et il ne favorisera la créativité et l'innovation que s'il est reconstruit à chaque fois avec ceux à qui on veut le transmettre. C'est ce que faisait monsieur LEBRETON. On amenait une pierre, une question, un poème... À partir de cela, il construi-

sait le programme de la journée en disant: "Si tu veux répondre à cette question, il faut que tu apprennes la règle de 3. Si tu veux comprendre les marées, on va faire le calcul ensemble". Je peux vous dire que le calcul des marées, quand on a 7 ou 8 ans, c'est autrement plus compliqué que le programme de mathématiques habituel pour cet âge! Mais on avait tellement envie de comprendre qu'on s'appliquait.

Si on donne l'envie de comprendre à un enfant, on n'aura aucun mal à lui transmettre les outils préexistants qui lui sont nécessaires pour répondre aux questions qu'il se pose. C'est pour ça que je suis chercheur. Mon rêve, c'est une école qui forme les élèves à la recherche, c'est-à-dire à la compréhension du monde, à la production du sens par rapport aux grandes questions de l'existence, l'amour, la mort, la guerre, la haine, etc. Non pas en les insérant dans des théories explicatives toutes faites, mais en leur disant: il y a plusieurs théories, elles sont complémentaires sur certains points, contradictoires sur d'autres...

Qu'est-ce que ça demande de la part des enseignants?

VdG: La première chose, c'est peut-être d'être moins soumis aux exigences et au formatage de l'institution. En France, se met en place un mouvement de résistance des enseignants qui refusent d'accepter des réformes, parce qu'elles sont fondamentalement à l'opposé des valeurs qu'ils placent dans l'enseignement. Ils n'ont pas forcément raison, mais il faut entendre qu'il y a une tendance aujourd'hui à une forme de normalisation de l'enseignement, une conception d'un enseignement utile, rentable, pour faire des élèves qui puissent être productifs, devenir des entrepreneurs, s'adapter au marché du travail. Comme si l'objectif de la société était le développement économique... Non! Il ne faut pas inverser les choses. Le développement économique, c'est un moyen pour le développement de la société. Dans la formation des enseignants, ce qui me paraît le plus important, c'est de lutter pour qu'ils puissent avoir un esprit critique et le transmettre.

Pour que les enseignants soient capables de cela, ne faudrait-il pas, dans leur formation, un temps où ils seraient amenés à mieux comprendre pourquoi et comment ils sont devenus ce qu'ils sont?

VdG: C'est sans doute là-dessus que nous pouvons apporter quelque chose, en étudiant comment les choix professionnels et ceux en termes de système de valeurs, de conception de la vie se forment et se transforment dans l'histoire de vie. Les professions de la relation et de l'aide sont généralement choisies parce qu'elles font sens pour les gens. Ils ont le sentiment d'avoir une utilité sociale. C'est très intéressant de voir, dans les histoires de vie, comment se construisent ces choix-là, à quoi ils sont liés entre l'histoire personnelle, l'histoire familiale et l'histoire sociale. Dans beaucoup de trajectoires scolaires, il y a des moments où on est bon élève, d'autres où on est mauvais élève, et tous les enjeux autour de cela (fierté, honte, réussite ou échec, humiliation ou revalorisation)

sont généralement des déterminants assez forts de la conception que l'on se fait de l'enseignement et du choix d'aller dans telle ou telle direction.

Les enseignants ainsi sensibilisés agissent-ils différemment avec leurs élèves?

VdG: Je vais vous donner un exemple qui m'a beaucoup touché. J'ai écrit un livre, *La névrose de classe*, où il est beaucoup question des conflits liés à des changements de position sociale, et j'ai utilisé dans mes recherches les livres d'Annie ERNAUX. Un jour, un prof d'économie sociale en milieu très populaire m'a demandé si j'accepterais de venir parler de ce sujet à ses élèves et à ceux de la prof de français qui travaillait sur cette auteure. J'ai accepté, je leur ai dit que je pourrais venir avec Annie ERNAUX et j'ai proposé d'organiser la rencontre à Dauphine, l'université du 16^e arrondissement à Paris, où j'enseignais.

Ça a été une journée extraordinaire. Je ne sais pas si ça a changé quelque chose, mais tout d'un coup, l'école prenait un autre sens. Le rapport à l'écriture, au questionnement, la liaison interdisciplinaire, le fait de sortir de son école, de son milieu, tout cela ouvrait de nouveaux espaces et montrait qu'on n'est pas enfermé dans son contexte, qu'on peut faire bouger les choses. Quand l'école fait ça, elle est magique!

Cela correspond à cette phrase que vous avez écrite: "L'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet"?

VdG: D'un côté, on est fabriqué par son milieu, son éducation, le contexte historique dans lequel on vit, sa génération, etc. Et d'un autre côté, comme le disait SARTRE, l'important n'est pas ce que l'on fait de l'homme, mais ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui. C'est cette idée que, si on ne peut pas changer l'histoire, on peut changer la façon dont elle agit en nous. Mais on a besoin d'un certain nombre d'éléments objectifs pour y arriver, comme des livres ou des ordinateurs. Je pense à une anecdote. Un jour, un professeur de français dit à ses élèves: "Prenez un livre dans la bi-

bliothèque de vos parents et commentez-le". L'un des élèves, qui a travaillé avec moi par la suite et est devenu écrivain, m'a raconté: "Ça a été la honte de ma vie, parce que chez moi il n'y avait pas de livres, et je n'ai pas osé le dire". C'est intéressant, parce que du coup, ça a suscité chez lui l'amour du livre et le désir d'en écrire. Et en même temps, ça a été une honte et une humiliation terribles.

On a besoin d'avoir un certain nombre de supports, et de ce point de vue-là, que l'école soit ouverte à tous les enfants, de toutes les classes sociales, est une conquête formidable! C'est ce que j'ai essayé de montrer dans *La honte*. Quel que soit le capital de départ, les choses ne sont pas jouées inéluctablement, même si le poids des déterminations sociales est important. Mais on voit très bien qu'il y a une dimension subjective aussi, qui est le rapport qu'on a avec ces conditions concrètes d'existence et ces éléments objectifs qui permettent de réussir ou d'échouer.

De ce point de vue-là, je pense que les enseignants devraient lire BOURDIEU et voir la différence objective entre le capital social et culturel des uns et des autres, comprendre la question de la honte et des enjeux. Certains y sont extraordinairement sensibles, généralement du fait de leur propre histoire, mais je trouve que dans la formation des enseignants, on ne leur donne pas suffisamment d'éléments pour pouvoir avoir une lecture juste de ces injustices. ■

INTERVIEW FRANÇOIS TEFNIN
TEXTE MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. V. de GAULEJAC était l'invité de l'Écoles des Parents et des Éducateurs (EPE) le 2 décembre dernier à Bruxelles.

Pour tout savoir (ou presque) sur Vincent de GAULEJAC: www.vincentdegaulejac.com
À paraître fin février:
Travail, les raisons de la colère
Éditions du Seuil

La presse en a parlé. Nous y revenons. A 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.

VU DE FRANCE...

Enseignement catholique actualités

Décembre 2010 - janvier 2011

Comment notre système éducatif est-il perçu par nos voisins français? Le magazine Enseignement catholique Actualités s'est proposé, dans son dernier numéro, de brosser un portrait général de notre enseignement en Communauté française, insistant notamment sur la souplesse du système, l'autonomie dont jouit le chef d'établissement et la possibilité pour les enseignants du secondaire de prendre en charge plusieurs disciplines. Le système par compétences est, quant à lui, considéré comme un échec...

Et vous, qu'en dites-vous?

■ Jean-Marie DEMOUSTIER, ancien collaborateur au département pédagogique de la FESeC¹ et formateur dans le cadre de CecafoC²:

"Cet article reflète assez bien un certain nombre d'aspects de notre système éducatif, mais j'apporterais des nuances quant au contexte dans lequel ces éléments doivent se mettre en place. Globalement, il y a chez nous certainement plus de souplesse qu'en France. Du point de vue de la structure, l'article décrit la manière dont notre premier degré est développé sur un maximum de trois ans, en exprimant par là le fait que l'on ne peut pas y rester de manière éternelle... Mais ce n'est pas parce qu'on a prévu une structure, même très complexe, que la question de

l'apprentissage et de l'échec est résolue. Le problème, c'est que cette structure, qui a de bonnes intentions, peut en fait bloquer des élèves dans leur évolution. Par exemple, certains élèves obtiennent tout juste leur CEB et entrent d'office en 1^{re} commune, avec le risque d'un décrochage relativement rapide. La structure empêche ces élèves de se trouver à un endroit plus adéquat pour eux. J'aurais préféré que l'on installe un cadre à l'intérieur duquel on puisse circuler, en fonction des besoins des élèves. Certaines directions se donnent néanmoins des souplesses pour répondre à cette difficulté, dans la mesure de leurs moyens. Mais cette souplesse dépend d'une école à l'autre, du capital-période et de sa bonne utilisation.

