

entrées | libres

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N°54 / décembre 2010

La réduction des inégalités

RENCONTRE
**Muhammad
YUNUS**

**Immersion:
souriez,
vous êtes
étudiés!**

Photo: François TEFNIN

entrées libres n°54 - décembre 2010
Mensuel - ne paraît pas en juillet-août
Bureau de dépôt: 1099 Bruxelles X
N° d'agrégation: P302221



édito

3 Un printemps en hiver

des soucis et des hommes

4 Les directeurs du fondamental dans la rue...

5 Intégration et Centres PMS

entrez, c'est ouvert!

6 De bonnes notes à la clé ■ Les maths en scène

7 Radio Chocotoff, une station qui a de l'étoffe!

l'exposé du moi(s)

8 Muhammad YUNUS
Le prêtreur d'espoir



M. YUNUS

mais encore...

10 Inspection: une évolution mesurée

écoles du monde

12 Immersion: souriez, vous êtes étudiés!

recto verso

14 Le mécénat à la rescousse du supérieur?

zoom

16 L'orthographe à l'école et dans la vie...

17 Enseigner à des adultes, un métier particulier?

avis de recherche

18 La réduction des inégalités



avis de recherche

rétroviseur

20 Lacunes dans l'enseignement?

service compris

21 Mais que fait le SeGEC? (9)
Pastorale: troisième!

entrées livres

22 Espace Nord ■ Un libraire, un livre
Vient de paraître ■ L'école dans la littérature

vœux

23 Inspirations pour 2011

hume(o)ur

24 Lettre à Eugénie ■ Le CLOU de l'actualité



entrées livres

Décembre 2010 ■ N°54 ■ 6^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et août)
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
François TEFNIN (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
Marthe MAHIEU
Bruno MATHELART
Guy SELDERSLAGH
Jacques VANDENSCHRIK
Conrad van de WERVE

Publicité

François TEFNIN
(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 au compte n°191-0513171-07 du SeGEC
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles
avec la mention "entrées livres".

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 livres est imprimé sur papier FSC.



Photo: Jean-Paul HITTELET

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
2 DÉCEMBRE 2010

Un printemps en hiver

"Il est né, il reste avec nous et ses paroles portent la vie en elles comme un printemps gonflé de promesses"

Cet extrait d'un poème de Charles SINGER¹ fait référence à la nativité. L'allusion qui y est faite aux paroles du Christ a une résonance toute particulière pour tous ceux qui ont un rôle à jouer au sein de l'enseignement catholique. De quelle manière parler aujourd'hui du message chrétien dans nos écoles, compte tenu de la grande mixité culturelle et religieuse qui s'y vit au jour le jour? Comment donner du sens à des textes qui ne sont plus reçus par tous comme "paroles d'Évangile"? Comment laisser un espace, dans nos vies personnelles et dans celle de nos écoles, pour une invitation à la spiritualité?

Les réflexions dont fait part un document de la Commission du secteur religion du SeGEC sont de nature à nous aider à répondre à ces questions. Elles interrogent, en effet, le rapport entre la société dans laquelle nous vivons et les textes de la tradition chrétienne. Dans les années 80, le cours de religion était encore surtout conçu comme une sorte de face à face entre la vie humaine et le christianisme. Depuis le milieu des années 90, il est plutôt envisagé comme l'occasion d'une mise en corrélation de l'expérience humaine, de la culture contemporaine au sens large, et de la tradition chrétienne. Il ne s'agit pas d'envisager une approche juxtaposée, segmentée de tous ces éléments, mais de privilégier une pensée du lien. Il y a quelques années déjà, Marcel GAUCHET soulignait que l'une des originalités du christianisme est de considérer que l'Évangile doit toujours être réinterprété dans le contexte de l'époque dans laquelle il s'inscrit. C'est d'ailleurs la raison qui aurait conduit l'Église à créer des écoles et des universités: à l'opposé d'une lecture littérale, voire littéraliste, des textes qui conduisent au fondamentalisme, il s'agit de former les hommes – et les femmes! – capables de les interpréter à la lumière de leur temps. Et de comprendre leur époque à la lumière d'une tradition qui est aussi source de sagesse.

À l'occasion de cette fête de Noël, je formule le vœu que chacun, dans sa tradition philosophique propre, rencontre des paroles qui "portent la vie en elles comme un printemps gonflé de promesses". ■

1. Dominicain, *Fêtes pour Dieu*.



AU REVOIR, FRANÇOIS...

Toute la rédaction d'entrées livres salue le départ de son rédacteur en chef pour une retraite bien méritée. Aux commandes du magazine depuis ses débuts, il y a un peu plus de 5 ans, François TEFNIN n'a pas ménagé ses efforts pour en faire un mensuel de référence et de qualité. Merci, François! Tous nos vœux t'accompagnent pour ta nouvelle vie.



Les directeurs du fondamental dans la rue...

Ils étaient près de 300 directeurs du fondamental à manifester, le 19 novembre dernier, devant le cabinet de la Ministre de l'enseignement Marie-Dominique SIMONET. Ce sont des chefs d'établissement débordés qui sont venus réclamer des renforts, tant administratifs que pédagogiques, ainsi qu'une revalorisation de leur fonction. La Ministre a reçu une délégation. Elle leur a promis la mise sur pied d'un groupe de travail...

10h ce vendredi-là, ils sont des dizaines à être venus des quatre coins de la Communauté française pour se retrouver place Surllet de Chokier. Certains sont partis à l'aube pour converger vers Bruxelles. Tous ont un carton sous le bras contenant les pistes didactiques que leur a remis l'Administration. "De très belles pistes pédagogiques", insiste **Luc BERNAERTS**, directeur de l'école Sainte-Marie à Saint-Gilles. Elles accompagnaient les épreuves d'évaluation externe des années précédentes. "Nous pourrions les suivre, mais nous n'avons pas le temps de les exploiter", souligne ce directeur en fonction depuis plus de 20 ans. On n'a pratiquement jamais le temps de penser à l'essentiel: la pédagogie". À tour de rôle, **Luc BERNAERTS** et ses collègues déposent leur boîte devant l'entrée du cabinet de Marie-Dominique SIMONET. En quelques minutes, c'est un véritable mur que les manifestants érigent...

LA DÉBROUILLE

"Nous recevons des miettes au niveau de l'aide administrative", explique **Josiane NIELENS**, directrice de l'école maternelle La Colombe à Ganshoren. Ensemble, avec l'école secondaire à laquelle nous sommes rattachés, nous avons un ouvrier et demi pour 2000 élèves. Concrètement, ça veut dire que quand les toilettes sont bouchées et que cela déborde, c'est moi qui m'y

colle: je mets mes bottes et je prends ma raclette!"

Éric GONDROY n'est pas mieux loti. Ce directeur de l'école Saint-Joseph à Estinnes ne peut compter que sur l'aide d'une personne qui vient une demi-journée par mois. Pas évident, lorsque l'on gère une école de 250 élèves... "On est continuellement dérangé par des parents qui téléphonent parce qu'on oublie un sac de gym, parce qu'il faut distribuer les diners... Ce sont des mangeurs de temps fous! Il manque quelqu'un, ne fut-ce que pour trier les appels", enchaîne-t-il.

Pierre MELCHIOR, directeur de l'école Notre-Dame des Champs à Uccle, abonde dans le même sens. Sa matinée est déjà bien entamée quand, après l'accueil des élèves, le remplacement des profs absents, etc., il peut enfin s'atteler aux tâches administratives: "Il y a de nouvelles demandes tous les jours. Il y a aussi les problèmes liés aux bâtiments, à l'éclairage. Puis il faut s'occuper des dossiers de fond: préparer les budgets, les évaluations externes..."

RECONNAISSANCE

Les chefs d'établissement du primaire réclament aussi une meilleure reconnaissance de leur fonction, et cela passe notamment par une revalorisation salariale: "On en arrive aujourd'hui, si je compare mon salaire à celui de mes enseignants, à avoir un traitement équivalent, et parfois même inférieur!",

remarque **E. GONDROY**.

Godefroid CARTUYVELS, Secrétaire général de la FédEFoC¹, fait le même constat: "Il y a une véritable difficulté, dans le monde de l'enseignement, à valoriser les fonctions d'autorité et de direction". Le Secrétaire général fait le parallélisme avec la situation que vivent certains chefs de corps de la Police fédérale, qui gagnent parfois moins bien leur vie que leurs agents, ceux-ci cumulant diverses primes. Selon **G. CARTUYVELS**, il ne faut pas s'étonner que le recrutement de nouveaux directeurs devienne très difficile...

UN GROUPE DE TRAVAIL

Une délégation de quatre directeurs a été reçue par la Ministre. **M.-D. SIMONET** dit comprendre leurs préoccupations. Parmi eux, **Jean-Pierre MERVEILLE**, président du Collège des directeurs de l'enseignement fondamental catholique: "Nous avons eu en face de nous quelqu'un qui a des contraintes budgétaires extrêmement importantes. Nous ne nous attendons pas à de grands changements dans l'immédiat. Elle nous a promis la constitution d'un groupe de travail qui réunirait les directions d'écoles et le cabinet". Ce groupe traitera trois thématiques: l'aide administrative et éducative, les barèmes et les fins de carrière. ■

CONRAD VAN DE WERVE

1. Fédération de l'enseignement fondamental catholique

Photo: Conrad van de WERVE

L'intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire est possible en Communauté française depuis 2009. Actuellement, 800 élèves sont concernés, sur un total de plus de 30 000 fréquentant le spécialisé. Mais quel(s) partenariat(s) ce dispositif implique-t-il? Entre enseignement ordinaire et spécialisé, cela va de soi, mais aussi entre Centres PMS ordinaires, mixtes et spécialisés, tant du fondamental que du secondaire. C'est ce qu'a notamment souhaité rappeler la FCPL (Fédération des Centres PMS libres) à l'occasion de cette journée de réflexion.

PARTENARIAT

"Déjà en 2004, a précisé **Guy DE KEYSER**, Secrétaire général de la FCPL, lors de son introduction, le décret organisant l'enseignement spécialisé consacrait un chapitre à la question de l'intégration des enfants à besoins spécifiques. Mais il en limitait l'accès aux enfants sourds, malentendants, aveugles, malvoyants et infirmes moteurs cérébraux. Le décret de 2009 a, quant à lui, inclus dans ce dispositif tous les enfants à besoins spécifiques, notamment ceux atteints de troubles cognitifs. Et il a aussi simplifié l'inscription: l'élève est attaché à une école spécialisée, mais ne doit pas physiquement la fréquenter".

Qu'en est-il, en pratique? Pour y voir plus clair, le GREF, composé de directions et d'agents de Centres PMS libres, s'est penché sur la mise en place de l'intégration et les moyens de sa réussite. Selon lui, le principe fondamental de ce processus n'est autre que le partenariat. Enseignement ordinaire et spécialisé doivent pouvoir s'échanger des méthodes et des outils tels que ceux développés, par exemple, dans le Plan individuel d'apprentissage (PIA) ou le Projet général d'actions d'encadrement différencié (PGAED). L'enjeu est également de pouvoir amener un maximum d'enfants et de jeunes à développer au mieux leur personnalité et leurs apprentissages. Le rôle des Centres PMS est ici évident. Mais la mise en place des procédures d'intégration et le suivi des élèves nécessitent du temps et des moyens. Et, comme l'a souligné **G. DE KEYSER**, si les écoles se voient mettre à disposition des périodes d'encadrement pour chaque élève concerné, il n'en va pas de même pour les Centres PMS.



