

entrées | libres

Écrire et lire l'Enseignement catholique / N°66 / février 2012



**Écoles
de devoirs :
une étude
qui bouscule
le secteur**

**RENCONTRE
Marc YSAYE**

**Apprendre
le néerlandais ?
Met plezier !**

édito

3 Écoles de devoirs :
au-delà de l'idéologie...



des soucis et des hommes

4 Nouvelles instances du SeGEC
5 Le Congrès... en chantiers (3)

entrez, c'est ouvert !

6 RadioClash, pour s'exprimer cash !
7 Quand cantine ne rime pas avec aspirine

ils en parlent encore...

8 Marc YSAYE
Une seule religion : le rock !



mais encore...

10 Crédits résiduels :
aide à la réussite ou report de l'échec ?

zoom

12 Quand le quotidien de l'école vire au drame

recto verso

14 Apprendre le néerlandais ?
Mét plezier !
L'échange linguistique :
une culture d'école



avis de recherche

16 Écoles de devoirs :
une étude qui bouscule le secteur

de briques... et pas de broc !

18 Classes-ateliers zéro carbone... ou presque

rétroviseur

19 Inspection scolaire... fin du 19^e

service compris

20 Mais que fait le SeGEC ? (21)
Pastorale : quatrième !

entrées livres

21 Un libraire, un livre ■ Concours
Le cerveau atemporel des dyslexiques

outil

22 Chœurs d'écoles

hume(o)ur

24 L'humeur de... Anne HOOGSTOEL
Le CLOU de l'actualité



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

entrées libres

Février 2012 ■ N°66 ■ 7^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et aout)
ISSN 1782-4346

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

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

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

Secrétariat et abonnements
Nadine VAN DAMME
(02 256 70 37)

Création graphique
Anne HOOGSTOEL

Membres du comité de rédaction

Joëlle BERTIN
Anne COLLET
André COUDYZER
Mélanie DE CLERFAYT
Jean-Pierre DEGIVES
Vinciane DE KEYSER
Sophie DE KUYSSCHE
Jacqueline DE RYCK
Benoit DE WAELE
Brigitte GERARD
Thierry HULHOVEN
Anne LEBLANC
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Bruno MATHELART
Nelly MINGELS
Guy SELDESLAGH

Publicité
02 256 70 30

Impression
IPM Printing SA Ganshoren

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

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

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

Les titres, intertitres et chapeaux sont
de la rédaction.

Textes conformes aux recommandations
orthographiques de 1990.

entrées libres est imprimé sur
papier FSC.





Écoles de devoirs : au-delà de l'idéologie...

Un débat a récemment surgi concernant les écoles de devoirs, leurs missions et leur rapport au système scolaire, et ce à la faveur de la publication de deux études, l'une et l'autre bien étayées^{1,2}. À l'origine des écoles de devoirs se sont trouvées des initiatives associatives, ancrées dans les quartiers les moins favorisés de Wallonie et de Bruxelles. Un « modèle » assez rare en Europe, que l'on retrouve aujourd'hui surtout en Italie et en Belgique. Les écoles de devoirs constituent, en effet, un des héritages positifs de l'histoire de l'immigration italienne dans notre pays au cours des années d'après-guerre. 400 écoles de devoirs sont aujourd'hui réparties en Communauté française, dont 200 en Région bruxelloise, principalement implantées dans le croissant le plus pauvre de la Région.

Dans ce numéro, Jean-Pierre DEGIVES détaille utilement quelques questions et perspectives à leur sujet³. Une de nos surprises fut également de découvrir l'intensité d'un débat idéologique autour de ces initiatives dont l'utilité sociale et scolaire paraît si évidente. Pour les uns – et c'est la voix officielle d'un décret de 2004 ! –, la volonté est de limiter au maximum la dimension proprement scolaire des écoles de devoirs pour orienter leurs missions vers la poursuite d'objectifs plus « globaux » : le développement intellectuel, l'émancipation sociale, la créativité, l'apprentissage de la citoyenneté et de la participation. Pour les autres, sans doute plus pragmatiques, les écoles de devoirs – comme leur nom l'indique – sont surtout des instruments utiles dans le soutien scolaire et la lutte contre le décrochage.

Pour les uns, retirer la dimension de remédiation scolaire aux écoles de devoirs est un moyen pour forcer le débat politique sur l'organisation de la remédiation dans le cadre des écoles. Pour les autres, telle option provoquerait le processus de dualisation qu'elle prétend éviter, le soutien scolaire devenant, dans ce cas, l'apanage exclusif des initiatives privées et lucratives. On sait aujourd'hui que l'imposition de nouvelles normes en matière de taille des classes pour l'utilisation des moyens d'encadrement, conjuguée aux perspectives budgétaires que l'on connaît, aura malheureusement pour effet de reporter *sine die* la perspective de voir systématisées les politiques de remédiation à l'initiative des écoles elles-mêmes. Entretemps, sur le terrain, la plupart des écoles de devoirs restent heureusement fidèles à l'intuition de leurs fondateurs et poursuivent leur mission sans se soucier outre mesure de ces débats qui les dépassent quelque peu. Le bon sens a aussi ses droits, Dieu merci ! ■

1. Nicolas DE KUYSSCHE et Rocco VITALI, « Le rôle des écoles de devoirs dans l'accrochage scolaire des enfants pauvres », Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, janvier 2011.

2. Valérie SILBERBERG et Antoine BAZANTAY, « Les écoles de devoirs : au-delà du soutien scolaire », Ligue de l'Enseignement et de l'éducation permanente, décembre 2011.

3. Voir « avis de recherche » pp. 16-17.

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC
8 FÉVRIER 2012



Nouvelles instances du SeGEC

La nouvelle Assemblée générale du SeGEC s'est réunie pour la première fois le 12 janvier dernier. Elle est le résultat des élections internes qui se sont tenues fin 2011. 35 membres élus et 6 membres fondateurs composent cette nouvelle assemblée en place pour une période de 4 ans.

Les membres élus font partie des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement catholique francophone ou germanophone, d'internats catholiques ou de centres PMS libres.

Élus en premier lieu au sein des CoDiEC (Comités diocésains de l'Enseignement catholique), ils ont ensuite été désignés par ceux-ci pour représenter leur niveau d'enseignement à l'Assemblée générale (AG). Les membres cooptés de l'AG sont au nombre de six : quatre représentants des évêques – un par diocèse –, ainsi qu'un représentant de l'Union des Religieuses de Belgique et un représentant de l'Association des Supérieurs Majeurs de Belgique (ASMB).

Après leur installation, les membres ont procédé à l'élection du nouveau Conseil d'administration (CA) du SeGEC. Outre les six membres fondateurs, huit personnes ont été choisies parmi les membres élus, à raison de deux par diocèse.

L'Assemblée générale est amenée à se réunir au minimum cinq fois par an, le Conseil d'administration au moins une fois par mois, en-dehors des vacances d'été. Ces deux assemblées définissent les orientations et la politique du SeGEC.

Les élections dans les CoDiEC ont eu lieu, quant à elles, fin de l'année dernière. Ont été désignés présidents: **Claude GILLARD** à Bruxelles, **Dany CABARTEUX** à Liège, **Henri GANTY** à Namur et **Jacques PITON** à Tournai. ■

CONRAD VAN DE WERVE

ADMINISTRATEUR DÉLÉGUÉ

Étienne MICHEL, Directeur général du SeGEC

MEMBRES ÉLUS

Jean ANDRÉ, Enseignement secondaire ordinaire Tournai

Marc BERTRAND, Enseignement secondaire ordinaire Bruxelles-Brabant Wallon

Martine BRUGHMANS, Enseignement secondaire ordinaire Tournai

Daniel CABARTEUX, Administrateur, Enseignement fondamental ordinaire Liège

Paul CHATIN, Administrateur, Enseignement fondamental ordinaire Namur

Yvan CNUDE, Administrateur, Enseignement secondaire ordinaire Tournai

Paul CROMMELINCK, Enseignement fondamental ordinaire Tournai

Benoit DE CLERCK, Administrateur, Enseignement fondamental ordinaire Bruxelles-Brabant Wallon

Jacques DELBERGHE, Enseignement fondamental spécialisé

Michel DOKENS, Enseignement fondamental ordinaire Liège

Marie-Thérèse DUBUISSON, Enseignement fondamental ordinaire Namur

Vincent DUWEZ, Enseignement fondamental ordinaire Tournai

Martin HUSQUET, Enseignement supérieur

Helmuth JOUSTEN, Communauté germanophone

Jacques LEMINEUR, Administrateur, Enseignement secondaire ordinaire Namur

Joseph LEMPEREUR, Enseignement secondaire ordinaire Liège

Alain LETIER, Administrateur, Enseignement secondaire spécialisé

Marthe MAHIEU, Enseignement secondaire ordinaire Bruxelles-Brabant Wallon

Claire MAROT, Enseignement fondamental ordinaire Bruxelles-Brabant Wallon

Pierre MOGENET, Enseignement fondamental ordinaire Tournai

Philippe MOTTEQUIN, Enseignement secondaire ordinaire Namur

Jean-Guy NOËL, Administrateur, Enseignement secondaire ordinaire Liège

Marie-Jeanne POTTIER, Enseignement secondaire ordinaire Liège

Michelle POTVIN, Enseignement fon-

damental ordinaire Bruxelles-Brabant Wallon

Pierre RION, Enseignement secondaire ordinaire Namur

Jacques SERVAIS, Enseignement secondaire spécialisé

José SOBLET, Administrateur, Enseignement supérieur

Anne-Marie SOLE, Promotion sociale

Étienne STASSE, Enseignement fondamental spécialisé

Maurice STASSEN, CPMS

Roger STASSEN, Enseignement fondamental ordinaire Liège

Léon-Marie STOFFEN, Enseignement secondaire ordinaire Bruxelles-Brabant Wallon

Michel VINCENT, Enseignement fondamental ordinaire Namur

Donat WATTELET, Administrateur, CPMS

Joseph WOLLSEIFEN, Promotion sociale

MEMBRES FONDATEURS

Jean-Pierre BERGER, Administrateur, COREB (Conférence des Religieuses/Religieux en Belgique)

Marc DELTOUR, Administrateur, Délégué épiscopal diocèse de Liège

Henri GANTY, Administrateur, Vicaire épiscopal diocèse de Namur

Claude GILLARD, Administrateur, Délégué épiscopal diocèse Malines-Bruxelles

Jacques PITON, Administrateur, Vicaire épiscopal diocèse de Tournai

Janine VERGAUWE, Administratrice, COREB

MEMBRES INVITÉS

Sophie DE KUYSSCHE, Directrice du Service Pouvoirs organisateurs du SeGEC

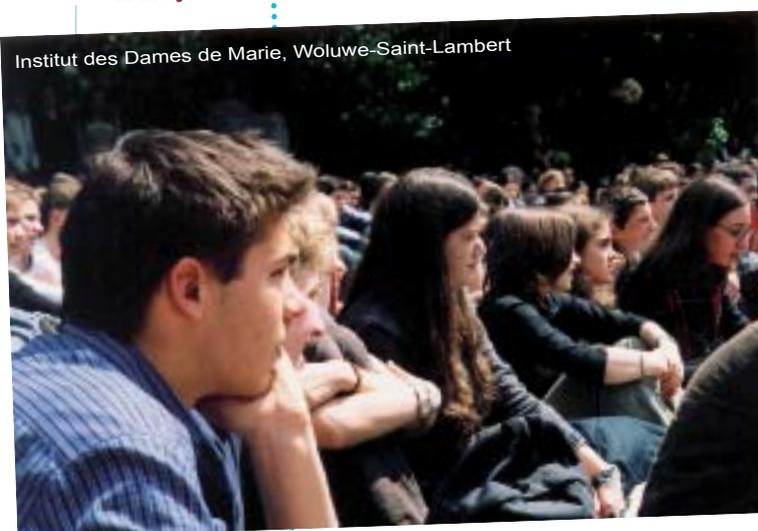
Emmanuelle HAVRENNE, Secrétaire générale du SeGEC

Le Congrès... en chantiers (3)

Suite de la présentation des chantiers mis en place à l'occasion du Congrès de l'Enseignement catholique qui se tiendra en octobre prochain. Vous lirez ci-dessous les deux suivants¹.