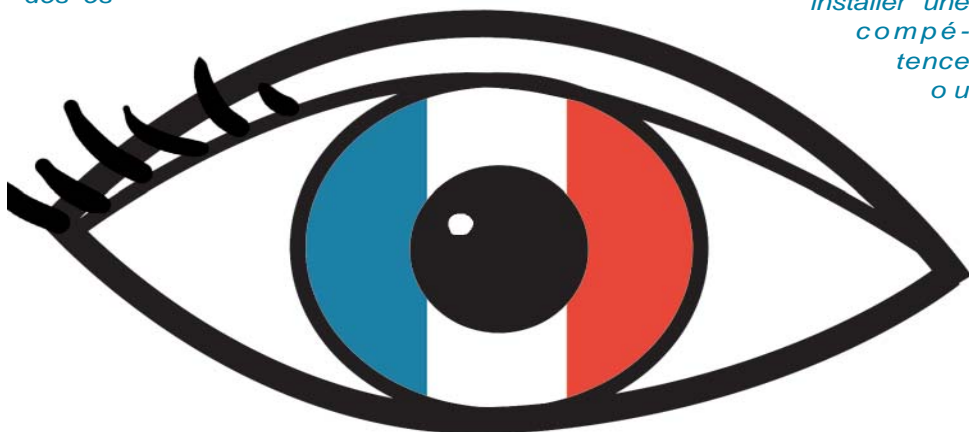
Cet article fait également allusion à l'orientation des élèves à 14 ans. Mais que met-on en place, chez nous, pour que l'élève soit en état de s'orienter? Il y a là un gros point d'interrogation! Dans la structure ancienne du premier degré, il y avait des es-

paces pour veiller à cela via les activités complémentaires, qui étaient orientées vers un choix. Actuellement, celles-ci sont orientées vers un renforcement des connaissances de base.

Autre point relevé dans l'article: en France, les maîtres sont formés pour une discipline. Chez nous, dans le premier degré, et même encore en 3^e, on rencontre des régents qui sont formés pour donner parfois plusieurs disciplines, ce qui est un avantage. Je partage l'idée de l'article: cela permet d'être en contact avec les mêmes élèves plus longtemps et de mieux les connaître. Mais on se heurte à un problème de statut: les anciennetés sont octroyées par discipline.

J'insisterais aussi sur notre liberté de méthode, qui est garantie par le Pacte scolaire. J'ai le sentiment qu'en France, ils sont plus cadenassés. Nous avons une liberté de méthode dans tous les réseaux, même si un pas a été franchi dans une volonté d'égalité, d'équité via le décret «Mission».

Le chemin pour parvenir à installer une compétence ou



un savoir dépend de la liberté pédagogique de chacun et de chaque réseau, pour autant que l'on vise les mêmes compétences. Quand, dans cet article, on parle d'un échec relatif aux compétences, c'est un peu excessif! Sur quoi repose cette idée? Le décret «Mission» a été mis progressivement en application au début des années 2000. On n'a pas assez de recul pour prétendre qu'on a raté notre coup! On est toujours en évolution. Peut-être n'a-t-on pas suffisamment

préparé les gens à cette réforme. La formation initiale, aujourd'hui encore, prépare-t-elle vraiment à cette idée d'approche par compétences? Qu'on améliore certaines choses, qu'on travaille sur la formation initiale, sûrement. Mais après la formation initiale, il y a le contexte dans lequel arrivent les jeunes enseignants. Généralement, ce n'est pas au 1^{er} degré, mais en des lieux du parcours scolaire où les élèves sont plus en difficulté. Pour conclure, on peut dire que notre

système pédagogique présente certainement des aspects très intéressants par rapport au système français, mais il faut bien mesurer ce que l'on fait à partir des intentions qu'il véhicule". ■

BRIGITTE GERARD

1. Fédération de l'enseignement secondaire catholique
2. Centre catholique pour la formation en cours de carrière des membres du personnel de l'enseignement secondaire

ÉCHEC SCOLAIRE: QUEL RÔLE JOUE LA CULTURE?

SCIENCES HUMAINES

Décembre 2010¹

Le sociologue Hugues LAGRANGE a publié dernièrement un ouvrage dans lequel il plaide pour l'introduction des données ethnoculturelles dans le traitement de la délinquance et de l'échec scolaire. À condition sociale égale, des disparités apparaîtraient selon l'origine des parents. Le sociologue a notamment mené une étude comparée des structures et comportements familiaux. Selon lui, les conséquences de la désagrégation familiale et de la démission paternelle varieraient selon l'origine culturelle.

Et vous, qu'en dites-vous?

■ **Xavière REMACLE²**, formatrice en communication interculturelle au Centre bruxellois d'action interculturelle:

"Je crois beaucoup à la lecture culturelle de certains phénomènes mais, par contre, le mot «ethno» me dérange un peu. Ce terme est plutôt enfermant: il s'agit de déterminer une appartenance à un groupe selon des caractéristiques extérieures telles que la couleur de la peau, le pays d'origine... Je serais aussi plus nuancée dans le fait de dire qu'il y a plus de risques de délinquance dans les cultures ou communautés patriarcales. Par exemple, si l'on provient d'une famille marocaine ultra-patriarcale et que l'on vit au Maroc, il y a peu de problèmes avec l'école. Pourtant, celle-ci fonctionne un peu de la même manière que chez nous. Le programme scolaire est plus ou

moins calqué sur le programme français... Comment se fait-il que les difficultés apparaissent dans l'exil ou l'immigration, et moins dans le pays d'origine? Selon moi, le paramètre à retenir est plutôt celui du décalage avec la culture d'accueil. Toute culture d'origine peut être en difficulté avec le milieu scolaire quand il y a un décalage culturel. Pour une personne issue d'une famille bretonne ultra-patriarcale, il y a une continuité culturelle entre le monde de la famille et l'école, et il n'y a pas de problème de légitimité d'échelle des valeurs scolaires. Ce qui compte, en fait, c'est la légitimité de l'école aux yeux des parents. Dans une famille qui a un regard positif sur l'école, même s'il y a une différence culturelle, tout devient possible pour l'enfant.

Quant à l'adaptation des différentes cultures à l'égard de la culture d'accueil, il peut y avoir, dans le monde musulman notamment, une certaine défiance par rapport au monde chrétien occidental. Plus il y aura, dans la famille, un discours critique par rapport à la culture occidentale, plus l'enfant ressentira un conflit de loyauté. Quand les familles ne donnent pas, inconsciemment, la permission à leur enfant d'aller vers l'autre culture en toute sérénité, l'enfant sera tiraillé. Et il y a aussi le décalage avec le monde des enseignants. Plus l'enseignant semble éloigné et différent, socialement et culturellement, plus il est difficile pour le jeune de croire qu'il peut y arriver.

Il ne faut, dès lors, pas seulement analyser la culture d'origine, mais plutôt mesurer le décalage avec la culture du pays d'accueil. Si un Congolais, par exemple, va vivre au Rwanda ou au Sénégal, rencontrera-t-il le même

type de problèmes avec ses enfants? Il y a une différence culturelle, mais elle est moindre. Il serait intéressant de mener une enquête sur le regard que posent les parents sur la culture occidentale. J'entends souvent des parents congolais dire que l'Occident est laxiste, que les parents laissent tout faire. L'enfant le sent, et quand il arrive à l'école, il se dit qu'il peut tout faire. Je ne pense pas que ce soit quelque chose d'intrinsèque à une culture, c'est plutôt la rencontre qui provoque cela... L'école demande de la docilité, c'est un système de grande collectivité, dont on doit accepter les règles. Or, psychologiquement, on accepte plus facilement les règles quand on sent les bienfaits qu'elles peuvent nous apporter, quand on sent qu'elles vont nous aider à faire partie du groupe. Quand il y a une délégitimation de ce groupe de la part de la famille, l'enfant a du mal à sentir que ces règles fonctionnent vraiment. Il se dit que s'il y adhère, il entrera dans le groupe mais s'éloignera de sa famille. Il ne faudrait cependant pas tout faire peser sur les familles. Il y a aussi un regard critique du monde scolaire sur celles-ci. Le problème, c'est que chacun regarde l'autre de manière très critique. Si, à la maison, on peut dire à l'enfant: fais comme ça à l'école, mais à la maison c'est différent, il peut s'adapter. Mais le discours qu'il entend, c'est généralement plutôt négatif par rapport à l'autre monde". ■ **BG**