Intégration et Centres PMS

Le 20 octobre dernier, quelque 170 agents PMS, enseignants et inspecteurs se sont réunis lors d'une journée d'étude consacrée à l'intégration des enfants à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Cette manifestation, intitulée "L'intégration en question(s): les moyens de la réussite", était organisée par le GREF (Groupe Relais pour l'Enseignement Fondamental de la FCPL).

BESOINS DE L'ENFANT

La journée de réflexion a permis aux participants de s'attarder sur les diverses facettes de ce défi de l'intégration. En matinée, trois orateurs ont pris la parole: **Bernadette VAN ENIS**, directrice du Centre PMS libre spécialisé d'Uccle, est revenue sur le décret, les procédures et les balises qu'il met en place; **Francis BRUYNDONCKX**, formateur IFC, s'est exprimé sur les enjeux de l'intégration; et **Janine GOBIET**, responsable pédagogique FédEFoC-spécialisé, s'est intéressée au(x) projet(s) que l'on peut proposer aux enfants.

Ensuite, cinq ateliers se sont déroulés parallèlement, d'après des témoignages d'expériences issus des Centres PMS, du fondamental et du secondaire. Et pour terminer, les participants ont pu échanger leurs questions et réflexions. "Cette journée, conclut

G. DE KEYSER, a positivement interpellé et informé les participants sur l'intégration, en rappelant toute la nécessité de tenir compte en priorité des besoins de l'enfant. Le constat s'impose: l'intégration «fait recette». Mais convient-elle pour autant à chaque enfant? On ne peut sans doute pas éviter non plus les questions liées à son coût, ses modalités d'organisation, sa «massification», aux moyens qu'elle met à disposition... Mais cette modalité d'éducation et de formation secoue bien nos habitudes et devrait faire rapidement l'objet d'autres modules de formation". ■

BRIGITTE GERARD

Les documents relatifs à cette journée sont disponibles sur: enseignement.catholique.be > Centres PMS.

DE BONNES NOTES À LA CLÉ

Anne-Gaëlle et Jean-Frédéric sont jeunes, mari et femme. Ils enseignent en 2^e primaire, mais pas dans la même école, et ils adorent l'opéra. L'histoire aurait pu s'arrêter là, mais ils ont eu envie de faire partager leur passion pour la "belle musique" à leurs élèves. "Il existe pas mal d'aprioris vis-à-vis de l'opéra et de la musique classique en général, constate Jean-Frédéric LECLERE, instituteur à l'école Saint-Jean-Marie d'Angleur (Liège)¹. On pense que c'est élitiste, mais ce n'est pas le cas. Et le développement artistique est souvent laissé pour compte dans le programme. Mon épouse et moi avons envie de montrer qu'il y a moyen de faire de la musique en classe très simplement, sans que cela coûte cher...

et sans être nécessairement très doué! Depuis quelques années, nous allons voir des opéras avec nos classes. L'ORW² organise des séances pour les enfants, au cours desquelles ils ont la possibilité de chanter avec les choristes. Des animateurs des Jeunesses Musicales viennent préalablement en classe deux ou trois fois pour apprendre les chants aux élèves et le jour J, le chef d'orchestre leur indique les moments où ils sont invités à chanter avec les chœurs. Ils connaissent les airs par cœur, et ça se passe très bien. Voir les décors, l'orchestre et les chanteurs «en vrai», ils adorent ça! C'est vraiment autre chose que d'écouter un CD en classe".

C'est sans doute cet enthousiasme des élèves qui a poussé nos deux instituteurs à franchir un échelon de plus: monter leur propre opéra. "Mon épouse l'avait déjà fait il y a 3 ans, précise J.-F. LECLERE, et nous avons décidé, l'an dernier, de mener l'aventure en parallèle en proposant aux enfants, dans chacune de nos classes, de travailler sur l'adaptation de «La petite renarde rusée» (de Leos JANACEK), que

nous étions allés voir³. Les enfants ont tout de suite accroché. Il a fallu deux mois pour réaliser tout le travail de mise en scène, créer les costumes et les décors, répéter les chants pour aboutir, au final, à 15 minutes de représentation devant toute l'école et les parents. Mais cela ne s'est pas fait au détriment des cours habituels. Ce projet nous a permis de travailler le savoir parler, le savoir écrire, le développement artistique. Tous les enfants sont passés sur scène et ont chanté. Ils ont gagné en confiance. Jouer devant 150 personnes, c'était impressionnant, mais ils l'ont fait! Ça a été une superbe expérience".

Et pour poursuivre sur leur lancée, les deux instituteurs ont organisé plusieurs rencontres entre leurs deux classes. Les élèves de Monsieur Jean-Frédéric se sont rendus à l'école communale de Beaufays pour participer, avec ceux de Madame Anne-Gaëlle, à diverses activités: atelier fabrication d'instruments de musique, lecture, structuration spatiale, création d'un Trivial Pursuit sur les familles d'instruments de musique, etc. Les apprentis-chanteurs ont également pu comparer l'adaptation, la mise en scène et le jeu des acteurs des deux classes. Et celles-ci se sont encore retrouvées lors d'une répétition de l'Orchestre Philharmonique de Liège, qui leur a permis de visiter une salle prestigieuse et de découvrir comment les musiciens travaillent et préparent un concert. "La grosse majorité de nos élèves ne connaissaient pas du tout l'univers de la musique classique. Nous comptons bien continuer à le leur faire connaître. Nous sommes sur une liste d'attente pour aller revoir un opéra en février. L'expérience est très riche et nous a montré que tout le monde est capable de faire de la musique et de chanter. Il ne faut pas hésiter à se lancer!", conclut l'instituteur avec conviction. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.esjm.be
2. Orchestre Royal de Wallonie
3. L'initiative vient de remporter l'un des Prix de l'Innovation Pédagogique 2010.

LES MATHS EN SCÈNE

Du théâtre pour donner du sens aux maths? En voilà une idée bizarre... Et si ça marchait? C'est en écoutant France Inter dans sa voiture qu'Yves DELHAYE, professeur de maths à l'Institut Saint-Julien-Parnasse d'Auderghem¹, a eu ce qu'on pourrait appeler une révélation. Un spectacle de la Cie Sous un autre Angle, intitulé "Mad Maths"², déchainait l'enthousiasme des spectateurs interrogés à la sortie par les journalistes. Preneur de tout ce qui concourt à intéresser les élèves aux mathématiques par des voies inhabituelles, l'enseignant s'est renseigné sur le spectacle et ses acteurs. Et il n'a plus eu qu'une idée: les faire venir en Belgique. Mais ça, c'était plus facile à dire qu'à faire, et il a fallu toute sa ténacité et l'aide précieuse de ses collègues de l'UREM³ pour y parvenir.

RADIO CHOCOTOFF, UNE STATION QUI A DE L'ÉTOFFE!

Donovan et Marie cherchent des informations sur internet. Caro et Sophie interviewent un fermier du coin. Julien et Kim convertissent les fichiers audio. Sarah et Émilien peaufinent la présentation de l'émission. Théa relit son sujet, tandis que ses copains s'activent en régie pour ne rater aucun jingle. Radio Chocotoff est en effervescence, et ses auditeurs piaffent d'impatience...

Cela fait presque 20 ans que ça dure, et le succès ne se dément pas. Et si, au fur et à mesure des années, un véritable studio a été aménagé dans la mezzanine de la classe de Madame Catherine, c'est avec un mini-cassette et un micro que l'aventure a démarré, à l'initiative d'un instituteur, Denis VELLANDE, aujourd'hui détaché à Média Animation. "Tout au long de l'année scolaire, on fonctionne de manière à ce que tous les enfants de 5^e et 6^e aient l'occasion de toucher à tout: reportages, présentation de l'émission, présentation de sujets, interview de l'invité, technique, etc., précise Catherine DELVAUX, institutrice à l'école Saint-Martin de Cortil-Wodon¹. Ils créent l'émission (30 minutes de direct le vendredi après-midi) de A à Z, même si je ne suis jamais bien loin. Ils sont généralement très demandeurs, et quand certains sont réticents, la contagion opère et les derniers blocages tombent rapidement. Les élèves des autres classes viennent comme invités ou pour présenter de petits sujets. Quand on travaille en classe au projet radio, tous les élèves participent, même s'ils ne passent pas cette semaine-là. Les dates d'émissions sont affichées avec la feuille de route, et ils s'inscrivent pour les différentes tâches. Ils préparent les futures émissions, comme les spéciales Saint-Nicolas ou Salon du Livre. Et comme ils sont motivés et qu'ils veulent que ce soit nickel, ils y passent aussi des récréations et des temps de midi".

Ce ne sont pas les idées qui manquent, et les élèves vont eux-mêmes trouver les instituteurs(-trices) des autres classes pour leur demander des informations. Ils ont pris l'habitude de travailler en équipe. Ils dépouillent la presse quotidienne en classe, regardent les Njouzz et souvent aussi, le journal télévisé à la maison. "Nous en parlons ensuite, je les aide à analyser et à prendre de la distance quand c'est nécessaire, car cela génère parfois des angoisses, explique l'enseignante. Nous essayons aussi d'avoir des invités extérieurs à l'école, du Ministre de l'enseignement au fermier du village, en passant

par le bourgmestre ou un papy qui a des choses à raconter. Pour ce qui est de la technique, les élèves se transmettent les connaissances d'une année à l'autre. Grâce aux recherches et aux démarches qu'ils sont amenés à faire, on constate chez eux une énorme ouverture d'esprit, un grand intérêt pour l'actualité, beaucoup d'autonomie et de prises de responsabilités. Ils apprennent à gérer leur stress. Ils sont à l'aise pour parler à des adultes, ils donnent leur avis, ils ont un esprit critique très développé. Et cela a déjà suscité des vocations. Sébastien PROPHÈTE, ancien élève de l'école, est aujourd'hui journaliste à RTL. D'autres se sont dirigés vers le théâtre, et deux étudiants du secondaire sont en train de réaliser un film!" ■ MNL

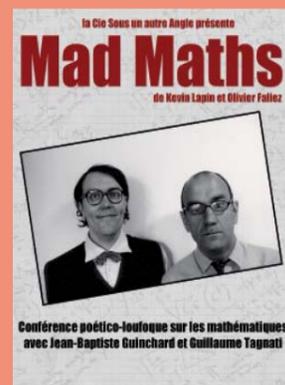
1. www.ecolesaintmartin.net

Radio Chocotoff sur 107.3 FM,
dans un rayon d'environ 5 km
www.chocotoff.be



"Depuis toujours, explique Y. DELHAYE, je m'efforce de dédramatiser les maths. J'essaie de montrer aux élèves que même si l'approche n'est pas toujours facile, cela vaut la peine de faire un effort, pour le plaisir et même la détente qui en découlent".

Mais les élèves sont loin d'être convaincus par ce genre d'argument, et les blocages sont difficiles à surmonter.



D'où l'idée de leur montrer ce spectacle, conçu "pour les cancracs, les traumatisés et les fanatiques". "Le créateur du spectacle est mathématicien et acteur, précise l'enseignant, et il parvient à relever le défi de montrer que les maths, cela peut être beau, poétique et amusant. Les acteurs font référence à de vrais problèmes mathématiques et, par des jeux de mots et des mises en situation loufoques, ils arrivent à créer des décalages étonnants qui font beaucoup rire les élèves... et les profs. Les élèves ont vraiment accroché, et ils sont venus poser plein de questions aux acteurs après le spectacle. Pour des élèves de la 4^e à la 6^e, c'est vraiment très libérateur".