TRADITION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE ET MODERNITÉ

L'enseignement catholique est porteur d'une longue tradition éducative. Le monde contemporain est confronté aujourd'hui à de profondes mutations scientifiques, technologiques, sociales que l'on peut, en définitive, considérer comme une véritable mutation anthropologique et culturelle. Ces mutations culturelles contemporaines nécessitent-elles de réinterpréter la référence à la tradition chrétienne de l'éducation ? Cette question en appelle une série d'autres. Quel est le statut du savoir et de l'école dans la société contemporaine ? Quel statut pour la famille et l'enfant dans cette même société ? Quelle transmission de la culture ? Assiste-t-on à une exculturation du religieux, comme on semble parfois nous l'affirmer, ou doit-on plutôt observer une recomposition du religieux ? De même, notre société se dirige-t-elle vers un assèchement spirituel ou, au contraire, peut-on observer un ressourcement spirituel émergent de ce creuset de crise ? La réflexion relative à ces questions a été confiée à un groupe de travail restreint composé de participants d'expertises pluridisciplinaires et conduit par **Jean DE MUNCK**, professeur de sociologie à l'UCL. Ce groupe interroge dans sa réflexion tant le concept de tradition – et de tradition chrétienne – de l'éducation que celui de la modernité. Comment conjuguer ces deux réalités ? Comment cette tradition s'inscrit-elle dans le monde contemporain, et comment fait-elle face aux défis nouveaux ? Voici quelques-unes des questions qui sont explorées par ce chantier « tradition de l'école chrétienne et modernité ».



Institut des Dames de Marie, Woluwe-Saint-Lambert

UNE HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

En sachant d'où l'on vient, souvent, le chemin qui nous mène où l'on va s'éclaire. De nombreux acteurs des écoles ont une mémoire des événements récents qui concernent leur école. Mais que savent-ils du passé au-delà de quelques années, deux ou trois décennies au plus ? C'est la même chose pour l'enseignement catholique dans son ensemble. Comment s'explique une présence importante de l'enseignement catholique dans son territoire ? Pourquoi tant de congrégations ont-elles implanté des écoles dans notre région ? Y a-t-il une architecture particulière qui a prévalu dans l'édification des écoles catholiques ? Quels projets pédagogiques spécifiques ont émergé dans nos écoles ? Comment comprendre l'origine de cette volonté ancienne qui s'est renouvelée jusqu'à aujourd'hui pour animer, financer et faire vivre des écoles libres et catholiques arrimées à la société civile ? Ne trouvera-t-on pas, dans cette expédition dans le passé, les éléments qui, aujourd'hui encore, structurent notre volonté de faire École, avec des acteurs autour d'un projet ? Voilà quelques-unes des questions à propos desquelles nous avons demandé à **Paul WYNANTS**, professeur aux Facultés universitaires de la Paix à Namur, et à un centre de recherche de la KUL d'investiguer. Particularité non négligeable, cette histoire étant largement commune, ce projet sera mené en partenariat avec le VSKO (Secrétariat général de l'Enseignement catholique flamand). ■

GUY SELDESLAGH

1. Cf. présentation des quatre premiers chantiers dans les n°64 (décembre 2011, p. 6) et 65 (janvier 2012, p. 10).

Retrouvez une présentation de ces chantiers en vidéo sur enseignement.catholique.be > Congrès 2012

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

RADIOCLASH

POUR S'EXPRIMER CASH!

Un jingle qui décoiffe. Des jeunes qui se racontent. Vous êtes bien sur *RadioClash*¹ ! Fanny, Marion, Timothée et Thibaut se groupent autour du micro. Benjamin, lui, co-anime avec Céline. Thème du débat : l'amour. « *Alors,*

Fanny, lance Benjamin, quelle est la chose la plus folle que tu aies faite par amour ? » Témoignages personnels, extraits musicaux ou de bandes-son cinématographiques s'enchaînent. Même le technicien, Antoine, vient se mêler à la discussion. Le ton est joyeux, détendu, et les propos spontanés. À les entendre, rien ne distingue ces jeunes d'autres ados du même âge. Même si cette radio n'est pas tout à fait comme les autres...

Vincent DASCOTTE et **Céline LANGENDRIES** sont des permanents du Centre Thérapeutique pour Adolescents (CThA), qui dépend des Cliniques universitaires Saint-Luc à Bruxelles. Il est situé non pas dans l'hôpital, mais juste à côté. Une nuance qui a son importance. Il est destiné à des ados de 14 à 21 ans, filles et garçons, présentant des difficultés psychologiques et relationnelles d'ordre névrotique ou psychotique en lien avec la problématique adolescente². « *Le CThA se veut une alternative à l'hospitalisation psychiatrique pour des jeunes « à l'arrêt », qui sont souvent en décrochage scolaire et/ou social très important,* explique C. LANGENDRIES. *Ils sont 14 à vivre ensemble 5 jours/7, sur base volontaire, dans le respect des règles de la vie en groupe. Ils apprennent à se re-socialiser avec d'autres ados.* »

Cette unité hospitalière particulière accueille les jeunes pendant 1 à 9 mois. La prise en charge est pluridisciplinaire. Psys, médecins, permanents du CThA et enseignants de l'école spécialisée l'Escale se réunissent toutes les semaines pour accorder leurs violons. Une série d'ateliers pédagogiques ou socio-thérapeutiques sont proposés, notamment pour s'essayer à différents médias comme le dessin, l'art plastique, l'écriture, la vidéo, la radio, etc. « *Les jeunes dont nous nous occupons ont généralement*

du mal à s'exprimer, reprend V. DASCOTTE. *Nous organisons donc beaucoup d'activités destinées à favoriser l'expression. Il n'est pas question de reproduire l'école. Notre travail, c'est d'abord de déceler les capacités des jeunes, leurs envies, le média dans lequel ils se sentent bien. On travaille en petits groupes. On cherche pour chacun ce qui lui correspond le mieux. Une fois qu'on l'a trouvé, souvent la porte s'ouvre, et des tas de choses sont possibles. Nous travaillons avant tout la créativité.* »

L'atelier radio a lieu deux heures par semaine. *RadioClash* est une webradio, ce qui permet, quand une émission est réalisée, de la poster très rapidement et de pouvoir la réécouter autant de fois qu'on le souhaite. Différents types de séquences sont possibles : débats, capsules de deux minutes réalisées à deux, illustrations sonores, etc. « *Nous leur laissons carte blanche,* ajoute C. LANGENDRIES. *La radio est très intéressante pour ces jeunes. C'est un beau média d'expression qui ne nécessite pas beaucoup de moyens. On constate l'effet thérapeutique du micro. Quand ils savent que le débat va passer en radio, ils s'écoutent davantage les uns les autres. Certains jeunes restés muets depuis leur arrivée se lancent tout à coup quand il y a un micro, ils sentent que leur parole est entendue. D'autres, bloqués dans un premier temps, finissent par se laisser prendre au jeu. Les premières minutes sont parfois difficiles, puis ils oublient le micro et parlent à cœur ouvert. Pour le moment, nous nous focalisons beaucoup sur la création sonore. Et on découvre que les jeunes arrivent à faire des choses vraiment étonnantes !* »

En conclusion, V. DASCOTTE évoque son rêve de faire de *RadioClash* un projet mobile itinérant qui irait à la rencontre du social, des individus et des lieux. Alors, rendez-vous bientôt avec *RadioClash*, la radio qu'on s'arrache ? ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. www.radioclash.be

2. Ces jeunes sont repris dans le Type 5, forme 4 de l'École Escale – www.md.ucl.ac.be/escale



QUAND CANTINE NE RIME PAS AVEC ASPIRINE

S'il vous est déjà arrivé de dîner à l'école ou de surveiller un réfectoire, vous savez à quel point le bruit y est assourdissant. Ça crie, ça se dispute, ça gigote dans tous les coins, et les repas sont tout sauf un moment de calme ! Mais si, d'aventure, vous traversez la petite école fondamentale libre Saint-Louis de Sivry à l'heure du repas, vous serez surpris d'entendre les mouches voler... ou presque. Et cela n'est dû ni à la présence de somnifères dans les tartines, ni à une discipline digne d'un collègue anglais du 19^e siècle ; l'explication tient en trois mots : verticalité, autonomie, responsabilisation.