1. www.scienceshumaines.com > je consulte les sommaires > les mensuels
2. Le 15 mars prochain, l'équipe de pastorale scolaire du secondaire de Malines-Bruxelles organise une journée de formation intitulée "Nos élèves venus d'ailleurs et leur double mémoire", à laquelle collaborera Xavière REMACLE.
Infos: l.noullez@gmail.com ou 0478 75 84 06

PASSAGE PRIMAIRE – SECONDAIRE

Harmoniser les pratiques

Patrick BRISON, directeur du Collège Saint-Étienne, école fondamentale de Court-Saint-Étienne, est un de ceux qui souhaitent améliorer la collaboration entre les différents niveaux d'enseignement. "Notre PO organise également une école secondaire, ce qui facilite les contacts, explique-t-il. Nos élèves vont de temps en temps passer une journée dans l'établissement secondaire, mais c'est surtout de la bonne volonté de chacun que dépend l'instauration de passerelles. C'est finalement grâce aux épreuves externes certificatives (qui permettent d'obtenir le CEB en fin de primaire, depuis 2007) que le secondaire s'est intéressé aux exigences demandées en fin de 6^e primaire, et que cela a permis certains

rapprochements. Nous avons aussi organisé l'un ou l'autre temps de rencontre pour essayer d'harmoniser le passage, pour mieux préparer les enfants de 6^e primaire au secondaire et permettre aux enseignants du secondaire de se rendre compte de ce qu'un enfant de 6^e primaire est capable de faire. Les enseignants du secondaire ont d'ailleurs parfois été surpris par le seuil d'exigence du CEB... le leur étant parfois plus élevé que celui de l'épreuve certificative".

POUR UNE MEILLEURE CONTINUITÉ

Convaincu qu'il tient là un des nœuds du problème de l'échec scolaire en début de secondaire et de la nécessité de réfléchir à des solutions pour améliorer

ce passage délicat, P. BRISON a organisé, en collaboration avec Thierry ANTOINE et Roland FALIN¹, une journée pédagogique commune à plusieurs établissements primaires et secondaires du Brabant wallon, qui s'est tenue le 24 janvier dernier à Mont-Saint-Guibert. Cette journée, consacrée à la continuité des apprentissages de 2 ans ½ à 14 ans, a réuni plus de 600 enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques et formateurs des deux niveaux d'enseignement: "Nous souhaitons viser là une meilleure continuité à tous les niveaux, en améliorant ce qui existe déjà au maternel et au primaire, et en réfléchissant à une continuité à mettre en place entre les 5^e et 6^e primaires et le 1^{er} degré du secondaire. L'objectif était double:

UNE RUPTURE NÉCESSAIRE

En 1997, le décret "Mission" définissait les socles de compétences et précisait les compétences minimales à acquérir au cours d'un tronc commun d'apprentissage s'étalant de 2 ans ½ à 14 ans. Celui-ci suppose des passages, pas toujours simples à négocier, entre maternel et primaire et primaire et secondaire.

Philippe JAMOTTE, adjoint à la direction de l'École normale catholique du Brabant wallon, nous éclaire sur les difficultés que rencontrent élèves et enseignants lors de ces moments délicats.

Quelles difficultés liées au tronc commun d'apprentissage peuvent rencontrer les enseignants?

Philippe JAMOTTE: Même si ce tronc commun donne de la cohérence à l'ensemble du parcours, ce qui est souvent problématique, c'est la méconnaissance que chaque enseignant a de ce qui se fait avant ou après lui. Chacun se focalise sur la partie du programme qu'il travaille et connaît peu ce qui se fait en-dehors. La continuité des apprentissages comporte aussi un aspect "spiralatoire": on revient à plusieurs reprises sur une même notion et on l'aborde chaque fois en franchissant un pas supplémentaire. Il faut se demander ce qu'on apporte de neuf à nos élèves sur tel sujet. Ce n'est pas simple. On constate alors deux travers: d'une part, ceux qui font la même chose qu'avant et qui ne font pas progresser l'élève; d'autre part, ceux qui ne tiennent pas assez compte de ce que l'élève a fait auparavant.

Quelles répercussions cela peut-il avoir sur les élèves?

PhJ: Finalement, ces passages entre niveaux provoquent des ruptures, alors que le parcours est conçu, sur papier, pour se dérouler dans la continuité... Les ruptures existent au niveau des enseignants: que savent-ils du parcours de l'enfant avant qu'il n'arrive dans leur classe? De quelle manière vont-ils le préparer pour l'avenir? Et lors du moment de transition entre primaire et secondaire, les élèves vivent aussi des difficultés davantage liées aux aspects affectifs et sociaux: il y a des changements de lieux, d'organisation... À l'école primaire, les élèves ont majoritairement un instituteur, voire un ou deux maîtres spéciaux, dans des institutions de taille limitée. Dans le secondaire, on se retrouve souvent dans une école beaucoup plus grande, où l'on est confronté à plusieurs enseignants, et où le mode de relation change très fort, de par le nombre. Il y a donc des ruptures dans la continuité des apprentissages, mais aussi sur les plans affectif et social.

Comment essayer d'atténuer les effets de ces ruptures?

PhJ: Sur le plan affectif, certaines écoles primaires et secondaires collaborent, organisent des journées de découvertes... Cela peut aider. Mais je crois aussi que les ruptures sont nécessaires dans une vie. Il faut, bien sûr, faire en sorte qu'elles ne soient pas trop douloureuses, mais on ne peut pas totalement les éviter. Le changement d'école est, finalement, un des rites de passage à l'adolescence dans notre société. Au niveau du volet cognitif, je crois qu'une meilleure concertation entre enseignants est une des clés pour faire mieux fonctionner le continuum pédagogique...

À l'école normale, comment sensibilise-t-on les étudiants à cette problématique?

PhJ: Pour la transition primaire-secondaire, mais aussi pour la transition préscolaire-primaire, on organise un module où nos étudiants de 2^e année travaillent ensemble sur cette question. Ils y réfléchissent sur ce qui se joue à ce moment-là, ils font des observations, préparent ensemble des séquences de cours... On installe petit à petit cette problématique dans la formation initiale.

Dans les écoles, le passage entre primaire et secondaire est une préoccupation quotidienne.

Enseignants et directions sont bien conscients des enjeux qui se jouent à ce moment charnière de la scolarité des enfants.

C'est pourquoi, diverses initiatives fleurissent ça et là, pour favoriser un passage tout en douceur...



Photomontage: Anne HOOGSTOEL

permettre aux participants de se poser des questions et de réfléchir à leurs pratiques, mais aussi leur donner la possibilité de se rencontrer et d'échanger. On sait bien que cela ne suffira pas, que ce n'est qu'un apéritif... On espère, cependant, que des passerelles seront progressivement installées entre fondamental et secondaire, pour permettre aux enseignants d'harmoniser leurs pratiques et aux enfants de mieux vivre leur passage au niveau suivant".

Au sein de son école, P. BRISON travaille d'ailleurs déjà sur deux projets concrets: "un projet d'autonomie, pour que les enfants puissent atteindre le secondaire en étant déjà plus autonomes, et un projet sur la gestion mentale, qui vise à aider l'enfant à construire sa méthode de travail et, du coup, à mieux s'en sortir".

DE L'IMPORTANCE DES COLLABORATIONS

Une autre journée de réflexion était organisée le 6 décembre dernier par le groupe Synergie, qui rassemble des professionnels de l'éducation soucieux d'harmoniser au mieux le passage du

primaire vers le secondaire: directeurs du primaire, du secondaire, Centres PMS et Haute École Louvain en Hainaut (HELHa). Cette journée avait pour objectif de sensibiliser à cette problématique et de susciter les rencontres et les collaborations. **Sabine HAUSMANN**, conseillère pédagogique du secteur "mathématiques" de la FESeC, y a participé: "Depuis que je suis conseillère pédagogique, je m'intéresse beaucoup au parcours de l'élève, particulièrement avant son arrivée dans le secondaire. Les difficultés que connaissent les élèves en fin de secondaire trouvent en fait leur origine beaucoup plus tôt, même déjà en fin de primaire".