Ce n'est pas la première fois qu'Y. DELHAYE met sur pied un projet visant à montrer les maths sous un autre jour. L'an dernier, il a organisé dans l'école, toujours avec l'aide de l'UREM, une semaine des mathématiques. Au programme: polyèdres de paix (utilisation

des bonshommes des Iles de Paix pour découvrir la géométrie), jeux mathématiques, calculatrices graphiques et capteurs de mouvements, réalisation de maquettes de cirques romains. Ces activités, dont l'animation était assurée par des intervenants extérieurs, remplaçaient les cours de l'après-midi. Et elles ont eu beaucoup de succès. L'enseignant est bien conscient que "ce genre d'initiative ne produit sans doute pas de miracle", mais il reste convaincu de leur bienfondé, non seulement pour donner un autre éclairage sur la matière, mais aussi parce que "cela change le relationnel avec le professeur. Et c'est loin d'être négligeable, car les élèves apprécient souvent d'abord la personne de l'enseignant avant d'aimer la matière qu'il enseigne". ■ MNL

1. www.sjpa.be
2. www.madmaths.fr
3. Unité de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques - www.ulb.ac.be/sciences/urem/



Muhammad YUNUS, c'est comme une certaine boisson non-alcoolisée: il en a l'aspect et l'allure et il ressemble à un prophète, mais il n'en est pas un. Il reste avant tout un économiste, certes touché par la misère et prêt à la pourfendre... mais en économiste, pas en généreux donateur.

MUHAMMAD YUNUS

Le prêteur d'espoir

Ce lundi-là, il ne restait plus un siège libre au Théâtre Royal de Mons. Et que venait voir toute cette foule? Un chanteur à la mode? Une comédie délirante? Les lauréats du concours Reine Elisabeth? Que nenni. Ces centaines de personnes étaient venues, parfois de loin, pour entendre Muhammad YUNUS.

MUHAMMAD WHO?

"Muhammad who?", rétorqueraient nos amis anglophones. Faites le test: dans la prochaine conversation de salon, glissez son nom le plus naturellement du monde... Qui le connaît encore? Qui se souvient qu'en 2006, il fut élu Prix Nobel de la Paix? Qui sait encore pourquoi? Et pourtant... L'histoire retiendra son nom! Muhammad YUNUS est, en effet, sinon l'inventeur, du moins le promoteur moderne et efficace de deux concepts-actions clés pour combattre la grande pauvreté: le microcrédit et le "social business". Jacques ATTALI¹ considère même que la micro-finance constitue le quatrième pilier de la lutte contre la pauvreté: "Aux côtés des trois piliers du développement que sont la démocratie, l'éducation et les infrastructures, la micro-finance est de plus en plus considérée comme un instrument-clé pour la mise en place de stratégies efficaces de lutte durable contre la pauvreté".

LA MÈRE ILLETTRÉE ET SA FILLE MÉDECIN

Formé à l'économie dans son Bangladesh natal, M. YUNUS termine avec succès une thèse à l'Université Vanderbilt aux États-Unis, y enseigne, avant de rentrer au pays. Mais son intervention, ce soir-là à Mons, ne sera pas un cours du professeur d'économie qu'il fut. C'est plutôt le récit des circonstances et des rencontres toutes simples qui le conduisent vers une implication toujours plus radicale dans sa lutte contre la pauvreté. Ainsi, conte-t-il l'histoire de la mère illettrée et de sa fille médecin. Récemment, dans ses pérégrinations liées au développement de la *Grameen Bank*², il se rend dans un village bangladais. Il y rencontre une jeune femme médecin qui avait expressément fait le déplacement pour voir celui qui, en son temps, avait aidé sa maman illettrée à sortir de la pauvreté. Un simple prêt, d'une somme qui nous paraîtrait dérisoire, avait enclenché un cercle vertueux avec tant de succès que cela avait permis à cette famille de faire faire des études de médecine à l'une des filles. Moment de grande émotion et de gratitude que ces retrouvailles... Mais ce que M. YUNUS en a retenu, c'est que la fille était la copie conforme de la mère. Et la mère aurait très bien pu devenir médecin, si son environnement économique et culturel avait été plus favorable.

Les pauvres ne sont pas pauvres par nature, par fatalité ou par paresse! C'est leur environnement qui les réduit à cet état d'indigence.

LES PAUVRES ET LES BONZAÏS

Il en va des pauvres, ajoute M. YUNUS, comme des bonzaïs. Si vous plantez un cèdre du Liban dans un pot et que vous lui appliquez toutes les techniques d'un bonzaï, il deviendra une minuscule reproduction de ces majestueux conifères pouvant atteindre 40 mètres de haut, 4,5 mètres de diamètre, ce qui correspond à un âge de 2500 ans. Mais la graine qui produit le cèdre bonzaï et, en pleine terre, les "monuments naturels les plus célèbres de l'univers"³, est la même. Elle possède exactement les mêmes propriétés et potentialités, mais pas les mêmes conditions de développement. Ainsi, conclut-il, les pauvres sont des humains bonzaïs.

IL PARLE EN ÉCONOMISTE

Économiste, M. YUNUS dénonce deux pièges de l'aide aux plus démunis: l'assistanat d'un côté, le profit de l'autre. Le principe même du microcrédit est de sortir de l'assistanat: l'argent n'est pas donné, mais prêté. Il doit donc être remboursé avec les intérêts. Deux mécanismes garantissent cependant que ces prêts ne conduisent pas au surendettement. D'une part, le montant des crédits étant faible et les fréquences de rem-

boursement rapides (souvent hebdomadaires), les montants supplémentaires à rembourser sont réduits. Par ailleurs, cela oblige les emprunteurs à investir dans une activité au moins aussi rentable que le taux d'intérêt appliqué. D'autre part, même s'il existe des contrats individuels plus risqués, la majorité des microcrédits sont des micro-prêts solidaires: ils sont accordés à un groupe de personnes solidaires pour le remboursement du prêt. Les défauts de remboursement

individuel liés aux circonstances (une "mauvaise semaine") sont ainsi évités, et la pression du groupe est une incitation forte à la rentabilité. On ne parlera donc pas d'assistanat mais d'autofinancement pour entreprendre, avec obligation de résultats.

Mais s'il s'agit bien, pour les emprunteurs, de devenir acteurs de la vie économique pour sortir de la misère, pour les investisseurs, il faut bannir la notion de profit. Le principe du "social business"⁴ (cf. pavé ci-dessous)

trop nombreux habitants de la planète Terre... mais ce jour-là, qu'il espère prochain, il serait complètement éradiqué. Un lieu de mémoire de la pauvreté pour que jamais plus, la solidarité humaine n'y laisse retomber personne! ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Jacques ATTALI, économiste, ancien conseiller de François MITTERRAND et actuel président de *PlaNet Finance*, organisa-



LES SEPT PRINCIPES DU "SOCIAL BUSINESS"

L'objectif de l'entreprise sera:

1. d'éradiquer la pauvreté, ou de résoudre l'un ou l'autre problème (comme l'accès à l'éducation, à la santé et aux technologies, ou le respect de l'environnement); l'objectif ne sera pas la maximisation des profits;
2. d'assurer sa viabilité financière et économique;
3. que les investisseurs récupèrent seulement la somme qu'ils ont investie. Aucun dividende ne sera perçu au-delà de la somme investie;
4. que lorsque les sommes investies auront été restituées, ses profits restent sa propriété pour qu'elle puisse se développer et s'améliorer;
5. de rester soucieuse de l'environnement;
6. que les salariés soient payés aux salaires du marché, et qu'ils bénéficient des meilleures conditions de travail;
7. ... et que tout cela se fasse avec joie!

est incompatible avec la notion de profit. L'actionnaire peut seulement prétendre récupérer les sommes qu'il a mises à disposition, sans un euro-centime de bénéfice! Oui, mais... les entreprises de prêt font du bénéfice, elles, puisqu'elles appliquent des taux d'intérêt: les gains produits doivent être réinvestis aux seules fins de développer et d'améliorer ces entreprises, pour qu'elles puissent faire bénéficier de plus en plus de pauvres des bienfaits de la micro-finance et du "social business".

En fait, l'ambition ultime de Muhammad YUNUS, c'est d'ouvrir un jour un musée de la pauvreté! Un lieu de mémoire de ce fléau dans lequel auront végété, bien trop longtemps, de bien

tion de solidarité internationale qui réunit une ONG et des entreprises sociales.

2. La *Grameen Bank* (littéralement, "banque des villages") est spécialisée dans le microcrédit. Elle a été créée officiellement en 1983 par Muhammad YUNUS au Bangladesh. Elle dispose de près de 1400 succursales et travaille dans plus de 50 000 villages. Depuis sa création, elle a accordé 9 milliards de dollars de prêts et affiche des taux de remboursement de près de 99%.

3. L'expression est d'Alphonse de LAMARTINE, émerveillé par les cèdres du Liban lors de son voyage en Orient.

4. Le "social business" est une appellation anglo-saxonne difficile à traduire en français. La traduction "entreprise sociale" n'épuise pas la totalité du sens de l'expression anglaise, qui renvoie aussi à tout le secteur de l'activité économique qui se donne pour objectif premier l'amélioration de l'environnement socio-économique de ceux qui y participent.



La presse en a parlé. Nous y revenons. À partir d'une information ou d'un événement 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.

LE SOIR

10-11/11/2010

INSPECTION: UNE ÉVOLUTION MESURÉE

Comme chaque année, l'Inspection scolaire a déposé, début novembre, son rapport basé sur les visites effectuées l'année précédente dans les écoles. Après une cuvée 2008-2009 plutôt négative, celle de 2009-2010 est plus engageante. Le rapport pointe le développement de l'aide aux élèves en difficulté, mais aussi les problèmes fréquents en mathématiques, ou encore une imprécision des "référentiels communs"...

Et vous, qu'en dites-vous?



■ **Étienne MICHEL, directeur général du SeGEC:**

"La synthèse du rapport d'inspection se focalise, d'une part, sur ce que l'on apprend à l'école et, d'autre part, sur la manière avec laquelle on apprend. En ce qui concerne le premier point, le rapport fait état d'une certaine imprécision des référentiels communs

en matière de savoirs, de savoir-faire et de compétences. Les élèves n'apprendraient pas tous la même chose et ne seraient pas évalués selon les mêmes critères.

Cette affirmation doit être relativisée. Il est, en effet, utile de se rappeler les évolutions que l'on a observées depuis le décret Missions de 1997 définissant les référentiels de compétences communs, qui ont fait l'objet de plusieurs décrets. Depuis le milieu des années 2000, diverses formules d'évaluation externe se sont aussi progressivement développées dans les établissements scolaires, surtout pour trois matières: le français, l'éveil scientifique et les mathématiques. Au fil du temps ont été mises en place non seulement des évaluations externes indicatives, mais aussi des évaluations externes certifiantes (telles que le CEB ou un embryon de TESS à la fin de l'enseignement secondaire supérieur). Dans ce cadre-là, nous devons veiller à conserver un espace de liberté au niveau des méthodes pédagogiques et des programmes. Autant nous sommes partisans de référentiels communs et disposés à jouer le jeu des évaluations externes, autant nous sommes résolus à faire respecter cet espace intermédiaire de la liberté pédagogique et de programme.