« Notre école, située en milieu rural, compte une centaine d'élèves, maternelles et primaires confondues, explique **Jean-François POU CET**, le directeur. À l'occasion de sa rénovation complète en 1993, nous avons pu faire en sorte que les bâtiments correspondent à la pédagogie et à l'esprit que nous souhaitons y développer. Nous avons été aidés dans notre réflexion par des animateurs du réseau, et pour ce qui portait plus précisément sur le bien-être des enfants, par le centre PMS de Chimay. »

Les élèves ont été associés à la réflexion. Discussions et débats ont permis de parvenir à une série de décisions ayant fait l'objet de consensus. « Nous avons mené un travail de longue haleine sur la question de la santé, souligne le directeur. Les enfants ont pris conscience de l'importance du contenu de leur assiette et de la qualité de l'environnement dans lequel on mange. Petit à petit se sont dégagées des pratiques, qui sont toujours d'application aujourd'hui. Elles font l'objet d'évaluations régulières par l'ensemble des élèves. »

Comment éviter, par exemple, qu'une horde d'enfants affamés ne s'engouffrent en désordre dans un réfectoire rapidement submergé par le flot ? « Il n'y a pas suffisamment de tables pour accueillir tout le monde en une fois, reprend J.-Fr. POU CET. À midi, les enfants se rendent dans la cour de récréation puis entrent dans le réfectoire, table par table. Chaque groupe (composé des 4 élèves de maternelle et de primaire) est sous la responsabilité d'un « tuteur » de 5^e ou 6^e. Le tuteur du premier groupe réunit les enfants dont il a la charge. Ils entrent dans le hall, y déposent leurs affaires, se rendent aux toilettes, se lavent les mains, vont chercher leur boîte à tartines et s'installent à table. Une fois le premier groupe installé, le deuxième groupe est rassemblé par son responsable, entre dans le hall, et ainsi de suite. Et lorsque l'un des groupes a terminé de manger, on débarrasse la table, on repasse aux toilettes, etc. Et tout cela, toujours sous l'œil attentif du responsable de table. »

Chaque trimestre, le directeur change l'ordre d'entrée des groupes, en veillant à ce que les élèves les plus jeunes ne doivent pas se presser pour dîner. Une des règles établies, en effet, c'est qu'on prend le temps de manger, en silence ou en écoutant des chansons choisies par les enfants. Et si on a quelque chose à dire, on parle tout bas. « En début d'année, précise le directeur, je fais le tour des classes de 5^e et 6^e pour demander qui veut être tuteur d'un groupe. Les enfants sont très fiers de se voir confier cette responsabilité. J'organise une petite réunion et je leur rappelle le rôle qui est le leur dans les différents lieux et circonstances. Je répartis alors les élèves dans les différents groupes, en tenant compte de divers critères : ne pas séparer les fratries, mettre un élève qui a de l'autorité plutôt qu'un timide avec les enfants les plus turbulents, etc. Si des problèmes sont constatés, on essaie de trouver des solutions. S'il y a un souci plus important dans l'un des groupes au moment du repas, le tuteur sait qu'il peut trouver de l'aide auprès d'un instituteur ou de moi-même. D'une manière générale, nous mettons l'accent, dans notre projet éducatif, sur l'importance de l'autonomie et la responsabilisation, notamment en travaillant avec les élèves sur base de contrats. Quand ils arrivent en fin de 6^e en ayant baigné dans cette culture d'école, ils abordent le secondaire avec la capacité de gérer leur propre travail et de se sentir responsables des actes qu'ils posent, scolaires ou autres. » ■



CARTE D'IDENTITÉ

Nom : ISAYE

Prénom : Marc

Âge : 58 ans

Profession : directeur de *Classic 21*

Signe particulier : ses « Classiques » rassemblent 300 000 auditeurs tous les dimanches

Le rock, il est tombé dedans quand il était petit. Le directeur de *Classic 21*, également batteur de *Machiavel*, reste d'ailleurs « la » référence en la matière. Rencontre avec un passionné passionnant, qui se fait une joie d'avoir encore plein de choses à apprendre...

Avez-vous gardé un souvenir particulier de votre parcours scolaire ?

Marc Ysaye : Je ne devais pas être un enfant facile. J'étais sans doute très bavard ou turbulent, parce que je me souviens, en 1^{re} primaire, d'avoir été ligoté à mon banc ! On avait encore cours le samedi matin, à l'époque. Tout le monde est parti, et l'institutrice m'a fait croire que j'allais rester là, tout seul, tout le week-end... J'ai eu la trouille de ma vie ! Je me souviens aussi très précisément qu'en 4^e primaire – je devais donc avoir une dizaine d'années –, un enseignant m'a dit : « Ysaye, vous crêverez tout seul au fond d'une poubelle ! »

Ces anecdotes montrent bien combien l'école a changé en 40 ans. Un prof qui dirait ça devant témoins, aujourd'hui, ou qui abandonnerait un élève tout seul dans la classe, ligoté au banc, aurait des soucis ! Il y a des enseignants que j'ai vraiment détestés (et que je déteste toujours aujourd'hui), très destructeurs, qui usaient et abusaient de moqueries, de vexations qui laissent des traces. Je fais partie de cette génération de « durs » qui est passée à travers tout ça sans trop de problèmes. Je travaillais très bien, mais j'étais dissipé. J'avais surtout des soucis de conduite. J'avais ce côté un peu « chef de la bande ». Je me suis fait mettre à la porte plusieurs fois, parce que je refusais l'autorité.

Et des souvenirs positifs ?

MY : J'en ai aussi, heureusement ! J'ai eu un professeur formidable que j'ai adoré, Monsieur RENIERS, mon titulaire en 5^e et 6^e primaires. Je me souviens aussi de Monsieur IMBAUT en humanités, à Saint-Joseph, rue d'Assaut à Bruxelles, qui est venu me retrouver, des années après, sur

MARC Ysaye
Une seule religion
le rock !

Facebook. Ils avaient ceci en commun de raconter des choses vraiment passionnantes. J'étais nul en maths, j'ai eu des examens de passage chaque année, mais j'étais très fort en langues et j'adorais l'histoire, la géographie, le français. J'ai appris l'anglais grâce aux Beatles... Ça m'énervait de ne pas comprendre ce qu'ils chantaient ! Très vite, dès que j'ai eu 12-13 ans, je suis « tombé » dans le rock'n'roll. J'achetais des disques, j'étais à l'affût de ce qui sortait. Ça m'intéressait beaucoup plus que l'école, et j'en ai fait mon métier !

Vous êtes aussi passé par le Petit Séminaire de Saint-Roch à Ferrières, où vous serviez la messe, mais dans un but assez peu pieux...

MY : Mon père m'y a mis en pension, et je n'y étais vraiment pas heureux. Il régnait une discipline de fer, c'était épouvantable ! Pour me « venger », tant qu'à faire, puisqu'il fallait se lever très tôt tous les matins pour aller à la messe, j'ai demandé à pouvoir être enfant de chœur. Mais ce n'était pas par vocation religieuse ! Avec l'autre acolyte, nous prenions des petits pots de confiture ou de choco la veille dans le réfectoire, on en bourrait nos poches, et comme on arrivait les premiers, avant le prêtre, pour préparer la messe, on mangeait plein d'hosties qu'on trempait dans les pots en question... Ça nous permettait de déjeuner avant tout le monde, et nous trouvions ça très drôle !

Et le vin de messe, non ?

MY : Non, non, je n'ai découvert le bon vin qu'à 50 ans passés !

Quelle serait pour vous l'école idéale ?

MY : Une école sans maths ! Plus sérieusement, au-delà de la connaissance de la pédagogie et de la matière à enseigner, il faudrait s'intéresser à la psychologie des (futurs) enseignants. Des personnes peu équilibrées qui vont faire payer leurs frustrations aux enfants ou aux jeunes n'ont rien à faire dans l'enseignement. Elles risquent d'y causer beaucoup de dégâts ! Mais je sais aussi que c'est un métier difficile, et que beaucoup de professeurs sont des gens vraiment formidables, passionnants, enrichissants, qui aident à grandir et dont on parle encore, des années après, avec des étoiles dans les yeux...

À propos de certains groupes de rock ou de certains morceaux, vous évoquez la notion de « patrimoine ». Devrait-on, selon vous, davantage faire connaître ce patrimoine à l'école ?

MY : Ça pourrait effectivement être le cas. Aujourd'hui, on peut considérer

que le rock'n'roll est le phénomène culturel le plus important du 20^e siècle, au niveau mondial ! Ça fait 60 ans que ça dure, et ce n'est pas près de disparaître. Le rock, c'est la musique classique de demain. D'une manière générale, la musique pourrait être un peu plus mise en lumière à l'école.

Dans la façon dont vous faites partager votre passion aux auditeurs, n'y a-t-il pas ce même désir de transmission qu'on peut trouver chez un enseignant ?

MY : Je n'ai pas du tout la prétention d'être enseignant, même s'il m'arrive de donner des cours ou des conférences sur l'histoire du rock. Entre raconter l'histoire et être professeur, il y a une grande différence, à mon sens. Moi je n'ai pas de pédagogie, je n'ai pas étudié pour ça. Je me suis rendu compte que je pouvais facilement captiver un auditoire, mais c'est plus facile, ces gens sont venus pour ça, et ils ne doivent pas subir un cours dont ils n'ont rien à faire. Je ne voudrais pas être enseignant aujourd'hui, c'est devenu un métier très difficile. Je crois qu'il faut être extrêmement dévoué pour être professeur, ce que je ne suis peut-être pas.

Moi, ce qui m'intéresse, c'est faire passer une passion. Mon grand plaisir, c'est raconter des histoires, communiquer une émotion que j'ai ressentie moi-même très profondément, quand j'étais très jeune. À Saint-Roch, au milieu des années 60, j'écoutais en cachette, le soir, les émissions de Michel LANCELOT sur *Europe 1*. Il m'a fait découvrir HENDRIX, DYLAN et plein d'autres. C'était fantastique ! Je me suis dit : « *Un jour, je ferai ça...* » Et je l'ai fait ! J'ai deux grandes passions dans la vie : la musique et la radio, et je suis parvenu à faire les deux. Au-delà du fait de trouver une chanson formidable, c'est chercher d'où elle vient, qui l'a écrite, comment, pourquoi, et dans quelles circonstances. C'est un immense puzzle, qui ne sera jamais terminé. Heureusement pour moi, je ne connais pas tout, et ça continue à me passionner. Et le raconter me passionne autant que le découvrir !

Dans votre livre¹, vous évoquez ce plaisir que vous éprouvez quand vous « faites mouche » en vous adressant à vos auditeurs...

MY : C'est un sentiment très particulier, et en même temps un peu prétentieux. J'ai une règle absolue quand je parle en radio : même si je sais qu'il peut y avoir 150 000 personnes qui écoutent en même temps, je parle à un individu, un homme ou une femme qui est dans sa voiture, dans sa salle de bain, dans

son lit ou je ne sais où, et qui m'écoute. Je suis là pour lui, pas pour une foule. La deuxième chose, et c'est là que ça peut être un peu prétentieux, il y a des moments où je me lance dans un truc et je sais, je sens à travers les ondes que j'ai touché, que j'ai été juste... Il ne faut pas me demander pourquoi ! Et ça, c'est une très grande satisfaction. Quand je dis « juste », ça n'a rien à voir avec le fait de dire des bêtises ou pas, c'est dans le ton, dans l'émotion que je fais passer, et j'ai beaucoup plus de retour aujourd'hui qu'il y a 20 ans, avec les mails, *Facebook* ou *Twitter*. J'ai une très grande complicité avec les auditeurs.

Pour préparer une émission de trois heures, vous travaillez parfois plus de dix heures...

MY : Oui, mais c'est avant tout du plaisir ! Ce qui est fantastique, c'est de se replonger là-dedans, de se dire : « *Ah oui, il y avait tel musicien, tel ingénieur du son, tel producteur pour ce morceau !* », et de le faire découvrir aux auditeurs.