Mais où le bât blesse-t-il donc? "Il y a une méconnaissance des uns et des autres, déplore S. HAUSMANN. Les instituteurs ne savent pas toujours ce que l'on va faire au début du secondaire, et les enseignants du secondaire ignorent comment les choses se sont passées en primaire... On a constaté, suite à l'évaluation externe en maths il y a 2-3 ans, que l'enseignant se contentait de voir son programme, sans s'intéresser à ce qui s'y raccroche ensuite... Il serait important

que les gens se rencontrent. C'est ce que nous avons fait le 6 décembre. Une autre solution serait, en début de secondaire, de proposer certains moments en cours d'année où on travaillerait en interdisciplinarité, pour établir des liens entre les matières. Cela permettrait de ramener les élèves à ce qu'ils ont connu auparavant. Il serait d'ailleurs aussi profitable de le faire entre enseignants..."

Ce qui ne facilite, hélas, pas les choses à l'entrée du secondaire, ce sont les changements intervenus au niveau du premier degré. "Aujourd'hui, les élèves qui réussissent le CEB avec 50% vont d'office en 1^{re} commune, explique S. HAUSMANN. Résultat: les classes sont plus hétérogènes qu'avant. Ce n'est pas le niveau qui baisse, ce sont les classes qui sont différentes. Heureusement, il semble que les enseignants soient de plus en plus réceptifs à cette problématique du passage entre les niveaux..." ■

BRIGITTE GERARD

1. Th. ANTOINE est directeur du Collège technique Saint-Jean à Wavre, et R. FALIN est directeur de l'école fondamentale Martin V à Louvain-la-Neuve.



Devenir élève...

L'entrée à l'école maternelle est un événement charnière dans le développement de l'enfant. Les premiers pas dans la scolarité constituent souvent un bouleversement. Comment l'enfant devient-il élève?

Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU¹, docteur en sciences de l'éducation et professeur honoraire à l'Université d'Aix-Marseille, s'est intéressée à la question. Elle souligne le rôle des rituels dans la construction de l'identité et dans les rapports aux savoirs.

"Devenir élève, est-ce être sage et écouter? Non, c'est apprendre", explique d'entrée de jeu Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU, en précisant que "ce n'est pas simplement être obéissant, entrer dans un moule. C'est se construire en tant que personne, dans un environnement particulier, celui de l'école". Pendant 25 ans, elle a enseigné en classes de maternelle dans la région de Marseille, en zone éducative prioritaire (ZEP): "On a collé à cette école une étiquette qui n'était pas valorisante. Cela a attiré mon attention sur les apprentissages. Nos élèves étaient comme les autres, mais ils avaient des besoins spécifiques. Cela m'a amenée à m'inscrire à l'université en psychologie, parce que j'avais envie de comprendre comment fonctionnaient les enfants". Elle s'est ensuite réorientée vers les sciences de l'éducation: "Mon travail de recherche portait sur le graphisme et l'écriture. Mais ceux-ci n'étaient que des supports d'une exploration plus large, à savoir: comment faire pour que les élèves apprennent".

RITUELS

La spécialiste accorde une importance toute particulière aux symboles, aux rites: "Les rituels sont cadrants parce qu'ils donnent des règles. Ils sont structurants puisqu'ils permettent à la personne de se construire". Ils sont présents à la maison, mais aussi à l'école. Si le tablier du maître, l'estrange dans la classe ont progressivement disparu, ils ont permis à chacun de se situer, que l'on soit instituteur ou élève. Pour

M.-Th. ZERBATO-POUDOU, il est nécessaire que de nouveaux symboles fassent leur apparition. La symbolique peut également aider à enrayer la violence. "On a gommé certains attributs de l'école, dit-elle. On constate que cette dernière est devenue plus faible dans la société. Mais je ne dis pas que c'est la seule explication".

EN CLASSE

C'est habituel en maternelle, la classe est organisée en différents espaces qui sont dédiés à des activités: "Il y a le coin de la dinette, des poupées, un autre pour les livres... S'il y a des espaces ludiques, d'autres doivent aussi être porteurs de sens pour les objets du savoir". L'instituteur est invité à disposer les objets de l'écriture sur une table: "Il y aura les crayons, les porteplumes, de l'encre, des papiers. Ceux-ci ne doivent pas être noyés au milieu du reste. L'enfant va prendre un crayon parce que c'est le moment d'écrire... et il s'inscrit déjà, même inconsciemment, dans une activité d'écriture. Il ne dessine pas les lettres, il les écrit". Le maître ou la maîtresse doit veiller à ce que chaque objet de savoir puisse avoir son lieu. "Évidemment, ça ne suffit pas, ajoute-t-elle. Il y aura la mise en situation, le dialogue didactique et pédagogique..."

À propos du dialogue pédagogique, M.-Th. ZERBATO-POUDOU explique qu'il faut bien préciser à l'enfant la teneur des activités: "Il faut lui dire qu'il va faire des mathématiques, même si très

concrètement il va trier des bonbons pour, au bout du compte, faire des additions". L'instituteur ne doit pas non plus craindre les redondances: "Certains ont le sentiment que préciser les choses une fois est suffisant... Eh bien, non!"

ÉVALUER

Autre phase-clé, l'évaluation. Les enfants se font parfois des représentations fausses de la réalité: "Si on est content de moi, c'est que je suis gentil. Et cela veut dire que l'on m'aime. Si je n'ai pas bien travaillé, l'institutrice n'est pas contente, elle a un sourire à l'envers. Elle ne m'aime pas, et je suis méchant". Ce sont des signaux affectifs, précise M.-Th. ZERBATO-POUDOU. Au-delà de l'évaluation, elle estime qu'il faut faire confiance aux enfants. Cela passe par le regard que l'on porte sur eux. Ils sont tous capables d'avancer. Et la spécialiste de conclure: "Moi, si l'on ne m'avait pas regardée comme ça, je n'y serais jamais arrivée!" ■

CONRAD VAN DE WERVE

1. Marie-Thérèse ZERBATO-POUDOU était l'invitée du Gai Savoir lors du dernier Salon éducation à Namur.

À paraître en avril prochain:
Outils graphiques – école maternelle Tomes 1 et 2, aux éditions Retz
Ces outils proposent d'affiner la mobilité et l'agilité des mains et des doigts à travers l'utilisation de bouchons, pots, éponges et chiffons.

Extrascolaire ou scolaire extra?



Photo: Olivier LEYDER

"IL VEUT QUE TOUT LE MONDE SOIT HEUREUX DANS SA CLASSE..." ELOUAN

"Monsieur LEYDER nous emmène dans le parc de l'école et nous fait découvrir le nom des arbres. Il y a aussi un potager, où nous avons cultivé des potirons. Il est allé à un marché de Noël en Allemagne acheter un petit manège en bois qui tourne avec la chaleur des bougies. Nous sommes en train de faire un pliage en carton qui, lui aussi, va tourner avec la chaleur... mais celle du radiateur, car avec le carton, les bougies c'est trop dangereux! Il est aussi allé chercher des pommes à la «Pommeriaie» à Gembloux, des «Rubinettes» qui viennent de Suisse. Il était sûr que celles-là nous donneraient envie de manger des pommes! Pour le moment, on écoute «Pierre et le loup» et on doit répondre à des questions. Mais je préfère les calculs! Il nous donne des feuilles et quand on a la réponse du calcul, on la relie avec les suivantes, et on découvre un dessin.

M. LEYDER était content cette semaine, car une élève a dit qu'elle n'avait pas bien compris. Alors il peut expliquer, et il adore l'expliquer! Il a trouvé, sur la plage de Knokke, des dents de requin! Il va nous en donner une à la fin de l'année. On reçoit aussi des «médailles» en feutrine: une jaune quand on écrit avec soin, une rouge quand on travaille bien, une bleue quand on a une bonne conduite, une verte pour les efforts et le progrès, et une orange pour «service et gentillesse». J'ai eu une rouge. On l'épinglé sur notre uniforme pendant une semaine. M. LEYDER n'est pas trop sévère. En tout cas, il ne crie pas

tout de suite et ne punit pas immédiatement. Il nous donne deux avertissements, et puis seulement il sanctionne. Je sais qu'il veut qu'on se sente bien dans sa classe et que tout le monde soit heureux".