Le contrat pour l'école avait, quant à lui, prévu d'évaluer la lisibilité et l'applicabilité des socles de compétences. Mais nous constatons que le gouvernement de l'époque n'a pas concrétisé cette intention. Et entretemps, au sein



Photo: École libre de Romseé

de l'enseignement catholique, nous avons pris conscience qu'un travail d'évaluation de nos programmes était nécessaire, notamment en regard de ces critères de lisibilité et d'applicabilité. C'est pourquoi, tant dans le secondaire que dans le fondamental, des enquêtes importantes ont été menées auprès des enseignants pour recueillir leur avis concernant ces programmes. Nous en avons tiré un certain nombre d'enseignements. Dans le secondaire, plusieurs programmes ont fait l'objet de réécriture ou d'adaptation, et dans

l'enseignement fondamental, un processus analogue est encore en cours actuellement. Ce travail doit être mené à son terme et nous n'envisageons pas, aujourd'hui, d'entrer dans une nouvelle discussion sur les référentiels de compétences eux-mêmes.

Quant au point sur la manière d'apprendre à l'école, le rapport d'inspection y rappelle, avec raison, l'importance quantitative de l'échec scolaire et souligne que les inspecteurs croient percevoir une attention plus grande des enseignants à l'égard des élèves en difficulté, ce qui est une information encourageante. Nous partageons la conviction que les enseignants sont, avant tout, soucieux de faire réussir leurs élèves.

Baudouin, et auquel le SeGEC a décidé de s'associer.

À côté de la remédiation immédiate, deux pistes me paraissent mériter réflexion pour l'avenir: l'accompagnement des jeunes enseignants, dans des formules de tutorat, et la nécessité de permettre aux directions d'école de se recentrer sur leur métier de base, qui est l'animation et la coordination d'une équipe pédagogique. Il est notamment indispensable de décharger les directions du fondamental tout particulièrement des charges administratives pour lesquelles elles ne disposent pas de l'aide requise, contrairement aux autres niveaux d'enseignement.

Il me semble, par ailleurs, utile de rappeler que les conseillers pédagogiques interviennent dans les écoles à la demande de l'établissement lui-même. Le principe de base est celui de la contractualisation d'une relation entre le service de Conseil et de soutien pédagogique et l'établissement scolaire. Celui-ci peut solliciter ces services soit en référence à un souci de développer un projet éducatif propre, soit en s'interrogeant sur les résultats pédagogiques de l'établissement à l'aide des résultats des évaluations externes, soit, enfin, en référence à un rapport d'inspection".

INTERVIEW BG



■ **Roger GODET, inspecteur général coordonnateur:**

"Notre système éducatif évolue vers une concrétisation des objectifs mentionnés dans le décret Missions. Dans bon nombre d'écoles et de classes, cela se traduit notamment, d'après le rapport d'inspection, par une préoccupation à l'égard des difficultés rencontrées par les élèves. Une autre avancée constatée par les services d'Inspection est la réelle prise en compte du développement des savoirs, des savoir-faire et des compétences, même si c'est davantage le cas dans certaines disciplines que dans d'autres.

Je pointerais cependant deux difficultés dont il est question dans le rapport. D'une part, ce que l'on doit apprendre à l'école n'est pas suffisamment défini. Les indicateurs de maîtrise de compétences mériteraient d'être clarifiés, quels que soient le niveau ou les disciplines. Mais il ne s'agit pas pour autant de dire comment on doit apprendre, puisque la liberté des méthodes est ac-

cordée aux Pouvoirs organisateurs et aux professionnels de l'enseignement.

D'autre part, nous pointons, dans le chef des enseignants, des difficultés au niveau de l'analyse des erreurs et des approximations des élèves. Celles-ci ne sont finalement que la partie visible de l'iceberg. Il faut ensuite pouvoir déceler les représentations qui se cachent derrière ces erreurs et approximations, et déterminer comment les faire évoluer de façon positive.

Plus globalement, notre rôle, en tant qu'inspecteurs, est de rapporter les démarches mises en œuvre à l'école. Il s'agit de prélever, d'analyser, d'évaluer et de commenter les pratiques. On effectue une lecture du travail des professionnels de l'enseignement: comment traduisent-ils en gestes professionnels ce qui est prescrit par les autorités? Nous faisons tout d'abord rapport de nos constats au niveau local. Nous indiquons aux écoles la lecture que nous faisons de leurs pratiques, afin qu'elles puissent la confronter à leur propre évaluation. Ensuite, nous en rendons compte à l'autorité, à la Commission de pilotage, au Ministère, ainsi qu'aux PO d'enseignement, pour les aider au niveau du pilotage des écoles. Nous ne pilotons ni les écoles, ni le système éducatif dans son ensemble, mais nous apportons des informations qui peuvent être utiles à ces deux niveaux.

Je souhaiterais aussi épingler le rôle des cellules de Conseil et de soutien pédagogique... Une collaboration s'installe entre celles-ci et les services de l'Inspection. Leurs rôles sont différents mais complémentaires. L'accompagnement pédagogique se fonde souvent sur l'évaluation apportée par les inspecteurs. Et l'évolution des pratiques peut être mesurée notamment grâce à l'apport des conseillers pédagogiques. Ainsi, lorsque nous repassons dans des écoles où des faiblesses ont été constatées, nous remarquons souvent que ces manquements ont été palliés, surtout après l'intervention de cellules de Conseil pédagogique. Il faut évidemment du temps pour que les choses s'installent. Reconnaissons que le décret qui organise l'Inspection, voté en 2007, n'est d'application que depuis 2008. Toute une série de choses ont déjà été mises en place, pas mal de chemin a finalement été parcouru, alors que l'initiative est assez neuve". ■

INTERVIEW CVDW

TEXTE BRIGITTE GERARD

IMMERSION

Souriez, vous êtes étudiés!

L'immersion, vous connaissez? "Tout corps plongé dans un liquide..." Non, pas cette immersion-là! Quoique... L'allusion n'est pas totalement inappropriée, puisqu'il s'agit tout de même de faire tremper les élèves dans un véritable bain linguistique.

C'est la première fois que le SeGEC organise une visite d'étude dans le cadre du programme européen d'Éducation et de Formation tout au long de la vie. Pour cette première, qui s'est déroulée du 15 au 19 novembre à Liège, les fédérations de l'enseignement fondamental et secondaire catholique ont souhaité valoriser le travail des écoles et des

services concernés en matière d'immersion CLIL-EMILE¹.

C'est à la Cellule Europe et aux deux responsables pédagogiques de l'immersion que le SeGEC avait confié l'accueil de la délégation étrangère (deux Espagnols, deux Italiens, un Tchèque, un Français, un Turc, un Bulgare, une Irlandaise, un Allemand et une Lettone) et l'organisation de la visite. Parmi les pays représentés, certains pratiquent l'immersion depuis pas mal de temps (comme l'Irlande, où quelque 500 écoles la proposent en français, italien, espagnol ou allemand), d'autres sont totalement novices en la matière (c'est le cas de la Turquie, où des projets ne se sont, jusqu'à présent, développés que dans des établissements privés).

Tout au long de cette semaine, les organisateurs ont veillé à diversifier les approches: visite de quatre écoles pratiquant l'immersion (en néerlandais, anglais ou allemand, au fondamental ou au secondaire), présentation du concept en Belgique francophone et dans les pays représentés, et présentation des actions menées à l'échelle du SeGEC. Le jeudi était consacré à une journée d'étude à Bruxelles, qui a rassemblé une petite centaine de personnes, parmi lesquelles la Ministre de l'enseignement en Communauté française. Après une conférence de l'expert européen Hugo BAETENS BEARDSMORE, les conseillers pédagogiques ont expliqué leurs niveaux d'action et les approches expérimentées dans leurs domaines propres. La table ronde de l'après-midi a permis de croiser les regards des acteurs de l'immersion: étudiants, enseignants, directeurs, inspecteurs, conseillers pédagogiques...

RÉALITÉS DIFFÉRENTES

Le mot "immersion" recouvre des réalités très différentes, selon les pays. En Belgique, étant donné nos trois langues officielles d'enseignement, l'im-

mersion se passe principalement en néerlandais, allemand et anglais. On peut la commencer en 3^e maternelle, 3^e primaire, 1^{er} et 3^e secondaires. "Nous avons voulu insister sur la souplesse de notre système, explique Anne BELIEN². De 8 à 21 périodes par semaine peuvent se faire en immersion dans le fondamental, de 8 à 13 dans le secondaire. Mais nous avons aussi montré que nous avons certaines exigences de qualité et de continuité, et que la Communauté française a mis en place plusieurs garde-fous. Nous avons pu constater que, dans certains pays, peuvent donner cours en immersion des personnes ayant un niveau de langue B2 (comparable à celui d'un étudiant moyen de fin de secondaire), voire B1, soit le niveau le plus faible! Aujourd'hui, chez nous, 249 établissements (du fondamental et du secondaire, tous réseaux confondus) sont en projet d'immersion, soit 5% de la population scolaire. Mais ces chiffres sont en progression constante".

POUPONS EN IMMERSION

Pour savoir comment les choses se vivent, rien de tel que d'aller jeter un coup d'œil sur le terrain. Mary CHOPEY-PAQUET³ et Anne BELIEN ont donc emmené leurs invités jouer les petites souris dans quelques classes. "Nous nous sommes notamment rendus à l'école libre fondamentale d'Aywaille, en 3^e maternelle, précise Bruno MATHE-LART⁴. Là, les enfants ont la chance d'avoir un instituteur plutôt atypique, puisqu'après un master en économie, il a travaillé 3 ans aux Communautés européennes, puis a refait 3 ans d'études pour devenir instituteur maternel. Mais ce cas est exceptionnel, et il est difficile de trouver des instituteurs qui aient des connaissances linguistiques suffisantes pour travailler en immersion. C'est formidable de voir à quel point ces bambins sont motivés, et la facilité avec laquelle ils s'expriment dans une



langue qui n'est pas la leur!"

En primaire, les élèves en immersion ont 50% des cours en français et 50% en langue-cible. Depuis 2 ans, cette école travaille à l'élaboration d'un outil d'évaluation formative de la langue. Tous les enseignants (y compris ceux qui ne sont pas en immersion) ont créé un portfolio, en participation étroite avec leur comité d'accompagnement, dans lequel sont notamment impliqués le chef d'établissement et les parents. Cet outil facilite le travail en continuité. Chaque instituteur, en début d'année, sait quel est le niveau en langues de chacun, ce qui permet un suivi personnalisé. "Nous avons également pu suivre un cours d'histoire en 4^e secondaire au Collège du Sartay à Embourg, ajoute le responsable de la Cellule Europe. À aucun moment, l'enseignant n'a dû faire appel au français. Il fait tout pour que les élèves comprennent, et ceux-ci n'hésitent pas à lui poser des questions dans la langue-cible. Tout au plus, dans la version néerlandaise, laisse-t-on davantage les détails de côté pour aller à l'essentiel".

MODE D'EMPLOI

Quand un projet d'immersion naît dans une école, c'est généralement le PO

qui, le premier, va chercher à savoir si c'est réalisable. "On examine le projet avec lui, explique A. BELIEN, et s'il se concrétise, nous aidons la direction à établir le cahier des charges et à préciser les étapes à suivre. Pour que cela marche, il est primordial que tous les enseignants soient partie prenante". Voir arriver de nouveaux profs, des "intrus" qui parlent une autre langue, avec des pratiques pédagogiques différentes, ne va, en effet, pas de soi. Mais cela peut tout de même avoir aussi certains avantages. "La présence d'une option «immersion» dans une école redynamise les autres cours, de langues notamment, s'enthousiasme la conseillère pédagogique. Il y a beaucoup de choses à inventer, cela demande un investissement et c'est très motivant. Il sera tout aussi nécessaire de bien expliquer le projet aux parents et de les rassurer, de leur montrer que l'école n'est pas seule, que tout cela est bien encadré, que d'autres écoles ont mené le projet à terme et que les enfants s'en sortent bien".