Que retenir-vous de vos rencontres avec tous ces musiciens qui font partie de l'histoire du rock ?

MY : Si je ne devais retenir qu'une seule chose, je dirais que plus grands sont le talent et la popularité, plus grandes sont la gentillesse, la simplicité, la cordialité et la sympathie. Ceux avec qui on a des problèmes, ce sont les petits cons qui sont n°1 au hitparade pendant 6 mois, qui se la pètent, et dont on n'entendra plus parler ensuite. Mais les tout grands, de Peter GABRIEL à Phil COLLINS en passant par les Stones, AC/DC, Metallica ou U2, ne la ramènent pas... Ils n'en ont pas besoin !

Votre actualité ?

MY : Mon métier à plein temps depuis 28 ans, c'est la radio. Je suis très fier de ce qu'on a réalisé avec l'équipe de *Classic 21*. C'est une radio qui a trouvé sa place, son public, son ancrage. La démarche de *Classic 21* est de pérenniser un catalogue musical absolument extraordinaire. Ce qui ne nous empêche pas de nous intéresser aussi à des nouveautés. Cela demande beaucoup de travail et d'énergie au quotidien. Et puis il y a ce bon vieux *Machiavel* qui vient de sortir un nouvel album², avec pas mal de concerts à la clé. Encore une autre façon d'aller à la rencontre des auditeurs... ■

INTERVIEW ET TEXTE

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. *Les Classiques de Marc Ysaye, 21 ans de passion*, éd. RTBF/Racine, 2009

2. *Eleven*, Universal, 2011

La presse en a parlé. Nous y revenons. A partir d'une information ou d'un évènement récent, entrées libres interroge une personnalité, du monde scolaire ou non. L'occasion, pour elle, de nous proposer un éclairage différent, un commentaire personnel, voire d'interroger la question ainsi posée.

CRÉDITS RÉSIDUELS : AIDE À LA RÉUSSITE OU REPORT DE L'ÉCHEC ?

La Libre BELGIUM

16/01/2012

Depuis quelques années, dans l'enseignement supérieur, il n'est plus nécessaire de réussir tous ses examens pour passer dans l'année suivante. La réussite à 48 crédits est possible, et les cours ratés, les « crédits résiduels », sont reportés à l'année suivante. Ils devront alors absolument être réussis. Ce système a des avantages, on évite l'échec et son impact psychologique, mais aussi des inconvénients : l'échec risque d'être tout simplement reporté.

Et vous, qu'en dites-vous ?

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

« Le mécanisme des crédits résiduels a été mis en place en 2006 pour pallier un autre système, celui du « passage conditionnel », selon lequel les examens ratés pouvaient être représentés avant novembre ou décembre. Si l'étudiant les ratait à nouveau, il retournait à la case départ. Dans le cadre du système des crédits résiduels, on détermine un seuil minimal de réussite : il faut qu'au moins 48 crédits sur 60 soient réussis avec une moyenne de 60%, et surtout, que dans les matières non réussies, il n'y ait pas de cours qualifiés de prérequis pour la

poursuite des études. L'étudiant sait, dès lors, que l'année suivante sera particulièrement chargée puisqu'il devra réussir les crédits restants de l'année précédente ainsi que ceux de l'année en cours. Et s'il ne réussit toujours pas ses crédits résiduels en 2^e année, il ne peut plus poursuivre. En revanche, si les conditions sont réunies, on peut reconduire le système l'année suivante.

Ce mécanisme existe aussi bien à l'université que dans les hautes écoles. Mais à l'université, le système est autorisé et le jury de délibération reste souverain, alors qu'en haute école, le système doit être appliqué. En matière de prérequis, à l'université, c'est en séance de délibération que le jury prend une décision. En haute école, l'étudiant sait en commençant quelles sont les matières pour lesquelles il n'aura pas de possibilité de réussite avec crédits résiduels. Faut-il calquer la pratique des hautes écoles sur celle des universités ? Je pense qu'il faut tendre vers une même mesure pour tous. Le mécanisme en haute école a le mérite de la clarté et de l'information préalable à l'étudiant et laisse moins le champ à l'arbitraire d'une délibération. Mais la souveraineté d'un jury est une réalité avec laquelle il faut absolument travailler. Je crois donc qu'on a intérêt à mettre autour de la table les représentants des différents niveaux afin de déterminer quelle est la meilleure des procédures.

Il faudrait aussi se mettre d'accord sur un nombre maximum de crédits qui peuvent bénéficier de la mesure. Il y aurait peut-être un intérêt à revoir leur importance à la baisse.

Ceci dit, le système des crédits résiduels est, selon moi, bien pensé. C'est l'usage que l'on en fait dans les établissements qui peut créer d'éventuels problèmes. Certaines institutions, dans certains cursus de formation, ont en effet défini beaucoup de prérequis. Dans ces cas-là, il n'y a jamais de réussite possible avec ce mécanisme. Par contre, certains, pour paraître moins stricts que le voisin, dans une position concurrentielle éventuelle, ont déterminé qu'il n'y avait aucun prérequis. Le nombre de cas de figure possibles est dès lors plus important, et le sentiment de malaise par rapport à cette formule est alors d'autant plus grand.

Je crois que ce mécanisme peut aider les étudiants lorsqu'ils ont eu une certaine difficulté à entrer dans le rythme des études de l'enseignement supérieur. Cela ne met pas à mal leur première année puisqu'elle est réussie, mais partiellement, et ils peuvent profiter de leur expérience pour mieux préparer les années suivantes. Pour ces étudiants, qui bénéficient d'un encouragement, ce système est plutôt stimulant. Maintenant, si on a affaire à des étudiants qui ont un profil plus faible, il y a un réel risque d'une forme de report de l'échec, voire qu'ils n'arrivent pas au

bout du cursus. Ce mécanisme est venu relever le taux de réussite en première année, mais il peut y avoir un contrecoup au cours de la seconde année. Par ailleurs, lorsqu'un étudiant doit représenter quelques crédits résiduels, les conditions matérielles d'organisation des horaires sur deux années différentes ne lui permettent pas nécessairement d'assister à tous les cours. Il doit donc souvent travailler par lui-même.

Le mécanisme de réussite à 48 crédits a été mis en place chez nous après que nos homologues flamands aient installé un système selon lequel l'étudiant avance dans son cursus en fonction du nombre de crédits qu'il souhaite prendre. Ceci préfigure une accumulation de crédits dans le

continuer à avancer dans son parcours. L'inconvénient, c'est que cela alourdit très fort l'année qui suit. Or, ce sont souvent des étudiants assez faibles qui bénéficient du système. Par ailleurs, le niveau de la deuxième année est plus élevé que celui de la première. Les étudiants vont donc connaître plus de difficultés avec un programme alourdi.

Au départ, à l'EPHEC, on avait freiné un peu le système en établissant à l'avance les prérequis. Cela diminuait le nombre de cas de réussite à 48 crédits, mais cela introduisait finalement une discrimination trop grande entre les cours. Quelques situations semblaient un peu inéquitables. Certains étudiants étaient arrêtés pour un échec dans un cours qui était un

pendant l'année certaines compétences qu'on ne voit plus à l'examen. Dans certains cas, le passage serait une bonne chose, tandis que dans d'autres, il serait voué à l'échec l'année suivante. Je ne vois pas pourquoi cette différence existe. Le Conseil général des hautes écoles avait d'ailleurs pointé cela après avoir mené une enquête dans les hautes écoles.

Pour certains jeunes, ce système est donc efficace, mais pour d'autres, non. Si c'est au bout de la 2^e année, en la recommençant, que l'étudiant se rend compte qu'il n'est pas fait pour ces études, c'est bien plus grave qu'après seulement une année. Un autre inconvénient est que l'étudiant va devoir se débrouiller tout seul pour réussir ces examens car, d'un point de vue organisationnel, on ne peut pas assurer qu'il puisse suivre tous les cours. On peut dès lors se demander comment un étudiant un peu faible pourra y arriver, sans le support d'un professeur.

Il n'est pas possible non plus de faire intervenir la cotation permanente pour ces cours, puisque l'étudiant n'a pas la possibilité d'y assister. Or, nous fonctionnons souvent avec de la cotation permanente pour des travaux réalisés tout au long de l'année. Il faut donc prévoir un autre type d'examen basé sur les compétences. Ces cas particuliers alourdissent la charge de travail de tout le monde.

Par ailleurs, comme dans toutes les hautes écoles, nous proposons aussi un service d'aide à la réussite, qui met sur pied différentes activités. Il y a du tutorat, qui permet à des étudiants de 2^e ou 3^e année qui ont eu au moins 14/20 dans une matière de devenir tuteurs rémunérés pour d'autres étudiants. Il y a des activités de remédiation pour certaines matières particulièrement difficiles. Le professeur titulaire de classe, après les moments-clés de la Toussaint et de janvier, reçoit des étudiants individuellement et fait le point avec eux...

Nous mettons aussi des exercices supplémentaires sur notre plateforme e-campus. Nous nous investissons depuis plusieurs années dans l'aide à la réussite, avec des résultats variés, évidemment. » ■

BRIGITTE GERARD



Photo: Regjep AHMETAJ

cadre d'un cursus de formation avec, à terme, la suppression de l'année d'étude. Cela laisserait plus de liberté et de responsabilité à l'étudiant, qui gèrerait son programme et deviendrait en même temps responsable de sa formation. »

■ **Colette MALCORPS, directrice de la catégorie économique à l'EPHEC (Ecole pratique des hautes études commerciales) :**

« Pour nous, à l'EPHEC, ce système de crédits résiduels peut constituer une aide à la réussite pour un étudiant de première année qui a manifesté une faiblesse dans une, voire deux matières. Cela lui permet de

prérequis, alors que d'autres, qui avaient parfois plusieurs faiblesses dans des cours qui n'en n'étaient pas, se retrouvaient en 2^e année. Cette année, nous avons donc décidé de tester la suppression de ceux-ci. Les premières délibérations ont eu lieu en septembre sans prérequis, et il n'y a pas eu un afflux de réussites supplémentaires.

En ce qui concerne la différence entre universités et hautes écoles, notre demande est que l'on puisse choisir. Nous souhaitons que l'on rétablisse la souveraineté du jury de délibération, comme à l'université. Un cas n'est pas l'autre. Certains peuvent avoir des accidents, ou manifester

Quand le quotidien de l'école vire au DRAME

La tragédie de la Place Saint-Lambert à Liège a fait de nombreuses victimes, parmi lesquelles des jeunes de Saint-Louis et de Saint-Barthélemy. Deux mois après, à distance du déchainement médiatique, nous avons demandé à deux intervenants qui, à des degrés divers, ont été amenés à faire face aux événements, comment ils ont vécu ces heures difficiles et comment se vit l'après. Parce que, si éprouvant qu'ait pu être ce drame, il y a un après...