"CHAQUE JOURNÉE EST PASSIONNANTE!" OLIVIER LEYDER SACRÉ-CŒUR DE LINDTHOUT À WOLUWE-SAINT-LAMBERT

"Je tiens à insister sur le fait que je ne fais rien d'exceptionnel. Notre équipe pédagogique regorge de personnes qui s'investissent sans compter, notamment pour trouver des solutions efficaces en matière de remédiation. L'effort d'analyse des erreurs des enfants, les recherches pour améliorer le travail en classe sont mille fois récompensés par leur joie quand ils parviennent à passer l'obstacle! Il faut pouvoir prendre le temps de la réflexion. C'est ce que permettent les formations. Elles apportent un nouvel éclairage et aident à modifier les pratiques. La formation initiale et la bonne volonté ne suffisent pas. On a besoin d'un apport extérieur théorique et pratique, mais aussi de multiplier les rencontres entre écoles pour échanger les bonnes pratiques. Je suis persuadé qu'on peut y trouver des richesses insoupçonnées.

En ce qui me concerne, j'essaie de faire coller les expériences et les découvertes avec les apprentissages de tous les jours. Cultiver un potager en ville avec les élèves, réaliser des observations dans le parc, faire des bricolages, préparer des crêpes ou du pain, s'initier à la musique leur apporte beaucoup. C'est souvent ce qu'ils ont

Cette rubrique prend la forme, cette fois, d'une partition à deux voix. Celle d'Elouan, 9 ans, qui nous parle de son instituteur.

Et celle de ce dernier qui, presque arrivé en fin de carrière, a gardé une passion intacte pour son métier.



gardé en mémoire lorsque je les revois des années plus tard. Ils me reparlent aussi des semaines de classes vertes à la ferme, qui nourrissent ensuite les cours d'éveil, mais aussi de français et de maths jusqu'à la fin de l'année. Dans ma classe, je trouve chaque journée passionnante! Je m'amuse et je découvre sans cesse. En arrivant en fin de carrière, je me rends compte que je suis relativement au point dans certains domaines, mais qu'il en reste un tas d'autres que je voudrais encore pouvoir découvrir davantage..." ■

THIERRY HULHOVEN
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

Yaqua

s'engager!¹



Une fois n'est pas coutume, c'est sous forme d'interview que nous vous invitons à une réflexion sur la place du volontariat et des bénévoles dans notre société actuelle. Toujours à l'occasion de l'Année européenne du Volontariat², nous avons rencontré **Frédéric POSSEMIERS**, président du Conseil d'administration de la Plate-forme francophone du Volontariat.

La prise en charge accrue par des associations des pratiques d'aide bénévole n'est-elle pas rendue nécessaire par la diminution des pratiques d'aide informelle au sein de la famille, du quartier ou du cercle d'amis?

Frédéric POSSEMIERS: Oui. Cela trouve son origine, certes dans l'évolution du noyau familial, des relations intrafamiliales et de voisinage, mais également dans une série d'autres évolutions: celle du rapport à la vie professionnelle, de la présence tou-

jours plus importante de la femme sur le marché du travail, de notre société de loisirs et de consommation à outrance, du rapport au temps et au cout/bénéfice de l'acte posé et du cout de la vie. Tous ces changements génèrent davantage de repli sur soi que des relations interpersonnelles basées sur la gratuité du geste tourné vers autrui, en ce compris dans son entourage proche. Or, parallèlement, les nouvelles innovations sociales ont vu le jour le plus souvent sur base de la créativité et

l'esprit entrepreneurial des citoyens, dont le volontariat et la vie associative sont à la source.

Aujourd'hui, le nombre de personnes qui se retrouvent à vivre seules augmente. Or, la solitude peut vite vous isoler et vous mettre rapidement en marge de la société. Et c'est évident que le volontariat, qui trouve son origine dans la volonté de faire avancer la société pour la rendre plus juste, plus sociale, plus démocratique (*par exemple, suite à une forme d'inégalité constatée et non prise en compte*

par l'État), a généré des initiatives et de nouvelles solidarités locales organisées par des citoyens volontaires au sein de l'associatif. Cela dit, des solidarités intrafamiliales et de voisinage existent toujours bien. Je pense en particulier aux aidants proches. Mais ces derniers rencontrent de plus en plus de difficultés à s'investir pleinement, faute de garantie de maintien de leurs droits sociaux. Ce qui n'est pas sans impact car ces personnes, dès lors, se verraient bien payées... ce qui reviendrait à avancer vers une marchandisation des relations intrafamiliales! Inacceptable, évidemment, dans une société où plus que jamais, il y a lieu de préserver et développer des espaces de gratuité et de solidarité, au risque de réduire la société à une entreprise!

La place de plus en plus importante des femmes dans les associations de bénévoles a-t-elle modifié l'approche relationnelle au sein des associations et par rapport aux bénéficiaires?

FP: Il n'est pas prouvé, études à l'appui, que les femmes occupent une place de plus en plus importante, même si le Professeur DEFOURNY estime que le profil d'un volontaire, aujourd'hui, est une femme de 55 ans. Dans certains secteurs comme le sport, elles sont moins nombreuses à s'engager comme volontaires. Par contre, elles sont davantage présentes dans les secteurs des soins, de l'action sociale, et aussi dans un volontariat d'animation ou de service. C'est-à-dire dans un volontariat de terrain, au contact direct du bénéficiaire, plutôt que dans un volontariat de gestion, par exemple au sein de réunions de conseils d'administration. Je dirais que c'est donc moins l'approche relationnelle au sein des associations qui a évolué avec la relative féminisation du volontariat, mais davantage le développement de certains secteurs d'activités, pour le plaisir d'un plus grand nombre de bénéficiaires: par exemple, dans les secteurs de la petite enfance, l'aide aux malades, aux personnes âgées et handicapées...

"L'urgence est davantage à ravaler qu'à préparer le grand soir"³. Autrement dit, on constate un accroissement des initiatives visant

directement à aider autrui sans attente d'un changement politique. N'est-ce pas là le talon d'Achille du bénévolat, à l'heure actuelle?

FP: Non, parce que le bénévolat n'a pas comme but de ne plus avoir de bénévoles au prétexte que tout devrait être pris en charge par l'État. Par ailleurs, la majorité des initiatives de volontaires ne cherche pas et ne devra jamais chercher à être prise en charge par l'État. Je pense aux animateurs des mouvements de jeunesse ou d'ainés, par exemple, ou aux associations qui reposent sur le volontariat de militance, voire de résistance, justement moteur de nouvelles innovations sociales dont notre société aura toujours besoin. Et j'ose espérer que si demain l'État pourvoit à tous les besoins de la société, le volontariat subsistera quand même, car il permet de maintenir des espaces de gratuité et de solidarité dans une société où tout a tendance à se marchandiser et à réduire toute relation à une chose et à un prix. Enfin, offrir de son temps à autrui permet, pour la collectivité, de produire de la société plus humaine, et pour le bénévole, selon plusieurs études, de vivre près de 5 ans de plus en bonne santé.

Autrefois, le travail des bénévoles était un "travail sur autrui" (François DUBET), avec visée de réparation. Aujourd'hui, il est davantage un "travail avec autrui" (Isabelle ASTIER), avec visée d'accompagnement. Quelles sont les conséquences de cette évolution pour les bénévoles et les associations?

FP: Permettez-moi de préciser que le volontariat n'est pas un travail mais une activité, car non contractuel et non rémunéré. Sinon, je ne dirais pas que l'un a pris le pas sur l'autre, mais les deux s'entrecroisent peut-être davantage que par le passé. Développer l'autonomie et l'émancipation de la personne, doublé d'une approche collective, est davantage ancré dans les projets de l'associatif. Cela a pour effet que les associations développent une offre pédagogique de formation et d'accompagnement plus importante pour leurs propres volontaires. Mais cela a aussi pour effet non recherché et indirect que les bénéficiaires de l'action de volontaires

peuvent, à leur tour, devenir les volontaires de demain et assurer une certaine relève. Mais ça n'est pas un objectif en soi.

La Plate-forme francophone du Volontariat, le Conseil supérieur des volontaires, le Centre européen du volontariat, l'Année européenne du Volontariat... ne sont-ils pas des alibis, pour les politiques, afin de se dispenser de prendre en charge des pans entiers de l'État social?