Des problèmes subsistent pourtant: les dossiers des "native speakers" prennent beaucoup de temps, les enseignants sont payés en retard... ou

pas du tout. On constate un certain protectionnisme de nos diplômés. Les directions doivent faire face à de nombreuses démarches administratives et en sont souvent réduites à avancer le salaire des enseignants sur fonds propres. "Dans l'immersion, conclut A. BELIEN, la langue est un outil et plus un but en soi. Et quand on commence très tôt, l'apprentissage se fait avec une grande facilité. Ça ne veut pas dire que les cours de langues traditionnels soient mauvais. L'immersion n'est pas indispensable pour bien apprendre une langue. Cela doit rester une option. Il faut être vraiment motivé pour la choisir, comme il faut l'être aussi pour suivre une filière scientifique, par exemple". ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. CLIL (Content and Language Integrated Learning) EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Étrangère). Il s'agit de l'apprentissage intégré d'une matière dans une langue étrangère.

2. Chargée de mission pour les langues et l'immersion CLIL-EMILE auprès de la FédEFC

3. Chargée de mission pour l'immersion CLIL-EMILE auprès de la FESeC et à l'IFC

4. Coordinateur de la Cellule Europe du SeGEC.

Le mécénat à la rescousse du supérieur?



Fin octobre dernier, on apprenait que le Ministre de l'enseignement supérieur, Jean-Claude MARCOURT, avait chargé son administration d'étudier dans quelle mesure le mécénat privé pourrait participer au financement des institutions d'enseignement supérieur en Communauté française.

Cette pratique existe déjà dans certaines de nos universités, mais sa généralisation est-elle indiquée dans le paysage de notre enseignement supérieur? Les avis divergent.

■ **André COUDYZER, secrétaire général de la Fédération de l'enseignement supérieur catholique (FédESuC):**

"Dans la dernière Déclaration de politique communautaire, le gouvernement de la Communauté française précise que l'enseignement doit rester un service public. Dès lors, il me semble que toute initiative qui permettrait un financement de l'enseignement supérieur issu du secteur privé irait à l'encontre de ce message. De même, l'enseignement supérieur est soumis à une évaluation de la qualité, qui doit également rester publique.

Il est vrai, cependant, que dans certaines universités, l'une ou l'autre chaire est déjà financée par du privé: à l'ULB, à l'UCL, mais aussi à l'ULg, dans les secteurs économique, financier et social. Cela se limite à quelques domaines d'activité, à quelque cours, dans une optique déterminée. Les universités reçoivent des dons, des legs, mais dans l'enseignement supérieur hors universitaire, les institutions ne semblent bénéficier de ce genre de «cadeaux» que de façon très sporadique et limitée...

En revanche, la relation avec le monde des entreprises est déjà une réalité aujourd'hui: lieu de stage, de recherche appliquée ou de travaux de fin d'études pour nos étudiants, le secteur privé ouvre ses portes à nos Hautes Écoles. L'encadrement fourni constitue déjà une forme de contribution de la part des entreprises privées à la formation des étudiants.

Je ne suis pas formellement opposé à d'éventuels appuis financiers issus du privé, mais – et là je rejoins le Ministre Jean-Claude MARCOURT – les institutions doivent pouvoir garder toute leur indépendance et leur liberté académique. La situation difficile dans laquelle se situe notre enseignement aujourd'hui peut expliquer une volonté de rechercher des ressources ailleurs. Nous sommes devant une double contrainte: des moyens financiers sont nécessaires pour maintenir la qualité de notre enseignement, mais nous ne pouvons pas mettre en péril cette qualité par une perte d'autonomie.

Dans le cas où on instaurerait un mécénat qui ne concernerait qu'une

part marginale du financement, il n'y aurait pas de grand risque, si ce n'est le renforcement probable d'une inégalité entre les différentes catégories présentes dans l'enseignement supérieur. Mais si cela se généralisait, une marchandisation de l'enseignement serait à craindre".

■ **Brigitte CHANOINE, directrice-présidente du Groupe ICHEC:**

"Le Groupe ICHEC se trouve déjà clairement dans cette perspective de développer du mécénat privé. Pour le moment, les subventions publiques ne nous permettent pas d'avoir les moyens de nos ambitions. Elles restent bien sûr indispensables, mais ne suffisent plus si on souhaite se développer, rayonner à l'international et attirer des professeurs étrangers.

Il faut, dès lors, mettre sur pied des projets de mécénat, en veillant à ce que l'institution d'enseignement supérieur conserve toute son indépendance. Je suis favorable à ce que le gouvernement institutionnalise cette pratique. Et on ne doit pas attendre, on peut déjà avancer dans cette direction. Les universités ont ouvert la voie il y a plusieurs années. Par exemple, la Fondation Louvain apporte un soutien financier à l'UCL depuis 10 ans, qui lui permet de développer des projets intéressants. Le mécénat donne aussi la possibilité d'attirer de nouveaux enseignants, de favoriser la recherche, que ce soit via des chaires, des bourses, du sponsoring, des voyages d'études... Mais ce système ne s'adapte peut-être pas à tous les types de Hautes Écoles. C'est sans doute plus facile dans le secteur socio-économique.

Si l'intérêt financier du mécénat est évident pour les institutions d'enseignement supérieur, les entreprises doivent, elles aussi, y trouver leur compte. Le sponsor doit être reconnu, le partenariat mis en évidence via l'organisation d'activités, de colloques, de rencontres avec les étudiants... Les entreprises sont demandeuses de projets à dimensions variables. Même si la situation économique n'est pas très bonne en ce moment, les sociétés privées ont toujours intérêt à dénicher les meilleurs talents, à les développer. Et le lien avec les entreprises est de toute façon déjà bien présent à l'ICHEC.

Elles nous apportent une aide en fournissant des experts et formateurs, en proposant des stages, etc. On pourra donc franchir un pas supplémentaire en leur demandant une aide financière.

Ceci dit, pour éviter que la Haute École ne se retrouve envahie par l'entreprise, il faut veiller à mettre en place une charte au sein de la convention, qui précise bien les choses. Notamment, que les enseignants continueront à être engagés indépendamment de l'entreprise. Notre autonomie est la condition sine qua non pour que le mécénat fonctionne correctement. Celui-ci n'empêche pas que l'enseignement supérieur reste un service public, dont il ne remplacera jamais les subventions. C'est un plus, qui ouvre à d'autres perspectives. Dans ces conditions, il n'y a, selon moi, pas de risque d'en arriver à une marchandisation de l'enseignement. Et si les universités en profitent déjà, il n'y a pas de raison que les Hautes Écoles ne s'y essaient pas!"

■ **Vincent VANDENBERGHE, professeur à l'École des sciences économiques de l'UCL:**

"En ce qui concerne un éventuel re-financement – bien nécessaire – des institutions d'enseignement supérieur en Communauté française, la piste d'un meilleur arbitrage entre minerval et durée des études me semble plus prometteuse que celle du mécénat. Il n'est cependant pas étonnant que le Ministre MARCOURT réfléchisse à cette éventualité, car l'enseignement supérieur ne bénéficiera sans doute pas, dans un avenir proche, de nouveaux moyens au niveau des subventions publiques.

La question du mécénat est donc légitime, mais est-ce la meilleure voie? Selon moi, le rendement du mécénat privé, au-delà de ce qui est déjà récolté par les universités aujourd'hui, restera marginal si l'on ne procède pas à un renforcement significatif des déductions fiscales pour les mécènes (que ce soient des firmes ou des diplômés, anciens étudiants). Il y a déjà tellement d'impôts à payer qu'il est difficile, pour un individu, de donner encore de l'argent et de financer des institutions d'enseignement supérieur. La question est de

savoir comment l'on peut agir simultanément sur le régime fiscal. C'est, en effet, une compétence qui est du ressort du niveau fédéral, dont les finances sont, par ailleurs, désastreuses.

Je suis également sceptique à l'égard d'un financement des études par des firmes privées, car je les vois mal investir dans quelque chose qu'elles ne contrôlent pas. Elles peuvent, en effet, légitimement craindre de payer pour des personnes qui resteront fondamentalement libres de leur être ensuite infidèles... Sans parler du risque de débauchage par les firmes qui ne participent pas, ou moins, à l'effort de formation.

Il me semble, dès lors, plus opportun de réfléchir à une hausse des droits d'inscription, pour autant que l'on y associe des mesures telles que le relèvement des bourses ou l'étalement du paiement via des prêts-études. En réalité, les différentes mesures successives d'allongement de la durée des études ont déjà provoqué, ces trente dernières années, un relèvement du coût privé de celles-ci. Les allonger d'un an, c'est reporter d'autant le moment de l'entrée dans le monde du travail.

De ce fait, si on souhaite récolter de gros montants pour l'enseignement supérieur, il est préférable, selon moi, d'essayer de réduire la durée cumulée des études (de 6 mois, par exemple) pour limiter le manque à gagner salarial, en échange d'une augmentation des droits d'inscription. Le temps, c'est de l'argent! Il me paraît plus intelligent de travailler à cette option que d'agiter l'idée d'un mécénat privé, à laquelle je ne crois pas trop. En Communauté française, alors que pour les instituteurs, on parle d'allonger la durée des études de 3 à 5 ans, les médecins sont, eux, déjà descendus de 7 à 6 ans!" ■

BRIGITTE GERARD

1. Vincent VANDENBERGHE a rédigé un article consacré à la question de l'augmentation des droits d'inscription à l'université, qui est paru dans la revue *Louvain* de décembre 2010 www.uclouvain.be/revue-louvain.html

L'orthographe à l'école et dans la vie...

Comment faire pour que les enfants s'intéressent à l'orthographe et tentent de la maîtriser avec le plus de plaisir possible? C'est à cette double question que **Béatrice POTHIER, spécialiste de l'apprentissage de l'orthographe, tente de répondre. Docteur en sciences du langage et de l'éducation, elle est professeur à l'Université catholique de l'Ouest à Angers¹.**



Photo: François TEFNIN

qu'elle a eu envie de s'intéresser à l'apprentissage de cette matière: "Je me suis rendu compte que la façon dont on s'y prenait était toujours la même et que les méthodes n'avaient pas beaucoup évolué depuis 20, 30 voire 40 ans!" L'envie lui est venue de développer des outils à l'intention des instituteurs: "Ce que j'essaie de faire, c'est de mettre la théorie au service de la pratique. Chaque fois que j'identifie une erreur ou un type d'erreur, j'essaie de donner des éléments aux enseignants qui leur permettent de comprendre comment l'enfant fonctionne".

À propos d'un élève qui fait des erreurs phonétiques, par exemple, B. POTHIER affirme qu'"en lui donnant davantage d'écrits, vous n'allez pas l'aider mais l'enfoncer dans ses erreurs, il faut lui proposer de l'oral". Le professeur explique aussi que la maîtrise de cette matière repose sur différentes compétences: "Ainsi, l'orthographe lexicale ne fait pas appel aux mêmes capacités que la syntaxique. La façon dont vous mémorisez sera capitale, dans le premier cas: soit votre mémoire est visuelle, soit elle se base sur le rythme. Vous scandez les syllabes. Soit encore, vous écrivez un mot sur une feuille quand vous n'êtes pas sûr de sa graphie". Pour la syntaxe, "C'est une question de réflexion sur la langue. Il s'agit vraiment d'une compétence très différente". La spécialiste insiste, il faut apprendre les choses les unes après les autres, et pas toutes en même temps: "Je dis souvent que pour le passé composé, il faut combiner une dizaine, voire une douzaine de savoir-faire. Avant même

de demander cette conjugaison à un élève, il faut s'assurer qu'il les ait d'abord acquis individuellement".