Jean-Marc DRIESKENS, directeur du Collège Saint-Barthélemy, reste très marqué par ce qu'il a vécu. Entre la confusion du moment, le manque d'information sur le danger réel, la crainte que des élèves figurent parmi les victimes, les coups de fil affolés des parents, la nécessité de protéger les élèves, la confirmation du décès d'un élève et des blessures de plusieurs autres, les décisions à prendre dans l'urgence et les médias, avides de sensationnalisme, à tenter de canaliser, pas évident de garder le cap et de rationaliser l'émotion.

FAIRE FRONT

« Nous avons mis sur pied un comité de crise constitué de moi-même, du sous-directeur, du sous-directeur adjoint et des trois responsables de niveau, explique le directeur. Après confirmation du décès de Pierre et du nombre d'élèves blessés plus ou moins grièvement, que devons-nous faire ? Fermer l'école ? Continuer les examens ? En référence à notre préoccupation première qui est de mettre

l'enfant au centre, nous avons pris la décision d'arrêter les examens et de garder l'école ouverte. Sept cellules d'accompagnement ont été constituées dès le lendemain des faits pour venir en aide aux élèves et aux enseignants, à titre individuel ou collectif. Nous avons réuni élèves et enseignants, nous leur avons expliqué les raisons pour lesquelles nous pensions qu'il était important d'être ensemble et de pouvoir dire et se dire. »

AVANCER MALGRÉ TOUT

À quoi s'accroche-t-on, dans de tels moments, pour avancer malgré tout ? « Je dis toujours que dans une école, comme partout ailleurs, il faut que l'émotion dynamise la raison, mais que la raison canalise l'émotion, reprend J.-M. DRIESKENS. Et là, on n'y arrive pas. L'émotif envahit tout. Ce qui permet de faire face, malgré tout, c'est de pouvoir compter sur une équipe, très présente sur le terrain. On s'accroche aussi à l'idée que même si Pierre n'est plus là, par respect pour lui et sa famille, et pour tous ceux qui sont blessés, traumatisés,

on doit manifester notre soutien.

Les élèves ont été formidables. Ils ont participé à la cérémonie des funérailles, ils ont pris des initiatives magnifiques. Plusieurs classes ont placé des bougies sur le trottoir devant l'école, les élèves de 1^{re} et 2^e ont réalisé un bateau en papier avec des mots d'encouragement pour les parents, qui l'ont placé devant le cercueil de Pierre au funérarium.

Ici, nous avons fait une forme de chapelle ardente. Beaucoup de classes s'y sont rendues pour un moment de silence, de recueillement, de prière en fonction des convictions de chacun. Il y avait aussi un livre de condoléances, qui a été remis aux parents. La force est venue aussi de tout ce soutien qu'on a reçu, des messages d'encouragement, des gens qui ont compris le choix que nous avions fait, en nous disant que le plus important, c'était d'être avec les jeunes. Puis aussi, la mission qui est celle d'un directeur : être un rassembleur, en rappelant inlassablement toute l'importance d'être auprès des jeunes dans le désarroi et de se soutenir les

uns les autres, parce que l'école est une vraie communauté, et pas simplement un agglomérat d'individus. »

L'APRÈS

Aujourd'hui, la vie continue à Saint-Barthélemy, même si la tragédie reste très présente dans les esprits. « Ma mère m'embrasse tous les matins comme si je n'allais plus revenir », explique un élève. « Moi j'ai peur quand j'attends le bus », témoigne un autre. « Nous sommes des êtres humains, ajoute le directeur. Nous avons dû réagir continuellement dans l'urgence, avec toute cette charge émotionnelle. Il était important de pouvoir faire le point, plusieurs semaines après, et de pouvoir dire une série de choses qu'on avait sur le cœur. Maintenant, il faut laisser se faire le travail de deuil. Il subsiste de nombreuses traces des événements, physiques (plusieurs élèves resteront marqués dans leur chair) et psychologiques. Plusieurs journalistes sont revenus dans l'école après les congés. Ils souhaitaient aller en classe, mais j'ai refusé. On ne doit pas sans cesse revenir sur ce qui s'est passé. Nous avons entamé notre deuil, en partie collectivement. Il peut continuer à se faire individuellement. Il faut avancer. Une page se tourne, mais le livre n'est pas fini ».

ACCUEILLIR LA PAROLE

Les membres du PMS qui travaillent régulièrement avec Saint-Barthélemy ont très rapidement été associés aux réflexions de la cellule de crise qui y était mise sur pied. « Nous souhaitions avant tout aider les adultes de l'école à accueillir la parole des élèves ou des collègues en difficulté, précise **Luc MINGUET**, directeur du Centre PMS libre de Liège I. Il n'était pas question de jouer les « SOS PMS » ou « Psys sans frontières » en disant: « Poussez-vous, nous on sait quoi faire ! » Il fallait éviter de déposséder les personnes qui sont au quotidien avec les élèves. Le lendemain des événements, PMS et équipes mobiles de la Communauté française ont mis en place des cellules d'accompagnement psychologique. Nous avons constamment travaillé en concertation pour ajuster les propositions aux besoins des élèves et des profs. Tous les intervenants

étaient regroupés dans un local, et ils se répartissaient le travail en fonction du type de demandes : prise en charge individuelle ou par petits groupes, animation de classe, etc. Nous avons eu des demandes par vagues. Il pouvait arriver qu'il n'y ait pratiquement aucune demande pendant la journée, puis qu'un paquet d'élèves arrivent après 16h... »

Le dispositif est resté en place jusqu'au vendredi soir, puis, après le départ des élèves, jusqu'au mercredi pour les adultes qui souhaitaient y faire appel individuellement. Au total, les cellules d'accompagnement ont apporté leur aide à 750 personnes de l'école, adultes et jeunes, soit près de la moitié de l'établissement.

« En arrivant dans l'école, nous avons commencé par expliquer ce que nous allions mettre en place, explique L. MINGUET. Ça a déjà apporté beaucoup de soulagement, d'autant plus que les deux assistants sociaux et la psychologue habituellement dans l'école étaient en première ligne pour accueillir les élèves et les profs. La première chose, c'était de prendre les émotions comme elles venaient, de laisser raconter, d'aider à sortir les mots. Et ça partait dans tous les sens. Il est vraiment important que tout puisse se dire, y compris la colère ou la haine, en prenant garde de moraliser. On est d'abord un service d'accueil et d'écoute, en essayant de donner, si possible, un peu de sens à ce qui s'est passé. Ici, c'était évidemment difficile, voire impossible d'en trouver... »

EMPATHIE

Dans une circonstance comme celle-ci, qu'est-ce qui différencie le travail du PMS de son action habituelle ?

« Ce qui change ici, à mon sens, constate L. MINGUET, c'est qu'on part sans aucun autre objectif que l'écoute. Habituellement, quand on reçoit une demande, on sait déjà un peu ce qui se passe en amont. Ici, à part l'événement en lui-même, il n'y avait rien. Et comme ce sont des aides courtes, circonscrites dans le temps, je pense qu'on peut davantage se laisser aller à dire l'écho que ça a en nous aussi, à montrer qu'on est touchés. C'est important d'être dans cette empathie visible avec l'autre.



L'ÉCOLE EST UNE VRAIE COMMUNAUTÉ, ET PAS SIMPLEMENT UN AGGLOMÉRAT D'INDIVIDUS.

Ce qui est différent aussi, c'est qu'on n'a pas une suite nécessaire à donner. Ça a fait du bien aux personnes de pouvoir « déposer » leur émotion. Après un jour ou deux, les mots arrivaient déjà plus facilement.

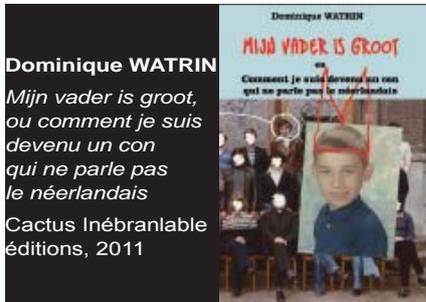
Il y a eu aussi beaucoup de solidarité entre les élèves, beaucoup de propos positifs pour s'opposer au racisme exprimé par certains. Des élèves sont revenus nous trouver deux ou trois fois, parfois en amenant un copain. Chez quelques-uns, l'émotion suscitée par la fusillade a fait émerger d'autres problématiques enfouies, dont ils nous ont parlé et pour lesquelles un suivi a été mis en place. »

Aujourd'hui, deux mois après les événements, le directeur du PMS de Liège I est d'avis, lui aussi, qu'il est temps de tourner la page.

« Il est important de redonner cours, de remettre en place le temps et l'espace tels qu'ils étaient avant les événements, explique-t-il. Ça ne veut pas dire que dans ce temps et cet espace on ne puisse pas en reparler, mais on replace les choses dans un mouvement normal. À l'occasion d'une telle situation de crise dans une institution, quelle qu'elle soit, tout apparaît au grand jour, le positif comme le négatif. Les maladroites sont inévitables. Un tel événement, c'est un véritable tremblement de terre, qui déclenche des questionnements humains et institutionnels très déstabilisants. Si nous, en tant que PMS, pouvons apporter notre pierre à l'édifice lors d'une telle remise en question, pour reconstruire quelque chose qui fonctionne mieux, nous serons présents. Revenir sur cette crise après coup peut être productif, pour savoir quoi faire si un épisode similaire se produit, mais surtout pour continuer à créer du lien dans l'école et avec l'école, pour continuer à trouver du sens à ce qu'on fait. » ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

Apprendre le néerlandais ? Met plezier !



Dominique WATRIN
Mijn vader is groot, ou comment je suis devenu un con qui ne parle pas le néerlandais
Cactus Inébranlable éditions, 2011

Douze ans de néerlandais à l'école pour devenir un adulte wallon qui ne le parle finalement que très peu... C'est le constat dressé par l'humoriste **Dominique WATRIN** dans son dernier livre *Mijn vader is groot, ou comment je suis devenu un con qui ne parle pas le néerlandais*. Il y décortique l'apprentissage du néerlandais dans son parcours scolaire, de l'école primaire à l'université, avec une question : pourquoi donc n'est-il pas devenu bilingue ?

Qu'est-ce qui vous a donné envie d'écrire *Mijn vader is groot* ?

Dominique WATRIN : Le contexte général de ces dernières années, où l'on sentait une sorte de pression culpabilisante vis-à-vis de la population francophone du pays qui ne connaissait pas le néerlandais. Je me suis alors demandé pourquoi moi non plus, je n'étais pas bilingue, malgré les cours que j'avais suivis à l'école. Je tiens à souligner que mon livre est humoristique, ce n'est pas une prise de position, c'est un constat !

En lisant votre livre, on se rend compte que vous avez souvent répété les mêmes choses au cours de néerlandais...