FP: Peut-être, pour certains. Mais a priori je dirais non, au contraire! Je pense que ces différentes structures servent davantage la cause associative et du volontariat. En effet, par ces structurations, cela permet l'organisation d'une certaine forme de représentation, et donc de consolidation du dialogue permanent et structuré avec le monde politique. Cela nous aide à organiser notre lobby, à exercer dans certains cas une forme de contre-pouvoir, à démontrer la plus-value de la démocratie participative. Le politique sait donc qu'il peut compter sur nous, comme force propositionnelle, pour faire avancer certaines causes afin de rencontrer de nouveaux besoins en légiférant. Dans certaines situations il apprécie, dans d'autres moins, car nos propositions visent toujours à renforcer le rôle social de l'État! Ceux qui défendent les solidarités locales sont ceux qui défendent aussi, le plus souvent, les solidarités institutionnelles. Par l'action sociale collective des volontaires, l'associatif joue un rôle complémentaire et primordial aux fonctions collectives de l'État qui, dans le contexte actuel, sont mises à mal dans le cadre de la réforme institutionnelle, de la marchandisation et de la privatisation d'un plus grand nombre de biens et de services à la population. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR
JEAN-PIERRE DEGIVES

1. "Yaqua s'engager!" est le réseau des citoyens volontaires. Plus d'informations sur: www.levolontariat.be > enjeux > Yaqua s'engager!

2. Voir notre dossier dans le n°55 de janvier 2011.

3. Jacques ION, "Bénévolat, assistance... Pourquoi s'engage-t-on?", in *Sciences humaines* n° 223, février 2011, p. 45.

Café Lompré, Haïti, un an après...

La vie a peu à peu repris son cours. Et nous avons eu envie de prendre des nouvelles de la petite école de Café Lompré, entièrement détruite lors du séisme.



Photo: Chantal DENGIS

Souvenez-vous, **Chantal DENGIS** est cette biologiste liégeoise que nous voulions interviewer, il y a tout juste un an, pour en savoir plus sur l'enseignement en Haïti. Le terrible tremblement de terre qui a ravagé l'île est venu bousculer nos projets, et elle nous avait alors expliqué la situation difficile dans laquelle se retrouvait la communauté des Petits Frères de Sainte-Thérèse de Café Lompré, dont elle devait initialement nous présenter l'école¹. Celle-ci était complètement ravagée, et plus aucun mur ne subsistait. Qu'en est-il aujourd'hui?

PRIORITÉ: RECONSTRUIRE

Chantal est retournée en Haïti dès mars 2010, soit deux mois après le séisme. Elle vient de rentrer et s'apprête à y repartir dans quelques semaines, toujours mandatée par une ONG luxembourgeoise, OTM², pour un projet de captage d'eau de source au profit du petit village perdu dans les collines à 1h15 de piste de Port-au-Prince. "Suite au séisme, la plupart des ONG ont modifié leurs projets initiaux pour s'atteler à la reconstruction, explique-t-elle. Quand j'y suis retournée en mars, les Petits Frères avaient déjà mis sur pied des classes provisoires, constituées de bâches et de tentes. Les cours ont repris petit à petit dès le mois d'avril. C'est la période chaude et sous les

tentes, la température était particulièrement élevée. Les enfants sont revenus progressivement. Au début, les parents craignaient de nouvelles secousses et ils hésitaient à les laisser retourner à l'école. Grâce à l'argent récolté en Belgique pour leur venir en aide, les Petits Frères ont pu racheter le matériel scolaire qui avait été complètement détruit. La reconstruction des bâtiments suit son cours. Frère CALLIXTE veille à la bonne marche du chantier et frère GUERRIER fabrique des bancs et des chaises avec l'aide de jeunes de l'atelier de formation en ébénisterie. La communauté des Frères a l'habitude de s'investir activement dans la recherche de solutions pour le village. Ils participent actuellement à un projet de fabrication de ruches (destinées à 500 paysans des environs) et de reboisement en arbres mellifères".

ÉCOLE OU HARICOTS?

La petite école maternelle et primaire de Café Lompré accueille environ 150 enfants des paysans des collines avoisinantes. Une année de scolarité leur coûte 1200 gourdes, soit l'équivalent de 30 EUR, destinés au salaire des instituteurs laïcs engagés par la communauté. Mais la plupart des paysans sont tout bonnement incapables de payer cette somme. Ils viennent de perdre trois récoltes successives de ha-

ricots. Ils doivent racheter des graines et n'ont plus d'argent pour l'école. Mais les Petits Frères ont beaucoup de mal à se résoudre à renvoyer les enfants chez eux. "L'an dernier, raconte Chantal DENGIS, chaque matin, une petite fille de 5 ans faisait toute seule une heure de marche pour venir assister au salut au drapeau et à la prière avant les cours. Elle restait là, derrière la clôture, silencieuse et immobile, jusqu'à ce que les enfants entrent en classe, puis elle repartait. Renseignements pris, il s'est avéré que ses parents n'avaient pas les moyens de lui payer l'école. OTM a décidé de la parrainer, et elle vient de faire son entrée en 1^{re} primaire". ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Voir notre article dans **entrées livres** n°46, février 2010, p. 5.

2. Objectif Tiers Monde - www.ongd.lu > Rechercher "OTM"

Si vous souhaitez en savoir plus sur les Petits Frères de Café Lompré et leur école et/ou les aider par un parrainage ou toute autre initiative, n'hésitez pas à prendre contact avec Chantal DENGIS dengischantal@yahoo.fr ou le frère ROSNORD, administrateur de la communauté des Petits Frères - jchery01@hotmail.com

La mixité...

sous une autre forme

La mixité est au cœur des préoccupations actuelles. Mais rien à voir avec celle qui faisait débat il y a 40 ans! On se posait alors beaucoup de questions à propos des mélanges filles-garçons dans les classes...



Le monde fermé, autarcique d'hier, dans lequel les différents groupes sociaux homogènes avaient peu de relations, ce monde fait place aujourd'hui à une société ouverte dans laquelle les groupes s'élargissent, s'ouvrent et deviennent hétérogènes.

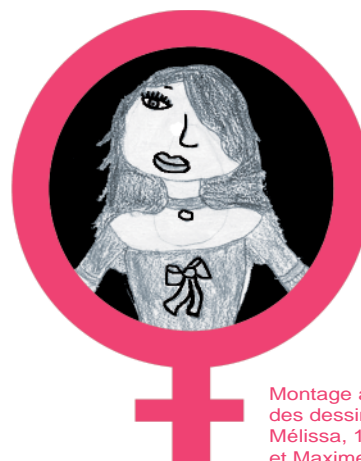
Chacun est concerné personnellement par cette mutation: idées nouvelles, rencontre de personnes différentes de lui. Cette rencontre de ce qui n'est pas nous, nous fait prendre conscience de notre "solitude" et cela nous "contraint", bon gré mal gré, à entrer en relation avec autrui. La mixité est un des phénomènes relationnels typiques de notre époque s'inscrivant dans ce nouveau mode de relations.

D'autre part, on constate chez les jeunes la prise de conscience de ce qu'ils forment une classe sociologique particulière comprenant en même temps des garçons et des filles et aspirant à être reconnue pour sa part dans la société globale (conseil communal de jeunes, etc.). Ici aussi, face à cette réalité, les modèles scolaires du passé présentent peu d'éléments pour éclairer la manière d'agir dans le présent.

Par ailleurs, on parle beaucoup d'émancipation de la femme. Il ne s'agit pas là d'une "mode" ou d'une contestation gratuite: ce vouloir d'émancipation de la femme se fonde sur une perception réfléchie de la valeur de la femme et de ses aspects humains. La réalisation plus poussée à notre époque de cette émancipation s'origine au fait que le vaste courant actuel dit de "démocratisation" a mieux fait sentir la nécessité de supprimer celles des différences entre l'homme et la femme qui sont dues uniquement à une société jadis davantage cloisonnée et hiérarchisée, et qui distinguaient en les y enfermant les tâches propres aux hommes et aux femmes. Cette émancipation s'exprime déjà en de nombreux faits: dans la vie professionnelle, dans la vie sociale, dans la vie familiale elle-même et progressivement aussi dans la vie ecclésiale.

Il s'ensuit que, corrélativement, l'homme doit se situer de manière nouvelle vis-à-vis de la femme. ■

Extrait de *La mixité dans l'enseignement secondaire catholique. Quelques orientations*, Bureau pédagogique du Secrétariat national de l'Enseignement catholique, décembre 1971, p. 3.



Montage à partir des dessins de Méliissa, 10 ans et Maxime, 11 ans

MAIS QUE FAIT LE SEGEC? (11)

QUE FONT LES FÉDÉRATIONS?

Présentation de la FédEFoC par son Secrétaire général, Godefroid CARTUYVELS:



"La FédEFoC fédère tous les Pouvoirs organisateurs (PO) de l'enseignement catholique en Communauté française qui organisent de l'enseignement **fondamental** (maternel et/ou primaire, ordinaire et spécialisé). Nous proposons des services aux PO, pour les aider à fonctionner le mieux possible, mais nous nous adressons également aux directeurs d'écoles et aux équipes éducatives.