RIEN NE COULE DE SOURCE...

Au fil de l'histoire, langue orale et écrite n'ont cessé de s'éloigner l'une de l'autre: alphabet latin de 23 lettres, 36 phonèmes qui peuvent se transcrire de multiples façons, une étymologie parfois loin d'être évidente... "Autrefois, les écrivains publics étaient payés au nombre de lettres. On leur doit ainsi le «l» de persil. Cette lettre est formée à partir d'un plein et d'un délié. Un délié était facturé plus cher..." Pour B. POTHIER, l'histoire contredit l'adage "cela s'écrit comme cela se prononce". "C'est une phrase d'adulte, dit-elle. Je ne peux pas deviner l'orthographe d'un mot si je ne l'ai pas fabriqué, cela s'apprend".

BALAYONS DEVANT NOTRE PORTE

B. POTHIER estime que l'on ne peut pas attendre de la génération actuelle d'étudiants la même maîtrise que celle de leurs parents: "À l'époque, on avait beaucoup plus de temps pour l'apprentissage du français. De nos jours, les enfants doivent aussi apprendre l'informatique, les langues étrangères..." Par ailleurs, les adultes n'auraient, selon elle, aucune leçon à leur donner en la matière: "Il y a des erreurs dans la publicité, sur les affiches, dans les menus de restaurants. Je songe, par exemple, à ce slogan d'une compagnie de chemins de fer: «À nous de vous faire préféré le train!» Ces erreurs sont sous les yeux des enfants en permanence. Il faut que la société balaie un peu devant sa porte avant d'incriminer les plus jeunes". ■

CONRAD VAN DE WERVE

1. Elle a publié récemment *Pour un apprentissage raisonné de l'orthographe syntaxique*, aux Éditions Retz. Chez le même éditeur, *Les erreurs d'orthographe à l'école*, ainsi qu'une mallette "Jeux phonologiques" qui permet de diagnostiquer les erreurs et d'y remédier. Elle était l'invitée du Gai Savoir lors du dernier Salon éducation à Namur.



Photos: François TEFNIN

Enseigner à des adultes, un métier particulier?

Poser la question, c'est déjà y répondre. Cette problématique a mobilisé les personnes venues assister en nombre à la rentrée académique de l'enseignement de promotion sociale catholique, le 5 octobre dernier.

C'est à l'Institut Saint-Laurent de Liège que s'est déroulé cet événement, en présence de la Ministre Marie-Dominique SIMONET, de divers représentants politiques et de directeurs d'écoles de promotion sociale. D'entrée de jeu, **Gérard BOUILLOT¹** a insisté sur l'actualité du thème retenu, au moment où le concept d'enseignement et de formation tout au long de la vie devient de plus en plus un marché commercial, et de moins en moins un service à rendre à la collectivité.

"N'est-ce pas en étant particulièrement efficaces et efficaces dans nos actions de formation, interroge-t-il, et en répondant au mieux aux attentes des adultes et de notre société, que l'opérateur public que nous sommes participera non seulement à l'augmentation des compétences de nos concitoyens, mais aussi à la construction d'un monde plus juste, plus vrai, plus humain?"

UN MÉTIER À PART ENTIÈRE



Daniel FAULX², quant à lui, avait pour mission d'apporter des éléments de réponses à la question "Enseigner à des adultes, un métier particulier?".

On sait depuis longtemps que les adultes sont résistants au retour à l'école. Dès les années 20, les formateurs d'adultes ont construit leur identité professionnelle en opposition avec le monde et le mode de l'enseignement. D. FAULX, pour sa part, épingle **six paramètres** qui permettent d'opérer des distinctions entre l'enseignement à des adultes et d'autres types d'enseignement:

■ **le rapport triangulaire enseignant-étudiant-contenu:** l'adulte en formation est piloté par un projet, orienté par des besoins. Doté de connaissances préalables, il est aussi porteur de vécus parfois négatifs. Le formateur va devoir bâtir son enseignement à partir de tout cela, pour parvenir à une co-construction du savoir avec l'étudiant;

■ **la régulation des relations entre enseignant et étudiants:** toute personne en situation d'apprentissage est en insécurité, car elle constate son incompétence dans un domaine nouveau et va devoir commencer pas désapprendre ce qu'elle sait ou pense savoir. Autre source d'insécurité: le changement identitaire induit par l'acquisition de nouvelles compétences. Dans ce contexte, l'enseignant est une figure de référence. Mais il aura à gérer les attentes paradoxales d'étudiants qui se trouvent, à la fois, en situation de dépendance vis-à-vis de lui et dans une volonté d'autonomie;

■ **la régulation des relations des étudiants entre eux:** il est très important de réfléchir aux dynamiques relationnelles qu'on instaure. Si les étudiants sont dans un rapport ultra compétitif ou de simple consommation, il est très difficile de mettre en place une co-construction. Or, le contexte scolaire induit généralement une dynamique plus compétitive que coopérative. Et les enseignants la

renforcent souvent sans le vouloir;

■ **les médiateurs pédagogiques:** les supports qui vont aider à la transmission du contenu (un exemple, une étude de cas, un outil, etc.) ne doivent pas seulement être réfléchis de manière didactique. Ils envoient un message à l'apprenant et suffisent parfois à raviver tout un vécu scolaire;

■ **les dispositifs d'apprentissage:** en les variant, on peut alterner les approches et répondre aux demandes paradoxales des étudiants, tout en luttant contre l'ennui scolaire;

■ **l'évaluation:** une des difficultés particulières de l'enseignement pour adultes, c'est l'obligation d'évaluer des savoirs hyper complexes. Quant aux étudiants, pris dans un dilemme entre apprentissage et évaluation, ils ont tendance à privilégier la deuxième. Cette ambivalence est également difficile à gérer.

Le métier d'enseignant pour adultes, conclut D. FAULX, est donc bien spécifique, différent à la fois du métier d'enseignant et de celui de formateur d'adultes. Il est donc parfaitement légitime, pour celui qui l'exerce, de créer ses propres références, ses outils, et de continuer à s'inspirer de tout ce qui l'entoure pour y parvenir. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Secrétaire général de la FEProSoC (Fédération de l'Enseignement de Promotion Sociale Catholique)

2. Il travaille au Département d'Éducation et formation / Apprentissage et formation continue des adultes de l'Ulg. Ses travaux récents sont essentiellement centrés sur la formation des adultes. Il a notamment apporté sa contribution à un ouvrage collectif, *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*.

Une synthèse plus complète de l'exposé de Daniel FAULX est disponible sur: enseignement.catholique.be > Promotion Sociale

Quand l'apprentissage de l'orthographe se conjugue avec plaisir...

L'orthographe, un plaisir? "Elle doit évoquer joie, plaisir et découverte pour les enfants: joie d'apprendre, plaisir de comprendre et découverte de la langue. C'est possible, pour autant que les enseignants adoptent le rythme de l'enfant", estime Béatrice POTHIER.

C'est en enseignant à des classes de primaire, puis de secondaire,

La réduction des inégalités



Photo: François TEFNIN

Petit matin clair d'une froide journée de janvier, classe de 6^e primaire. Épisode typique, l'institutrice introduit une séquence de mathématiques en rappelant le projet: construire une maquette de l'école. La veille, il avait été convenu qu'on commencerait par mesurer les locaux (longueur, largeur, hauteur) sans tenir compte du mobilier, ni des portes et fenêtres, pour faire un plan de l'école.

DIALOGUE

L'institutrice: Qu'est-ce que vous allez faire aujourd'hui?

Des élèves: Construire l'école, mesurer, calculer, faire l'échelle...

L'institutrice: Travailler à l'échelle pour faire un plan. Qui fait des plans?

Un élève: Un architecte!

L'institutrice: Vous allez tous devenir des petits architectes, cette fois-ci. Vous prenez les mètres-rubans qu'on

vous a donnés hier, je vous laisserai vous débrouiller un petit peu. On doit faire attention à quoi?

Un élève: Ne pas tomber!

L'institutrice: ??? Mais à quoi aussi?

Des élèves: À bien mesurer, bien calculer...

L'institutrice: Qu'est-ce qu'on prend comme mesures aujourd'hui?

Des élèves: La hauteur, la longueur, la largeur, les objets...

L'institutrice: Non, pas les objets. On avait dit qu'on n'allait pas s'occuper des objets maintenant. Donc, on va travailler les grandeurs.

Des élèves: ... en m², la surface, l'aire.

L'institutrice: Non. On va apprendre à réduire les mesures (elle montre d'un geste). Prenez une feuille de votre classeur, parce qu'il faudra la garder.

Elle écrit le titre au tableau (et les élèves le copient sur leur feuille): Transformer des mesures de longueur en utilisant l'échelle.

JE TE REÇOIS 5 SUR 5

Comme c'était le cas dans la classe observée par Stéphane BONNÉRY¹, que de mauvaises compréhensions dans les réponses des élèves... Par rapport à l'objectif: les uns réduisent le projet à quelques procédures susceptibles d'en rencontrer des aspects particuliers: mesurer, calculer. Les autres en ont apparemment une meilleure idée, mais l'expriment maladroitement: construire l'école, faire l'échelle (ce qui pourrait induire leurs condisciples en erreur). Par rapport aux démarches: certains en restent à des comportements quotidiens sans rapport avec la tâche: ne pas tomber. D'autres confondent comportements cognitifs et comportements moraux: bien mesurer, bien calculer. Par rapport aux contenus: un élève a déjà oublié qu'on a convenu la veille de ne pas s'occuper des objets, tandis que plusieurs imaginent qu'il s'agit de faire la même chose que ce qu'on a fait

dans la séquence précédente, calculer des aires: en m², la surface, l'aire.

À considérer le nombre de mécompréhensions qui apparaissent dans une séquence aussi courte, on peut imaginer le nombre de situations d'apprentissage susceptibles d'en produire sur une scolarité complète!

Mais les malentendus cognitifs ne naissent pas du seul fait des élèves. Ils sont construits conjointement par l'enseignant et les élèves. Autrement dit, ils ne se produisent ou ne se maintiennent chez les élèves que si l'enseignant ne les lève pas.

Dans la séquence typique présentée ci-dessus, quelle est l'attitude de l'institutrice à ce propos? Elle inscrit les apprentissages dans un projet global: réaliser une maquette de l'école. C'est un avantage et un danger. L'avantage, c'est de permettre aux élèves de saisir la cohérence entre les différentes étapes de l'apprentissage d'une notion, et même de comprendre quelle place cette notion prend dans le cadre plus large de la discipline. Voire même, à quoi servent les mathématiques. Mais la difficulté, c'est d'y amener les élèves. De les rendre conscients que les enjeux de cette séquence sont des enjeux cognitifs. De ne pas les laisser s'engluer dans la situation concrète, construire une maquette, qui n'est qu'un prétexte pour mettre en place des habiletés et compétences d'ordre cognitif. Cela demande persévérance et obstination.

C'est bien là l'attitude de notre institutrice. Par rapport à l'objectif: sans omettre le produit final, "la maquette", elle ramène les élèves vers une étape concrète nécessaire: faire un plan. Mais l'objectif est rappelé et est d'ordre cognitif: travailler à l'échelle. Par rapport aux démarches: elle renvoie les enfants des démarches concrètes (on prend comme mesures la hauteur, la longueur, la largeur) vers des démarches d'apprentissage (travailler les grandeurs). Par rapport aux contenus: elle disqualifie les contenus inopportuns: [mesurer] les objets, [travailler] en m², la surface, l'aire et indique le contenu précis de la manière la plus simple et la plus claire possible: apprendre à réduire les mesures (elle montre d'un geste). Enfin, le titre de la séquence cherche

aussi à lever un malentendu possible. L'institutrice n'indique pas au tableau: "Faire la maquette ou le plan de l'école", mais: "Transformer des mesures de longueur en utilisant l'échelle". Bref, elle dit et redit que, dans le cadre scolaire, les objectifs d'apprentissage sont bien cognitifs. Leur transposition concrète n'est qu'un prétexte utile, mais à propos de laquelle elle cherche à ce qu'il n'y ait pas de malentendus entre elle et les élèves.