DW : Exactement. J'ai commencé le néerlandais en 1^{re} primaire à Bruxelles, mais j'ai ensuite changé d'école, et j'ai tout repris depuis le début en 2^e année. Plus tard, nous avons déménagé dans le Hainaut, où l'on commençait le néerlandais en 4^e primaire. J'ai donc à nouveau tout recommencé à zéro. Et rebelote en 1^{re} secondaire, car certains enfants n'avaient jamais fait de néerlandais auparavant !

Cela aurait-il pu mieux fonctionner si vous aviez eu de meilleurs enseignants ?

DW : C'est difficile à dire. Certains enseignants sont de toute façon plus motivés ou compétents que d'autres. Ceux dont je parle dans mon livre semblent peut-être hyper caricaturaux, mais ils étaient vraiment comme ça ! Ce prof qui arrivait en classe avec une main en poche, qui parlait après avoir écrit deux-trois mots au tableau, sans qu'on ne

sache pourquoi il était venu ni pourquoi il repartait, c'était vraiment comme ça ! Mais ce n'était pas uniquement la faute des enseignants, c'était un climat général. Mes parents, venant de Bruxelles, connaissaient l'importance du néerlandais, mais pour des élèves wallons qui allaient devenir maçons, quel était l'intérêt d'apprendre cette langue ?

À l'époque, dans les années 70, il n'y avait pas d'échanges linguistiques, d'immersion...

DW : Non, rien du tout. Je suis allé en voyage scolaire à Bruges, mais on n'a pas dit trois mots en néerlandais ! Il n'y avait pas d'échange, de contact. En 5^e secondaire, notre prof nous faisait lire une revue qui devait soi-disant nous initier plus activement au néerlandais, mais qui était sinistre à pleurer. On y parlait d'avortement, de peine de mort, de suicide...

Et comment cela s'est-il passé pour votre fils ? L'enseignement



du néerlandais a-t-il évolué ?

DW : Globalement, je trouve qu'il n'y a pas énormément de différences. Pour mon fils, qui a maintenant 19 ans, ce cours a été relativement livresque et peu enthousiasmant. Il a juste eu une bonne enseignante en 1^{re} et 2^e années du secondaire, qui lui a transmis un certain plaisir. Je crois que c'est d'ailleurs une des clés de l'enseignement, et c'est sans doute ce qui m'a manqué. On ne m'a pas communiqué de plaisir à apprendre les langues, et les profs n'avaient pas de plaisir à nous les enseigner...

Souhaitez-vous que les responsables politiques lisent votre livre et en tirent des conclusions ?

DW : Je n'ai pas cette prétention, mais s'ils le lisent, tant mieux ! Je pense qu'une certaine partie d'entre eux commencent à comprendre l'importance du néerlandais. On parle beaucoup d'éducation à la citoyenneté, et je trouve que la question du néerlandais devrait y être associée... Ce qui est important, c'est de laisser parler les spontanés. Il faut rendre les choses moins rigides, plus légères. Pourquoi ne parlerait-on pas de foot en néerlandais avec les élèves ? Il faudrait peut-être aussi remotiver les enseignants. En fait, élèves, parents et enseignants ont tous leurs responsabilités, mais je pense que la base que nous donne l'école est de toute façon insuffisante. Si on veut changer les choses, il faut faire évoluer les mentalités en francophonie sur l'importance de connaître le néerlandais. ■

INTERVIEW ET TEXTE
BRIGITTE GERARD

L'échange linguistique : une culture d'école

Apprendre une langue en classe, c'est bien, mais aller à la rencontre de ceux qui la parlent, c'est encore mieux ! L'école fondamentale Saint-François de Sales à Couthuin l'a bien compris et propose chaque année à ses élèves de 5^e et 6^e primaires un échange linguistique avec les enfants d'une école néerlandophone, le tout financé par le Fonds Prince Philippe.

« **C**ela fait une dizaine d'années que nous organisons, pour les 5^e et 6^e primaires, des échanges avec l'école fondamentale De Buurt à Gand, raconte **Dominique DOSOGNE**, le directeur de l'école Saint-François de Sales à Couthuin¹, dans la province de Liège. L'objectif est multiple. Il s'agit, bien sûr, d'apprendre le néerlandais dans un autre contexte, dans un environnement familial, mais c'est aussi l'occasion pour nos élèves, qui vivent en milieu rural, de découvrir la multiculturalité dans un établissement du centre-ville de Gand. »

Cet échange est possible et totalement gratuit pour les parents grâce au Fonds Prince Philippe, géré par la Fondation Roi Baudouin (cf. encadré).

DES FAMILLES IMPLIQUÉES

L'échange linguistique se déroule en plusieurs étapes, dans le cadre d'un thème autour duquel sont organisées une série d'activités. « Nous commençons par une rencontre entre les élèves,

pendant trois jours en terrain neutre, poursuit le directeur. Les enfants des deux écoles apprennent à se connaître et participent à des activités communes, cette année sur le thème de la santé. Ensuite, un de nos instituteurs va passer deux fois trois jours à Gand, pendant qu'un enseignant gantois s'installe ici, dans sa classe. Et, enfin, se déroule l'échange linguistique en lui-même. »

Début mars, les enfants iront, en effet, trois jours à Gand, pour revenir ensuite à Couthuin le mercredi avec leurs camarades gantois, et terminer la semaine le samedi par une journée spéciale qui réunira les familles des deux écoles. Durant la semaine, les enfants seront accueillis dans les familles de l'autre communauté linguistique. Ils iront à l'école pendant la journée et découvriront, en soirée, divers aspects de la vie de leur famille d'accueil.

« Les familles sont totalement impliquées dans le projet, raconte **François DEBEHOGNE**, l'instituteur des 5^e et 6^e années. L'accueil des enfants néerlandophones ne pose en général pas de problème. Il y a parfois de petites réticences dues à la barrière de la langue, mais au fur et à mesure, une véritable culture s'est installée dans l'école, et les parents nous encouragent de plus en plus à poursuivre ce projet. Nous prolongeons d'ailleurs à présent cette expérience par des échanges Cernius, en Europe cette fois. »

BON POUR LA CONFIANCE

Fr. DEBEHOGNE retire aussi de nombreux avantages de son échange entre instituteurs : « Il est intéressant pour moi de sortir un peu de mes quatre murs, de découvrir une autre réalité, dans une autre langue. Lorsque je suis en contact avec mes collègues flamands et les parents, je m'exprime en néerlandais. Ma pratique de la langue a donc aussi évolué. Si l'on veut mettre nos élèves en situation, il faut que l'on s'y mette aussi ! On a tous à y gagner. »

Pour l'instituteur, l'objectif est de faire comprendre aux enfants la nécessité d'apprendre la langue de l'autre : « On souhaite surtout que les enfants soient confrontés à la langue autrement qu'à l'école. Ils doivent oser aller à la rencontre de l'autre. Il n'est pas toujours évident pour eux d'être immergés dans une famille qu'ils ne connaissent pas ou peu. Mais au final, ils sont souvent contents, et ils attendent même la semaine d'échange avec impatience. »

Pour Fr. DEBEHOGNE, l'essentiel est que cette expérience renforce la confiance des élèves en eux : « Beaucoup d'enfants sortent grandis de cette expérience. La langue est un objectif, mais ce n'est pas le seul : la richesse des liens qui se nouent est impressionnante ! » ■

BRIGITTE GERARD

1. www.saintfrancois.be
Pour plus d'infos : info@saintfrancois.be
ou francois@debehogne.be

Le Fonds Prince Philippe organise des échanges linguistiques en collaboration avec les ministères de l'Enseignement des trois communautés de Belgique. Il offre ainsi un soutien financier à des projets de collaboration entre des écoles issues de deux communautés différentes. En 2011, il a soutenu pas moins de 57 projets d'écoles, dont ceux de nombreux établissements de l'enseignement catholique.

Informations :
www.fonds-prince-philippe.org

Écoles de devoirs : une étude qui bouscule le secteur

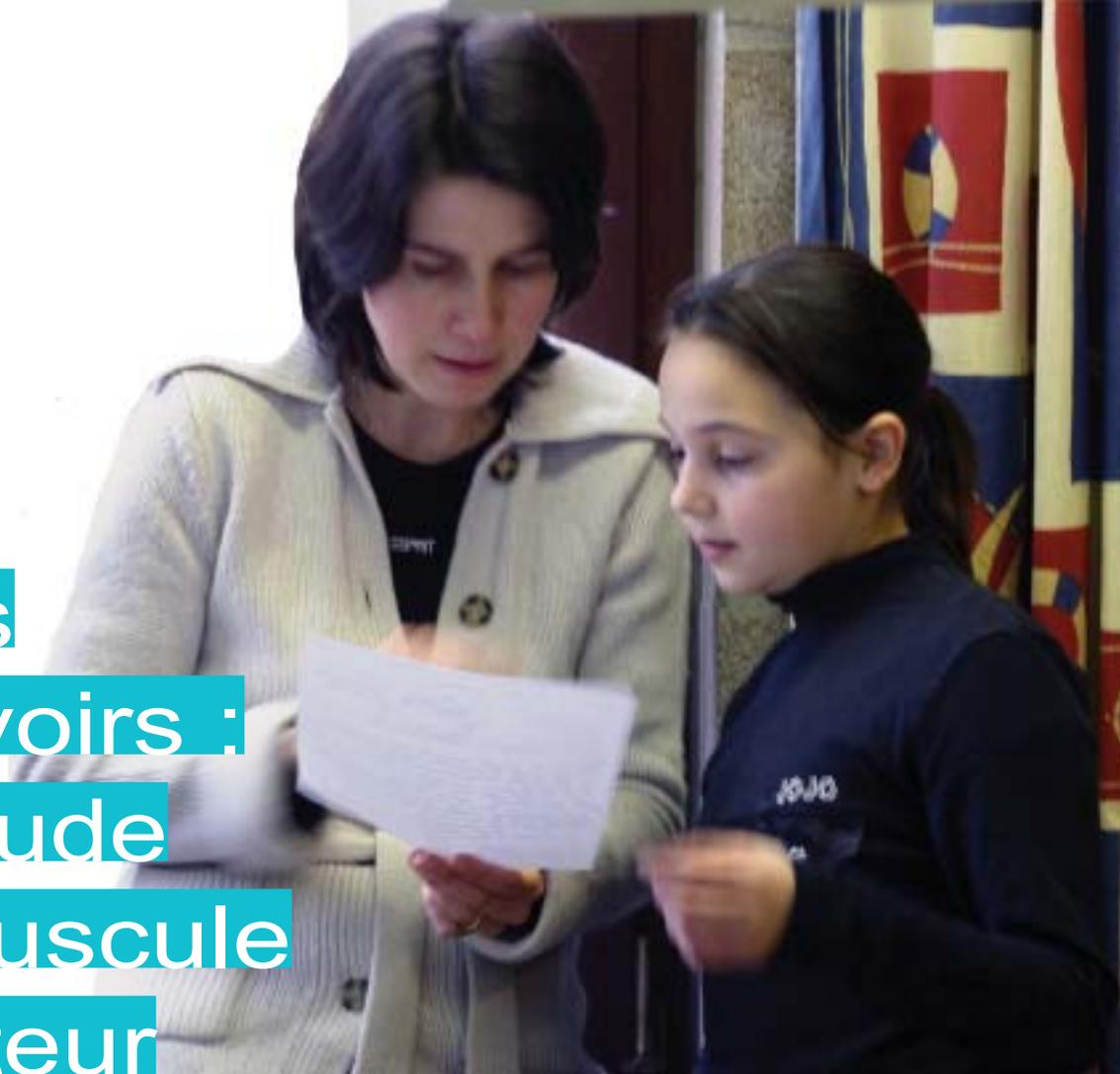


Photo: François TEFNIN

On est loin de leurs débuts balbutiants : les écoles de devoirs sont devenues un dispositif structuré. En 2009, pour l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles, on comptait 363 écoles de devoirs reconnues dont 279 subsidiées, ce qui représente 15 000 enfants accueillis et une enveloppe annuelle de 838 000 EUR.