La FédEFoC assure **trois grandes fonctions**:

- **de représentation**: elle relaie la parole, les intérêts, les enjeux des PO dans le cadre de discussions, de négociations avec les autorités politiques, les organisations syndicales ou auprès des medias...;
- **de coordination de l'organisation**: nous mettons tout en œuvre pour rendre des services essentiels aux PO en matière de juridico-administratif, de formation et de pédagogie;
- **d'animation**: la fédération essaie de promouvoir, de faire vivre le projet de l'enseignement catholique dans nos écoles.

LES SERVICES

■ **un service juridico-administratif**, qui assure un appui quotidien aux directions et PO qui souhaitent trouver des réponses aux questions administratives et courantes, sur l'organisation de leur école, etc. Le service se charge également de la relecture de circulaires, de la vulgarisation de textes juridiques ou politiques à l'intention des PO (via des notes, un bulletin d'information...). Il organise les formations de directeurs (initiales et continuées) et joue un rôle de représentation des PO et directions dans le cadre de concertations politiques, de groupes de travail, de commissions...;

■ **une cellule de conseil et de soutien pédagogiques**, qui a été mise en place suite au décret Inspection. Celle-ci fait principalement de l'offre de services aux PO pour les aider à développer des stratégies adéquates suite aux constats dressés par les évaluations externes. La cellule peut aussi soutenir la construction des projets d'établissement, accompagner les directions dans l'implantation des programmes, ou les enseignants dans la construction d'outils...;

■ **un service formation**, dont la principale préoccupation est la formation continuée des directeurs et enseignants. C'est l'asbl Focéf, reconnue comme asbl de formation du réseau, qui est en charge de la politique en la matière. Le service est également responsable de la coordination de la formation initiale des directeurs, en lien avec d'autres partenaires;

■ **un service productions pédagogiques**, qui prend en charge deux grands volets: la production de programmes et d'outils pédagogiques, et la confection des évaluations interdiocésaines de 2^e et 4^e primaires. Le gros chantier en cours à ce niveau est la réécriture du programme de l'enseignement fondamental.

La FédEFoC a, par ailleurs, choisi d'intégrer tout ce qui est relatif à l'**enseignement spécialisé** à l'ensemble des services de la fédération. Ceux-ci sont donc en charge tant des intérêts de l'ordinaire que de ceux du spécialisé. Certaines personnes sont cependant identifiées de manière plus précise au niveau de la représentation des spécificités de cet enseignement.

Enfin, la FédEFoC bénéficie d'un pool de secrétaires qui ont chacun(e) leur domaine de prédilection, tout en restant au service de l'ensemble de la fédération". **BG**

<http://enseignement.catholique.be> > **Fondamental**
Contact: fedefoc@segec.be ou Emmanuel POLIZZI: 02 256 71 25



PASTORALE: QUATRIÈME!

Réfléchir et partager sur notre rapport au monde, c'est ce que nous propose cette 4^e affiche de pastorale scolaire.

Quel regard portons-nous sur notre Terre? Curieux, respectueux, reconnaissant ou, au contraire, profiteur et méprisant?

Les croyants reçoivent le monde comme un don de Dieu. Et vivre en allié de Dieu, c'est prendre la mesure de la grandeur de ce don et, du même coup, prendre conscience de la responsabilité qui est confiée à l'Homme de respecter et de poursuivre son œuvre créatrice. Les hommes qui aiment la vie et la terre s'allient dès lors pour affronter, aujourd'hui et demain, les défis environnementaux, économiques et sociaux. **BG**

Des pistes d'animation sont disponibles sur:

enseignement.catholique.be >
Services du SeGEC > Pastorale scolaire, ainsi qu'auprès des équipes diocésaines de pastorale.

Informations complémentaires:
myriam.gesche@segec.be



Alain BERENBOOM

Le pique-nique des Hollandaises
Luc Pire / Espace Nord, 2010



Henrik B. NILSSON

Le faux ami
Grasset, 2010

ESPACE NORD

C'est à une épopée tragico-burlesque, située au cœur de la nouvelle Pologne capitaliste, que nous convie ici **Alain BERENBOOM**. Un prudent attaché culturel y est chargé d'organiser des événements culturels à la gloire du cinéma belge, avant de se retrouver obligé de convoier un cadavre dans son coffre jusqu'en Hollande, accompagné de trois filles de joie et d'un homme d'affaires aux motivations troubles... À travers la Pologne, c'est une certaine Europe d'aujourd'hui que décrit l'auteur. Les situations absurdes jalonnent ce récit au rythme rapide, qui nous propose une réflexion sur le devoir de mémoire et l'avenir de l'Europe. **BG**

UN LIBRAIRE, UN LIVRE

Avril 1910. Hermann FREYTAG, correcteur à la retraite, a su, pendant des années, donner souffle et matière à la prose de Boris BARSCH, auteur de livres à succès. Tandis que la comète de Halley menace le monde d'une destruction imminente, celui-ci met la dernière main à son roman. Or, le mystérieux SIGNORI, familier des cercles les plus secrets du Vatican, en sait long sur ce manuscrit qui est, selon lui, susceptible de produire l'effet d'une bombe. C'est alors qu'il confie une mission délicate à FREYTAG, qui se verra entraîné dans un imbroglio littéraire, politique et religieux.

Le faux ami est un roman foisonnant et jubilatoire, qui éclaire une période sombre de l'histoire du Vatican.

Jean THONNART
Librairie La Dérive
Grand-Place 10
4500 Huy
Tél. 085 21 25 14
info@laderive.com

L'APPEL DES CLOCHES

À l'approche de ses 80 ans, Auguste FOURNEAU a décidé, sous l'insistance de son petit-fils, de raconter son parcours de prof de lettres dans une école secondaire catholique de Wallonie. Entre anecdotes et moments de réflexion, l'auteur, qui a commencé sa carrière dans les années 50, avant le pacte scolaire, et qui a connu les changements liés à celui-ci, passe en revue les tâtonnements pédagogiques, les ajustements de la relation à l'autre, les questionnements spirituels et existentiels qui ont émaillé sa riche carrière d'enseignant.

Cet itinéraire, assaisonné de pincées d'humour, interpelle le lecteur: l'homme et le prof sont en proie aux doutes, mais pas à la désespérance, et ils se rejoignent pour transmettre ce message aux générations qui suivent: "*Quel plus beau cadeau les enseignants peuvent-ils faire à une jeunesse perpétuellement chamboulée que l'exemple d'adultes sereins dans leur solidité?*" **BG**

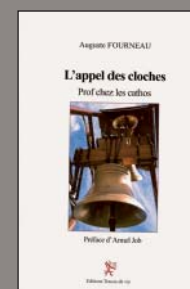
CONCOURS

Gagnez un exemplaire d'un des deux livres ci-dessus en participant en ligne, avant le 25 mars, sur:

www.entrees-libres.be > concours

Les gagnants du mois de décembre 2010 sont:

Marie WINDAL, Francine JAVAUX-DOOLAEGE, Nathalie BATAILLE, Jacques RATHMES, Pierre VANCOPPERNOLLE, Stéphanie MASCRÉ, Véronique MARSILLE et Philippe DESTERBECQ.



Auguste FOURNEAU

L'appel des cloches
Prof chez les cathos
Préface d'Armel JOB
Éditions Traces de vie,
2010

Londres 2012

Sport et olympisme

Été 2012: Jeux olympiques et paralympiques à Londres. Le futur journal de classe se penchera dès lors sur le sujet.



Stade olympique, Londres 2012



Le Belge Jacques ROGGE, président du Comité International Olympique, présente ainsi la place du sport dans notre société: *"Les valeurs éthiques et humanistes du sport sont malheureusement sous la menace constante d'une multitude de changements. Le dopage, la violence, le racisme, la corruption, la mise en péril de la santé des sportifs et la commercialisation ne sont que les dangers les plus pressants. Devrions-nous être surpris de voir le sport, l'activité la plus humaine qui soit, menacé par ces dangers? Je ne crois pas qu'il y ait là de quoi surprendre. Le sport n'est pas meilleur que la société. Le sport ne prétend pas être meilleur que la société. Le sport est le reflet de la société dans son ensemble: avec toutes ses faiblesses, avec tous ses défauts, mais également avec tous ses formidables exploits et toutes ses valeurs"*.