LEVER LES MALENTENDUS

Que des élèves comprennent mal ce qu'on leur veut, c'est naturel. Les recherches de S. BONNÉRY ont montré que cela dépend du degré de connivence des enfants avec les attentes scolaires. Mais pour qu'il y ait malentendu, il faut être deux: un enseignant et un élève. L'apparition ou le maintien d'un malentendu dépend des pratiques pédagogiques adoptées. C'est ce que montrent les recherches du service du professeur Bernard REY², auxquelles nous avons emprunté l'épisode typique et son analyse. Il n'y a donc pas de fatalité d'origine. La ferme volonté des enseignants peut, en quelque sorte, compenser les inégalités de proximité des enfants avec les attendus scolaires: "On peut effectivement soutenir que certaines convergences d'actes, de paroles, de pratiques répétées et cohérentes parviennent à faire passer aux élèves des messages assez clairs sur ce que l'école attend d'eux, ce qu'ils ont à y faire"³. Mais il n'y a pas de recette miracle: "... des enseignants confrontés à des situations comparables ont tous des configurations singulières de pratiques qui permettent à chacun d'avoir sa propre manière de lever les malentendus des élèves"⁴.

Néanmoins, s'il n'existe pas de recette universelle, certaines attitudes et pratiques peuvent amener les élèves à percevoir ce que veut dire apprendre et réussir à l'école. Parmi les plus favorables, on peut citer:

- la manière dont l'enseignant institutionnalise le savoir, c'est-à-dire l'insistance qu'il mettra à montrer aux élèves qu'ils découvrent, dans des problèmes contextualisés, des connaissances qui leur serviront dans d'autres cas. Une règle, une

loi découverte dans un cas particulier peut servir dans de nombreuses autres situations;

- le degré et la forme de l'explicitation des consignes et des attentes par l'enseignant;

- le choix et la régulation des tâches dévolues aux élèves: la régulation est nécessaire dans un cas comme dans l'autre, mais la régulation des tâches complexes nécessite des stratégies bien différentes de celles qui prévalent pour des tâches segmentées;

- la place que l'enseignant accorde aux "projets", et surtout les précautions qu'il prend afin que ces activités soient comprises par les élèves comme des occasions d'apprentissages scolaires;

- le degré d'exigences intellectuelles que le maître maintient à l'égard des élèves, quel que soit leur niveau scolaire préalable, et les moyens qu'il leur donne pour les rencontrer.

Bref, un certain nombre d'attitudes pédagogiques qui ne vont pas de soi, mais qui peuvent s'installer progressivement, notamment grâce au dossier de formation, accompagné d'un DVD, produit par la même équipe⁵.

Fin de matinée claire d'une journée de janvier. Tiens, le pâle soleil d'hiver a quand même réchauffé la classe... ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Voyez l'"avis de recherche" d'entrées livres n°46, pp. 14-15.

2. Leur article le plus récent: Sabine KAHN, Frédéric COCHÉ, Françoise ROBIN, "Pratiques enseignantes en milieux défavorisés: une recherche exploratoire et compréhensive", dans la revue *Recherches qualitatives*, vol. 29 (2), 2010, pp. 112-113.

[www.recherche-qualitative.qc.ca/numero29\(2\)/RQ_29\(2\)_Kahn_al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero29(2)/RQ_29(2)_Kahn_al.pdf)

3. Frédéric COCHÉ, Sabine KAHN, Françoise ROBIN, Marina PUISSANT, *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*, Recherche financée par la Communauté française - Rapport terminal, aout 2006, pp. 144-145.

www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4611&dummy=24867

4. *Op. cit.*, p. 144.

5. Instruments de formation sur le thème *Pratiques pédagogiques à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*, dossier réalisé par le Service des Sciences de l'éducation de l'Université Libre de Bruxelles, aout 2006.



Lacunes dans l'enseignement?

57 ans! Pourtant, les représentations avancées ci-dessous n'ont, pour certaines, pas pris une ride. Quant aux solutions, chacun jugera de l'actualité des pistes énoncées...

"Qui n'a entendu ces derniers temps des critiques émises à l'adresse de l'enseignement moyen. L'Université constate avec regret la connaissance imparfaite de la langue maternelle, le manque d'esprit de synthèse et d'imagination des étudiants. Elle cherche des causes à ces déficiences et elle croit les trouver dans les tendances encyclopédiques de nos professeurs et dans l'insuffisance de leur préparation pédagogique.

Les parents se plaignent de la surcharge des programmes et des prestations scolaires imposées à leurs enfants. Le père de famille qui suit d'un peu près le travail de ses enfants, est atterré devant l'ampleur de la matière; il est mécontent de voir ses enfants obligés de consacrer leurs soirées à leurs études et il proteste contre ces perpétuelles atteintes à la vie familiale.

De l'avis des psychologues, les matières d'enseignement restent en dehors du champ d'intérêts des élèves et leur sont imposées par des professeurs qui n'ont pas reçu la formation pédagogique voulue pour comprendre les réactions des adolescents et diriger leur évolution.

Toutes ces critiques sont peut-être fondées. Elles marquent une réaction contre des imperfections, des déficiences, des exagérations.

Les hommes d'âge regrettent la sobriété des anciens programmes et voudraient en revenir aux conceptions d'autrefois:

- à l'école primaire les élèves devraient apprendre l'orthographe, l'analyse, les opérations fondamentales de l'arithmétique;
- dans les classes d'humanités – des humanités anciennes surtout – les élèves devraient atteindre, grâce à un enseignement parfaitement adapté et gradué, cette formation culturelle désintéressée qui ouvre leur âme à la vérité, à la beauté et les prépare aux études universitaires.

(...) Il n'est pas facile d'indiquer avec précision les causes de la baisse du niveau culturel dont tout le monde parle. Loin de nous de rejeter uniquement la responsabilité sur la famille, l'école primaire ou les théories pédagogiques en vogue. L'Enseignement moyen catholique est prêt à un examen de conscience qui serait le point de départ d'un redressement, pourvu qu'on ne lui demande pas l'impossible. L'ambiance de la vie moderne, distractions multiples, facilités de communications, etc. ne favorise peut-être pas le recueillement et la concentration d'esprit qui étaient possibles autrefois.

N'avons-nous pas un peu perdu le sens des proportions, l'art de distinguer l'essentiel et l'accessoire? Il se trouve encore des éducateurs qui confondent toutes les valeurs et se perdent en un jeu compliqué de détails. Le souci du travail achevé et parfait est-il encore dominant? Faute de persévérance dans l'effort certains professeurs ne créent pas autour d'eux cette ambiance de ferveur intellectuelle et de générosité morale dont l'adolescent a besoin pour s'élever au-dessus de la médiocrité.

Les rapports entre maîtres et élèves s'inspirent-ils toujours du respect de l'individu et de la souplesse indispensable à toute vraie collaboration?

Les professeurs de l'enseignement moyen catholique s'inspireront, dans leur autocritique, du but élevé de l'éducation chrétienne. Outre une large érudition et la domination parfaite du métier, outre la vision chrétienne du monde, ils tâcheront d'acquiescer cette jeunesse d'âme et cette finesse psychologique auxquelles les jeunes sont sensibles et sans lesquelles le travail éducatif serait vain". ■

Extrait du **Programme (introduction générale)**
de la **Fédération nationale de l'enseignement moyen catholique, 1953, pp. 7-8.**

MAIS QUE FAIT LE SEGEC? (9)

Présentation du Service Internats par son responsable, Bernard DELCROIX:

"Le Service Internats a essentiellement un rôle d'intermédiaire et de coordination:

- intermédiaire entre les internats et les différents services du SeGEC. Interlocuteurs privilégiés, nous assurons le relai et le suivi des questions spécifiques aux internats auprès du service administratif, juridique ou financier le plus apte à répondre;

- coordination entre les divers internats, en collaboration avec les deux instances de représentation auprès du SeGEC dont ils disposent: le Bureau des internats et la Commission pédagogique.

Nous représentons le SeGEC auprès du Bureau des internats, qui est composé de représentants des PO, des directions, des membres du personnel et de parents.

Par la mise en commun des difficultés de terrain et des solutions locales, le Bureau se veut un lieu de réflexion et de défense des intérêts des internats. Il se fixe des objectifs d'information mutuelle et d'action en vue d'améliorer les pratiques de chacun et la situation générale de nos internats. À cet effet, le Bureau organise notamment des formations et des séances d'information à destination des PO d'internats, via des réunions ciblées sur un thème précis (cf., par exemple, le forum annuel des gestionnaires), mais aussi des réunions plus régionales de partage d'information et de mise en commun des réalités locales.

La Commission pédagogique, comme son nom l'indique, se penche en priorité sur les implications pédagogiques et culturelles de la vie en internat, et ce à destination autant des membres du personnel que des internes. Le service organise avec elle des formations, comme la journée des éducateurs, et des animations sportives et culturelles telles que la journée «inter-internats».

Le service se charge également:

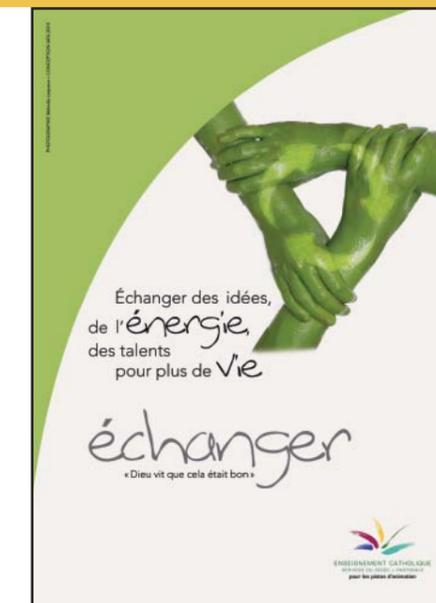
- de la collecte des données relatives aux internats (évolution des populations, structures, membres du personnel...);
- de la mise à jour de la partie «internats» du site du SeGEC, et par là même de la mise à disposition des documents de référence à l'usage spécifique des internats;
- de campagnes de promotion (y compris via le web);
- et, au nom du SeGEC, de la représentation des internats dans les lieux de débat les concernant.

Enfin, il supervise la gestion du personnel ouvrier APE mis à disposition des internats et les relations avec l'Administration dans ce domaine aussi". **BG**

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

Carmen RUIZ (secrétariat): carmen.ruiz@segec.be – 02 256 70 41

Bernard DELCROIX: 0493 21 80 30



PASTORALE: TROISIÈME!

Alors que la nature est entrée en léthargie et que la vie y semble suspendue, pourquoi ne pas, malgré tout, parler d'énergie, de mouvement et d'échanges? Nos écoles ne sont pas en hibernation! Des projets continuent d'animer élèves et équipes éducatives. Plus de 80 écoles préparent, notamment, leur participation aux "Deux heures pour la vie". Les idées circulent, les talents se développent...

Il n'y a pas de vie sans échanges. Nous sommes ce que nous avons reçu et ce que nous donnons. Dieu Lui-même est échange. Il donne son Fils, qui se donne à son tour, invitant les hommes à entrer dans ce mouvement du donner-recevoir-donner à son tour.