Il était donc temps de faire un état des lieux, c'est ce qu'ont entrepris **Nicolas DE KUYSSCHE** et **Rocco VITALI**¹. Et cette recherche sur le rôle des écoles de devoirs a bien des mérites. Le premier, c'est de s'inscrire dans la lutte contre la pauvreté à Bruxelles. Ainsi, elle entre en résonance directe avec un des accents majeurs du projet éducatif de l'enseignement catholique : l'option préférentielle pour les pauvres. Mais son mérite essentiel est de lever une série de malentendus. En effet, cette étude permet de redresser le regard que les acteurs de l'école portent sur

les parents et les animateurs des écoles de devoirs, et le regard que les animateurs des écoles de devoirs portent sur les acteurs de l'école. Ce faisant, les auteurs sont amenés à adresser au politique des recommandations bien utiles pour éviter de faire des choix ou de prendre des décisions fondés sur ces malentendus.

NON, TOUS LES PARENTS PAUVRES NE SE DÉSINTÉRESSENT PAS DE LA CHOSE SCOLAIRE

Or, c'est un peu le sentiment qu'en ont les enseignants. C'est vrai que

certains parents ne se présentent quasi jamais à l'école. Qu'ils n'aident pas leurs enfants. Mais cette recherche pointe quatre raisons objectives pour expliquer cette attitude : [1] certains parents sont analphabètes en français ou se disent eux-mêmes intellectuellement incapables d'assurer une aide ; [2] quand la famille vit dans une pièce ou deux avec ses quatre enfants, il n'y a tout simplement pas de place ou de ressources matérielles ; [3] les difficultés de la vie ordinaire sont déjà tellement importantes qu'y ajouter des tensions autour des travaux scolaires la rend

encore un peu plus insupportable ; [4] parmi ces parents, il y a beaucoup de mères seules qui ont bien besoin de tout leur temps pour assurer la subsistance de leur famille.

OUI, les enseignants doivent modifier leur regard sur les parents pauvres. À preuve, du moins pour certains : ils inscrivent leurs enfants dans des écoles de devoirs ! Ils externalisent un soutien scolaire qu'ils ne peuvent assurer eux-mêmes. Et ils ont une solide raison de le faire : la ferme volonté que leurs enfants « s'en sortent » mieux qu'eux.

NON, LES INTERVENANTS DES ÉCOLES DE DEVOIRS NE SONT PAS INCOMPÉTENTS

Le partenariat entre les écoles de devoirs et les enseignants comporte plusieurs zones d'ambiguïté. Les enseignants conseillent régulièrement aux parents d'inscrire leurs enfants dans des écoles de devoirs. Mais la collaboration entre ces deux partenaires est quasi inexistante. Ils se connaissent peu. D'autre part, les enseignants portent parfois sur les animateurs des écoles de devoirs un soupçon d'incompétence. Il est vrai que ces derniers n'ont pas de formation professionnelle spécifique, qu'ils ne peuvent parfois offrir que leur bonne volonté pour aider les enfants. Mais de toute façon, le soutien scolaire qu'ils assurent est presque toujours bien plus efficace que celui des parents.

OUI, il faut renforcer la collaboration entre écoles et écoles de devoirs. Dans la confiance.

OUI, il faut renforcer le niveau de compétence des écoles de devoirs.

Une solution serait d'y intégrer les étudiants d'écoles normales, dans le cadre de leur stage. Cela aurait d'ailleurs un bénéfice collatéral : leur permettre d'approcher les réalités sociales des enfants des familles pauvres.

NON, LES ÉCOLES DE DEVOIRS NE CONTRIBUENT PAS À PERPÉTUER LES DÉFAILLANCES DES ÉCOLES

Elles ne sont pas les rustines du système éducatif. Le sentiment de certains animateurs d'écoles de devoirs est qu'ils suppléent aux

manquements des écoles. Ils pensent qu'elles « se débarrassent » trop vite du soutien scolaire des enfants en difficulté. Que l'existence d'écoles de devoirs leur permet de se déresponsabiliser de leur tâche de remédiation. Là-dessus, les chercheurs sont formels : « *Cette hypothèse de la déresponsabilisation a été battue en brèche par le haut degré d'implication et de motivation des personnes présentes autour de la table [...] Les directeurs rencontrés, eux, faisaient montre d'une implication et d'un grand dévouement [...] Les paroles recueillies remettent radicalement en question l'hypothèse d'une démission du personnel scolaire.* »²

C'est on ne peut plus clair ! Dans les écoles investiguées, ils ont rencontré très majoritairement des enseignants, des directions, des équipes très impliqués et très motivés. Cela est d'une importance capitale. En effet, au prétexte qu'ils servent d'alibi aux déficiences du système éducatif, certains animateurs d'écoles de devoirs voudraient abandonner leur mission historique de soutien scolaire au profit d'un accompagnement du développement personnel. Les chercheurs estiment qu'il s'agirait là d'une grave erreur. Ce faisant, les écoles de devoirs empièteraient sur le champ d'action d'autres instances (mouvements de jeunesse, maisons culturelles, plaines de jeux...), alors qu'elles ne sont pas les mieux placées et les mieux équipées pour le faire. Et elles laisseraient un trou béant en termes d'offre de soutien scolaire : cela aurait pour conséquence d'agrandir le fossé entre familles pauvres et écoles.

OUI, disent Nicolas DE KUYSSCHE et Rocco VITALI, il faut que les écoles de devoirs continuent à assumer un rôle qu'elles sont presque les seules à jouer : l'accrochage scolaire des enfants pauvres par l'aide aux devoirs.

NON, IL NE FAUT PAS FAIRE BASCULER LES ÉCOLES DE DEVOIRS VERS LE SECTEUR SOCIAL

Et si possible même, les sortir du secteur extrascolaire. En effet, il faut que les autorités publiques se rendent compte qu'elles doivent résister à la tentation de pousser décrétement les écoles de devoirs vers le secteur

des associations socioculturelles extrascolaires. C'est vrai que c'est là une demande de certains animateurs des écoles de devoirs. Mais cette demande se fonde essentiellement sur leur refus idéologique d'être un lieu de pédagogie compensatoire par rapport à une école qui ne remplirait pas ses missions. Or, c'est une demande qui repose sur un soupçon non fondé.

En fait, pour lutter efficacement contre les conséquences de la pauvreté sur les trajectoires scolaires des enfants, les écoles de devoirs doivent s'inscrire dans une logique scolaire et rester concentrées sur leur mission historique et fondamentale : le soutien à la réalisation des travaux scolaires. C'est seulement de cette manière qu'elles assurent le travail de prévention de l'échec et de la rupture scolaire, le travail de mobilisation des parents dans le suivi de leurs enfants, le travail de collaboration avec les établissements scolaires. C'est uniquement de cette manière qu'elles jouent leur rôle d'intermédiation et, partant, un rôle essentiel dans la lutte contre la pauvreté.

OUI, plutôt que de modifier leur mission historique, l'aide aux devoirs des enfants pauvres, il faut inscrire les écoles de devoirs dans des projets de services et de développement communautaires de quartier. Les adosser à des dispositifs globaux à dimensions sociale, culturelle, éducative et sanitaire pour qu'elles puissent faire encore mieux ce qu'elles font bien aujourd'hui : aider les enfants à faire leurs devoirs. ■

JEAN-PIERRE DEGIVES

1. Nicolas DE KUYSSCHE, Rocco VITALI, *Le rôle des écoles de devoirs dans l'accrochage scolaire des enfants pauvres*, Forum bruxellois de lutte contre la pauvreté, janvier 2011. Disponible sur commande par mail à : fblpgestion@gmail.com

2. *Op. cit.*, p. 44.

Classes-ateliers zéro carbone... ou presque



© Ellips architecture sprl - 2011

Une nouvelle rubrique fait son apparition dans entrées libres. « De briques... et pas de broc ! » aura pour vocation de mettre en évidence les bâtiments de l'enseignement catholique récemment restaurés ou nouvellement construits. C'est l'Institut technique Cardinal Mercier (ITSCM) à Bruxelles qui essuie les plâtres en levant un coin du voile sur les classes-ateliers qui vont bientôt y être construites.

« **E**n 2011, nous avons répondu à l'appel à projets du Cabinet CEREXHE¹, explique **David LEMAIRE**, directeur de l'ITSCM Promotion sociale. Nous avons proposé la construction de deux ateliers ossature bois permettant de travailler un certain nombre de concepts dans le cadre des nouvelles techniques de construction durable. »

Une première version du projet prévoyait une « classe-vitrine zéro carbone » qui devait permettre de suivre et de montrer, notamment via des panneaux didactiques, l'évolution des techniques de pointe en matière d'utilisation rationnelle de l'énergie, de respect de l'environnement par la production d'énergie renouvelable, et d'économie en termes de maintenance.

« Mais, poursuit le directeur, même si l'intérêt de cette classe-vitrine était important, le budget était malheureusement insuffisant pour la réaliser, et nous avons dû y renoncer. Grâce aux deux classes-ateliers qui, elles, seront bientôt une réalité, nous allons pouvoir former nos étudiants en cours du jour au 3^e degré (électricien automatique, ouvrier qualifié en construction gros-œuvre, sanitaire chauffage), mais aussi les adultes en promotion sociale (monteur-câbleur en électricité résidentielle, gestionnaire technique d'immeuble/

équipement de l'habitat, ouvrier maçon) et le personnel chargé de la maintenance des bâtiments scolaires, en formation continuée. L'objectif est d'arriver à avoir des classes qu'on continuera à améliorer au fur et à mesure. »

LA PÉDAGOGIE DU CHANTIER

La structure en bois et la toiture de ces deux classes-ateliers de 30m² seront réalisées par des professionnels. Ensuite, dès septembre, les étudiants vont pouvoir s'exercer à les isoler à l'extérieur et à l'intérieur, à les équiper en sanitaires et en panneaux photovoltaïques, à intégrer l'électricité et la domotique, à placer des volets gérés de manière automatique, etc. Et quand ce sera fini, il ne restera plus qu'à... démonter et à recommencer !