IDÉAL OLYMPIQUE

Pierre de COUBERTIN, en réinstallant les Jeux en 1896, s'inspirait de la Grèce antique. Si cette civilisation est considérée comme le berceau de la démocratie, c'est pourtant au rythme des conflits que vivaient les cités grecques, et au-delà des récits mythologiques, l'histoire retient que c'est pour mettre un terme aux

guerres avec Sparte que le roi d'Elis créa les Jeux en 776 av. J.-C.

Ces valeurs de paix, d'émulation et de dépassement de soi sont les sources de la Charte olympique. Il s'agit, en articulant sport, culture et éducation, de contribuer au développement et à l'épanouissement de l'homme, et donc à l'établissement d'un monde en paix.

Cet idéal a certes souffert des soubresauts géopolitiques du monde, mais depuis la fin du 20^e siècle, tous les pays souhaitent participer aux épreuves et bénéficier ainsi de l'exposition médiatique procurée par les Jeux. En 2008, pendant les Jeux de Pékin, la guerre qui avait éclaté entre la Russie et la Géorgie à propos de l'Ossétie du Sud n'a pas interféré sur les relations entre athlètes des deux nations.

CHAMPIONS OLYMPIQUES ET SPORTIFS AU QUOTIDIEN

La Belgique a de brillants champions olympiques. Merci donc à Tia HELLEBAUT, Kim GEVAERT, Hanna MARIËN, Élodie OUEDRAGO, Olivia BORLÉE, et avant elles, à Justine HENIN et Axel MERCKX.

Modestement, nous pouvons aussi mettre en avant les valeurs sportives prônées dans nos écoles. Les pro-

grammes demandent que le sport à l'école reçoive un traitement pédagogique permettant de l'adresser à tous les élèves et de rester à l'abri de tout compromis par rapport aux déviations politiques et économiques qui peuvent l'affecter. L'objectif est que chacun fasse de son mieux pendant l'activité et que, quel que soit le résultat, il y gagne les bienfaits de l'activité physique régulière. En référence à ces valeurs, dans certaines écoles, les activités associent élèves valides et handicapés.

SYMBOLES, IMAGES ET CRÉATION

Les Jeux olympiques et paralympiques ont une portée symbolique importante. Retenons le relai de la flamme olympique, image forte de la transmission. Partant d'Olympie, le relai traverse les cinq continents, permettant de découvrir l'histoire et la culture des pays traversés.

Le sport est le reflet d'une société, et le graphisme autour des Jeux a évolué comme elle. En 1896, les images sont de pures illustrations. Progressivement, les organisateurs optent pour des logos plus stylisés, mais explicites. *Big Ben* pointant 16h – moment de la cérémonie d'ouverture – illustre Londres 1948. Mais pour 2012, l'image est plus abstraite: la déclinaison en plusieurs couleurs et le graphisme censé s'inscrire dans les tendances futures ciblent les jeunes. Cette option dynamique se veut représentative de l'Angleterre moderne, colorée et audacieuse. Autant avouer que tous les Anglais ne se sont pas retrouvés dans cette vision... D'aucuns, depuis, n'hésitent pas, avec un humour très britannique, à détourner ironiquement ce logo.

Quand le sport suscite la création artistique... ■

ANNE LEBLANC

1. Discours prononcé le 10 mai 2006 à l'Université de Tübingen.

Surfez sur www.licap.be et découvrez
notre offre pour la prochaine année scolaire

Année scolaire 2011-2012
Journaux de classe
entièrement
renouvelés !

les journaux de classe Licap-SeGEC



**Journal 2011
de classe 2012**



Thème de l'édition 2011-2012:
Les jeux olympiques de 2012 à Londres.
en lien avec le sport

Une vaste enquête sur le terrain et un travail de groupe avec des équipes de professeurs nous ont permis d'améliorer la qualité des journaux de classe Licap-SeGEC : présentation renouvelée et contenu optimisé pour une utilisation efficace des différentes pages et rubriques.

Deux formats :

A4 – semainier: € 3,21

A5 – journalier: € 4,13

> Nombreuses possibilités
de personnalisations

4% de réduction
sur le **montant TOTAL**
de votre commande si vous commandez
avant le **15 février 2011**

Votre instrument pour la gestion efficace de l'année scolaire.

Informations et commandes : T 02 509 97 19 • agenda@licap.be
F 02 509 97 04 • www.licap.be



L'humeur de...

Marie-Noëlle LOVENFOSSE



LAISSEZ-MOI ENTRER!

Il y a quelques semaines, un dimanche matin, je fais un peu de ménage dans la cuisine. Comme souvent, la télé fonctionne en sourdine tandis que je m'active. D'un œil distrait, j'assiste à la rediffusion d'une pièce de théâtre mettant en scène une Annie CORDY en grande forme, comme à son habitude. Me laissant détourner de mon éprouvant labeur, je jette (très provisoirement) l'éponge pour m'intéresser à ce qui se passe sur les planches. Josse de GUÉRANDE (c'est son nom dans la pièce), ancienne gloire du spectacle qui cherche désespérément à se refaire une santé cathodique, doit rejoindre l'émission de télé censée lui remettre le pied à l'étrier. Mais le destin (et l'auteur de la pièce) en décide autrement, et la voilà coincée sur le balcon de son appartement, du fait d'un volet électrique particulièrement mal luné qui refuse obstinément de s'ouvrir. Et notre belge

héroïne assiste, impuissante, depuis sa terrasse et via son répondeur

resté à l'intérieur, au défilé téléphonique de tous ceux qui s'inquiètent de sa disparition ou évoquent un pan de sa vie, et avec lesquels il lui est impossible de communiquer.

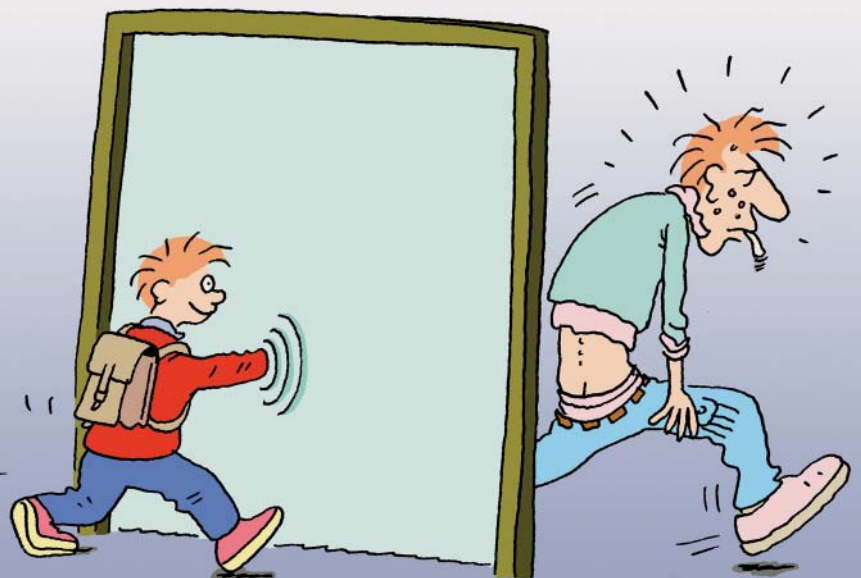
N'ayant pas pu regarder le reste de la pièce (*voir plus haut, chapitre: travaux ménagers dominicains*), je ne sais toujours pas, à l'heure qu'il est, si on finit par la retrouver... Toujours est-il que cette histoire a déclenché, dans mon pauvre cerveau sans doute atteint par les vapeurs florales et néanmoins javellisées des produits d'entretien, quelques extrapolations métaphysiques que je vous livre à l'état brut. Mon Dieu, me suis-je dit, frappée de plein fouet par la similitude, ça me fait penser à ma vie! Combien de fois n'ai-je pas eu l'impression d'être bloquée à l'extérieur et d'assis-

ter au spectacle de ma propre existence, sans avoir l'occasion d'y jouer le rôle que j'aurais voulu... Un peu comme à l'école, lors de la rencontre entre les professeurs et les parents où, devant vous, on parle de l'élève/enfant que vous êtes comme si vous n'étiez pas là. "C'est moi, ça?" vous demandez-vous alors, schizophréniquement interpellé(e) par les portraits dressés par les uns et les autres. Voilà un beau sujet de rédaction, non? "Comment entrer dans sa propre vie?" J'en ai un autre à proposer: "La dangerosité des détergents et leurs effets inattendus sur le psychisme fatigué d'une journaliste d'entrées libres".

Bon, c'est pas tout ça, je vais me coucher, moi! ■

PASSAGE PRIMAIRE - SECONDAIRE ■ PP.12-13

LE CLOU DE L'ACTUALITÉ



www.clou.org