Cette troisième affiche s'invite dans cette ronde des échanges. Par le jeu, le geste, le chant, la lecture biblique et la symbolique de la main, des pistes d'animation pour tous les âges lui donneront vie. **BG**

Ces 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



Photo: Bernard DELCROIX

ESPACE NORD

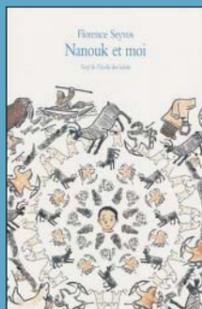
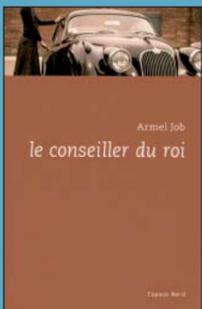
Armel JOB

Le conseiller du roi

Éd. Luc Pire / Espace Nord, 2010

Printemps 1950. La Belgique est au bord de la guerre civile. D'un côté, dans les villes wallonnes, les foules insultent le roi Léopold III et Liliane BAELS, qu'il a épousée pendant la guerre... De l'autre, dans les Ardennes, Henri GANSBERG VAN der NOOT, le conseiller du roi, tente de négocier cette crise. Il y séduit Aline, la fille du garde-chasse et en fait sa maîtresse. Mais bientôt, les injures s'étalent en lettres géantes sur les murs de sa résidence. Une nuit, le conseiller tombe nez à nez avec l'insulteur et le tue.

Avec pour toile de fond l'histoire de la Belgique d'après-guerre, **Armel JOB** propose une comédie qui multiplie les intrigues. Ce roman hâletant peut être lu comme une fable sur la faiblesse des grands et la grandeur des faibles. **BG**



UN LIBRAIRE, UN LIVRE

Florence SEYVOS

Nanouk et moi

Coll. Neuf de l'École des Loisirs, 2010, 103 p.

Le texte d'avertissement en lettres blanches sur fond noir à l'entame du documentaire "Nanouk l'Esquimau" a bouleversé Thomas, 10 ans. "Mon lapin, lui avait dit son père, c'était en 1920. Tu ne peux pas être triste pour quelqu'un qui est mort il y a un siècle!"

Mais Thomas ressent si fort le lien qui l'unit à Nanouk et sa famille – ce serait lui trahir que de n'y plus penser – que ses parents lui ont proposé d'en parler tous les mercredis au Docteur Z, que Thomas va surprendre et toucher avec sa compréhension si simple et si profonde de la tristesse, de l'angoisse, mais aussi de l'amitié et de tout ce qui fait la valeur des êtres.

Centré sur le deuil (comme un autre de ses livres, *Pochée*, coll. Mouche), le livre de **Florence SEYVOS** rend meilleur, et sa lecture est mieux qu'une consolation: le souvenir émerveillé d'un ami.

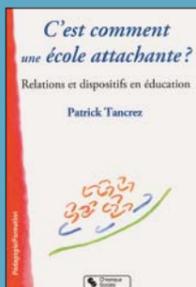
Bernard SAINTES

Librairie l'Écrivain public

rue de Brouckère 45

7100 La Louvière

Tél. 064 28 04 33

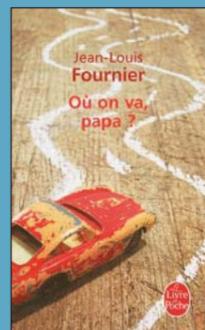
www.librairie-ecrivainpublic.be

VIENT DE PARAITRE

Patrick TANCREZ

C'est comment une école attachante?

Relations et dispositifs en éducation Chronique Sociale, coll. Pédagogie/Formation, 2010



[L'ÉCOLE DANS LA LITTÉRATURE]

Jean-Louis FOURNIER

Où on va, papa?

Stock / Livre de Poche, 2008

En cette année des 40 ans de l'enseignement spécialisé, un livre à lire de toute urgence! Un père y raconte sa vie avec deux fils gravement handicapés. Avec, étonnement, une forme d'humour qui masque une grande tendresse. Un regard à partager par tout qui fait profession d'éducation.

"À chaque époque, dans chaque ville, dans chaque école, il y a toujours eu et il y aura toujours, au fond de la classe, souvent près du radiateur, un élève au regard vide. Chaque fois qu'il se lève, qu'il ouvre la bouche pour répondre à une question, on sait qu'on va rire. Il répond toujours n'importe quoi, parce qu'il n'a pas compris, qu'il ne comprendra jamais. Le prof, quelquefois sadique, insiste, pour amuser la galerie, mettre de l'ambiance et remonter son audimat.

L'enfant au regard vide, debout au milieu des élèves déchainés, n'a pas envie de faire rire, il ne le fait pas exprès, au contraire. Il aimerait bien ne pas faire rire, il aimerait bien comprendre, il s'applique, mais malgré ses efforts il dit des bêtises, parce qu'il est non comprenant.

Quand j'étais gosse, j'étais le premier à en rire, maintenant, j'ai une grande compassion pour cet écolier au regard vide. Je pense à mes enfants. Heureusement, on ne pourra même pas se moquer d'eux à l'école. Ils n'iront jamais à l'école". ■ (pp. 102-103)

Inspirations
pour
2011

2010 arrive à son terme. Rythmée de nombreuses rencontres et découvertes, elle aura, pour certains, répondu à leurs attentes. Pour d'autres peut-être, elle sera porteuse d'espoir pour la suite. Cet espoir, c'est ce qu'ont souhaité transmettre les personnalités, artistes, chercheurs ou journalistes qui, au fil des numéros d'entrées livres, nous ont fait part de leurs souvenirs et réflexions sur l'école d'hier, d'aujourd'hui et de demain... Générosité, humanité, solidarité, tous insistent sur cette nécessité, à l'école plus encore qu'ailleurs, d'ouverture aux autres, d'attention, de respect.

En nous invitant à nous inspirer de ces quelques paroles empreintes d'optimisme, **entrées livres** vous souhaite une année 2011 riche en projets valorisants pour tous, et qui recèle les prémices de notre école de demain.

Elvis POMPILIO

"Il faut tenir compte de beaucoup de choses pour trouver ce qui va convenir à une personne. Eh bien, les profs, c'est la même chose! C'est cette attention qui va faire la différence"

Michel LECOMTE

"À l'école primaire, le panel intellectuel et social est plus large encore qu'ailleurs, il faut avancer avec tout le monde"

Christian ARNSPERGER

"Ce qui intéresse les élèves, c'est le sens de leur vie, la quotidienneté de leurs inquiétudes, leurs espoirs, leurs aspirations, le sens du travail, etc. Ce n'est pas simplement: est-ce que tu vas trouver du travail plus tard chez un employeur qui voudra bien de toi pour faire du profit?"

Bruno GERMAIN

"La bonne école, c'est nécessairement celle que nous ferons demain. Et former les adultes de demain, cela passe d'abord par une bonne maîtrise de la langue"

Alain BENTOTILA

"Un professeur formidable, c'est quelqu'un qui ne fait pas de différence entre sa discipline et sa vie"

Isabelle de BORCHGRAVE

"L'école idéale serait faite de personnes généreuses, ouvertes, qui ne restent pas bloquées dans une façon de penser. Que ce soit pour être enseignant ou artiste, ce qui importe, c'est de regarder le passé et de rester humble devant ces merveilles qui ont été faites avant nous"

François SCHUITEN

"Notre époque est tellement peu accueillante... Mais il est faux d'imaginer qu'il n'y aura pas aussi des choses magnifiques à l'avenir, dont nos enfants seront les acteurs. C'est une responsabilité que d'essayer de donner à voir cette dimension de l'avenir, ce futur indispensable"

Michel DUPUIS

"On n'est pas enseignant tout seul. C'est toxique de ne pas travailler ensemble"

Lettre à Eugénie

Chère Eugénie,
Je ne sais pas si tu es comme moi, mais à l'intention de ceux qui ne nous connaissent pas, je crois pouvoir dire que nous nous rejoignons sur quelques traits communs. Autorise-moi tout d'abord à te tutoyer, vu la complicité qui nous lie. Ne penses-tu pas que pour cette connivence partagée, nous devons une explication à nos aimables lecteurs? Et vu ton apparente réticence à saisir cette fois la plume, je prendrai donc le relai.

Avec tout le respect que je te dois, tu avoueras que tu endosses un nom et un prénom qui dégagent un effluve davantage digne de la maison de repos que du jardin d'enfants. Je ne sais pas pourquoi, mais à vue de consonance, on serait porté à te donner un âge que la bienséance incite à ne plus quantifier avec trop de précision. Et pourtant, nous devons un aveu à celles et ceux qui nous accordent un peu de leur attention mensuelle. Au jour d'aujourd'hui, tu arbores allègrement tes... 8 ans! *"Cela ne se voit pas"*, diront les mauvaises langues. Et pour cause, à travers le grammage de cette page ne transpire guère l'âge de telles juvéniles artères.

Ta naissance doit tout au hasard. Ou à l'inconscient, ce qui ne vaut sans doute pas mieux! En effet, pour ce qui te concerne, conception, gestation et accouchement se sont confondus dans la même fraction de seconde. Dans ton cas, on peut parler de génération spontanée. Celle qui, en réponse à un collègue m'interrogeant sur l'auteur d'un premier billet que je lui soumettais pour évaluation critique, m'entendit lui répondre du tac au tac: *"Eugénie Delcominette!"*

J'entends d'ici le *"Mmmh..."* de mon psy, questionnant d'un regard freudien cette soudaine irruption d'une Eugénie étymologiquement bienheureuse et *delcominêtement* tombée à pic. Je laisserai au spécialiste du for intérieur le soin d'interpréter cette usurpation d'identité doublée – circonstance aggravante! – d'une mystification de genre. Cause perdue d'avance, j'invoquerai pour ma défense mon souci d'extorquer de mon interlocuteur de l'époque une évaluation supposée plus impartiale en me camouflant sous une identité fictive. Et d'ailleurs, dans cette affaire, qui emprunte l'identité de qui? Pour moi, cela ne va pas de soi. Ni de toi, car qui peut prouver que ce n'est pas toi, que je ne connais ni de rêve ni d'avant, qui t'imposes à moi à l'insu de mon plein gré?

Mais laissons là ces vaines querelles sur la responsabilité des uns et des autres. Peu importe, après tout. Car jouer avec des identités multiples, n'est-ce pas, finalement, une des fonctions de l'école qui nous occupe souvent ici? S'identifier à Madame Marguerite donnant vie à un Chaperon rouge d'aujourd'hui. Se prendre pour Juliette ou Romeo, Don Quichotte ou Zazie à la lecture de Shakespeare, Cervantes ou Queneau. S'imaginer déjà menuisier ou puéricultrice en s'activant aux cours pratiques. Autant d'occasions de tester des soi virtuels pour les traduire, après élagage, en un moi suffisamment singulier pour pouvoir dire "je", et pas trop particulier pour pouvoir s'impliquer dans quelques "nous".

Voilà notre forfait avoué, perpétré à soixante-huit reprises. J'espère que nos lecteurs ne nous en tiendront pas rigueur, et que tu m'excuseras de te mettre à la retraite aussi jeune. Va, Eugénie... Je ne sais pas si tu hais, comme moi, les adieux sur un quai de gare de quatrième de couverture. Je te rends ta liberté. À moins que ce ne soit toi qui me rendes la mienne... ■

FRANÇOIS TEFNIN



Photo: François TEFNIN