« C'est pour cette raison que le projet comprend deux classes, précise D. LEMAIRE. On en équipe une par an. L'année suivante, elle servira de local pour des cours « classiques » (maths, français ou autres), pendant que la deuxième sera à son tour équipée par les étudiants. Et quand la deuxième sera prête, on démontera les équipements de la première, puis on la rééquiperà. Et comme on garde les compteurs de l'année précédente, on pourra aussi vérifier si on a amélioré

ou non les performances en termes d'autonomie énergétique. Le financement de la Région bruxelloise portera sur une quantité de matériaux nous permettant d'approcher du « zéro carbone », mais étant donné la vitesse des évolutions dans ce domaine, nous devrions pouvoir racheter de nouveaux éléments grâce aux subventions de fonctionnement, pour autant qu'elles continuent à être indexées. Du point de vue pédagogique, c'est important que les étudiants apprennent de nouvelles techniques de cette manière. Ils vont vraiment vivre sur un chantier, prendre part à une réalisation concrète et vérifier les effets de leur travail sur une diminution des consommables ; autrement dit, pouvoir envisager leur métier dans l'optique d'une prise en compte de l'impact écologique dans la conception globale d'un bâtiment. »

Environ 150 personnes par an bénéficieront de ce projet, qui exige aussi une excellente coordination et un partage des compétences de tous les enseignants impliqués. ■

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

1. Le Gouvernement bruxellois, sous l'impulsion du Ministre Benoit CEREXHE, finance des projets visant à améliorer les infrastructures de formation dans les écoles techniques et professionnelles de la Région bruxelloise. L'appel à projets 2011 s'inscrit dans le cadre de l'Alliance Emploi-Environnement, qui s'est fixé comme objectif de faciliter la conversion du secteur de la construction vers la construction durable. Sont concernés par cet appel à projets, les écoles de l'enseignement secondaire ordinaire, de promotion sociale, de l'enseignement spécialisé et les CEFA qui proposent des options dans le secteur de la construction au sens large.

Année scolaire 1889-1890.

Inspection scolaire... fin du 19^e

Amusants ou riches d'enseignements sur le contexte de l'époque, les passages qui suivent sont extraits d'un rapport d'inspection des écoles de la province de Namur. Ce rapport remis à l'évêque du lieu remonte à 1889...

« **L**a visite des classes d'humanités et préparatoires aux humanités à Bastogne, Bellevue, Floreffe, Saint-Louis et Virton Saint-Mard s'est faite en juin et juillet. Chaque élève de ces classes a été interrogé, sur l'une ou l'autre branche de l'enseignement, pendant un demi-quart d'heure au minimum, quelquefois pendant un quart d'heure ou 20 minutes quand la classe n'était pas nombreuse et que les élèves répondaient avec solidité.

(...) Il va sans dire que, dans chaque classe et dans chaque établissement, j'ai obtenu, selon les capacités et l'application des élèves, des réponses orales excellentes, bonnes, médiocres, faibles, nulles ou à peu près nulles. Je n'attache du reste pas une importance exagérée à ces réponses orales, chaque élève n'ayant été interrogé que sur l'une ou l'autre de ces branches de l'enseignement : Religion, Latin, Français, Grec, Géographie ou Histoire. Toutefois, l'ensemble des réponses orales de chaque classe prise à part donne une idée nette de la tenue et de l'aplomb de la classe, et de la manière dont chaque professeur forme les jeunes gens. Quand les deux tiers ou les trois quarts des élèves répondent avec aisance, clarté et bon sens, c'est une preuve que le professeur a le talent de former ses élèves à l'art de penser et de dire. Quand, au contraire, presque tous les élèves répondent dans un langage gêné, hésitant, incorrect, il faut en conclure que le professeur parle trop en classe, et n'y fait pas assez parler les élèves. Grave aberration : car ce qui nous forme et nous instruit n'est pas tant ce qu'on nous dit et ce que nous entendons que ce qu'on nous aide à découvrir et à exprimer par nous-mêmes.

SUR LES PROFESSEURS...

- M. Arend, professeur de Septième : a les qualités d'un bon professeur, il ne lui manque que des élèves.
- M. Cousot, professeur de Quatrième : homme aimable et du meilleur monde, plus littéraire qu'humaniste. Professeur des plus médiocres : il manque d'ordre et de méthode.
- M. Courotte, professeur de Poésie : a pour lui l'ordre, la clarté, la méthode, mais il se laisse facilement gagner par le découragement et rêve pour sa classe une perfection idéale. Il ne sait pas comprendre que le mieux est parfois l'ennemi du bien, et qu'il faut se borner à tirer le meilleur parti possible des éléments qu'on doit manipuler. » ■

Archives du Séminaire de Floreffe, Jean BODSON et Jean-Marie DETRY

MAIS QUE FAIT LE SEGEC? (21)



Étienne MICHEL présente ses missions en tant que Directeur général du SeGEC:

« **L**e Directeur général du SeGEC exerce une triple fonction de représentation, de coordination et d'animation. Dans l'exercice de la **fonction de représentation**, je me charge, au niveau des instances, de la préparation et de l'animation du CA et de l'AG, qui définissent les grandes orientations politiques du SeGEC. Je préside, par ailleurs, le Comité des Secrétaires généraux (CSG), l'exécutif du SeGEC qui met en œuvre ces orientations. Un de mes rôles est d'y assurer la coordination de l'action du SeGEC, notamment entre les fédérations des différents niveaux d'enseignement et les services transversaux. Je siège aussi dans les Bureaux des fédérations, où l'on traite des questions propres à chaque niveau d'enseignement.

Au-delà des instances du SeGEC, je représente celui-ci auprès des autorités publiques. Il s'agit d'entretenir des contacts informels avec le monde politique, mais aussi d'organiser la représentation formelle du SeGEC dans les concertations officielles. Nous devons, en outre, être représentés dans les lieux où l'on traite de questions qui nous concernent, y compris dans certaines instances internationales, tant au niveau européen que mondial.

Mon rôle est aussi de coordonner la communication externe du SeGEC. Depuis quelques années, une véritable politique de communication s'est développée, sur le plan interne et sur le plan externe, à l'adresse des écoles et du monde politique, du grand public.

Enfin, nous avons des contacts réguliers avec les organisations syndicales et les associations de parents, au sein du CoGEC (Conseil général de l'enseignement catholique). Nous essayons de développer des réflexions communes, même si certaines orientations de la CSC-enseignement nous laissent parfois perplexes...

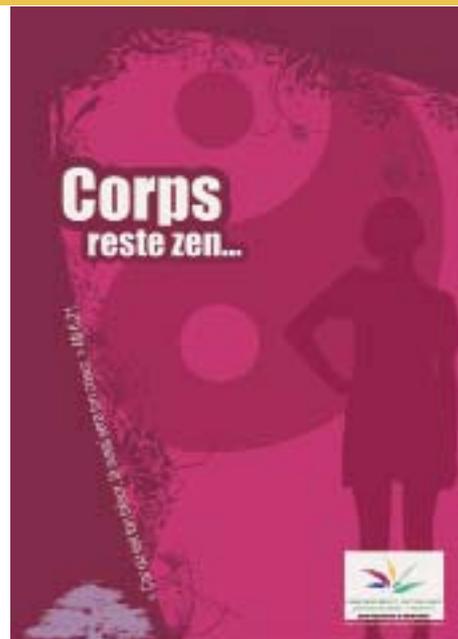
Dans le cadre de la **fonction de coordination de l'organisation**, la volonté est d'améliorer continuellement les services rendus par le SeGEC et l'exercice général de ses missions. En 2004, nous avons développé le régime des lettres de missions pour les responsables du SeGEC, ce qui permet à chacun d'avoir une vision claire de ce qui est attendu de lui et de la manière dont sa mission s'articule avec celle des autres. On a également mené, en 2007, une enquête auprès des directions et PO sur leurs attentes à l'égard du SeGEC.

À travers ses initiatives, le Directeur général veille, par ailleurs, à contribuer à l'amélioration de l'équité et de l'efficacité du système. Par exemple, le début de réponse structurelle donnée en termes d'aide administrative aux directions du fondamental a été rendu possible grâce à la négociation que nous avons menée avec l'autorité publique sur le statut des directeurs, et par l'intervention solidaire des PO du fondamental et du secondaire. C'est une belle illustration de la valeur du « modèle » de l'enseignement libre, où des PO décentralisés conjuguent les principes d'autonomie, de responsabilité et de solidarité.

En ce qui concerne l'exercice de la **fonction d'animation**, le Directeur général est responsable de la promotion du sens de l'école catholique, de la contribution de la tradition chrétienne de l'éducation aux défis de l'école aujourd'hui. Depuis 2004, nous organisons des Universités d'été, dont l'objectif est de privilégier une réflexion collective sur la manière d'exercer la mission de l'école catholique dans la société contemporaine. Nous avons aussi réédité « Mission de l'école chrétienne » en 2007, avec une série de commentaires et d'apports issus du Congrès de 2002. Et nous préparons à présent le Congrès qui aura lieu en octobre 2012.

À mon niveau, je souhaite promouvoir le mode spécifique de l'enseignement catholique, qui valorise participation, responsabilité et autonomie des acteurs décentralisés. Le Directeur général a un rôle de défense politique de ce modèle, fondé sur les principes de liberté d'association et d'enseignement.

Mon travail est fait, au quotidien, de nombreuses réunions et de divers contacts, mais je dois aussi prendre le temps du discernement et réfléchir aux meilleures initiatives à prendre. » ■ BG



PASTORALE : QUATRIÈME !

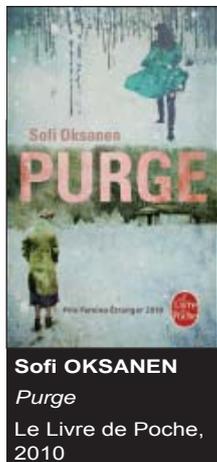
On peut en avoir « plein le dos », se « prendre la tête », ou même être « hors de soi », mais on peut aussi se sentir unifié, vraiment soi-même, bien dans sa tête et dans son corps... Celui-ci est le siège de notre sensibilité, de nos multiples intelligences et de nos émotions. Pas étonnant que Dieu ait pris corps en Jésus pour être avec les hommes et partager leurs joies et leurs souffrances. Habiter son corps avec sérénité, s'y sentir bien pour aborder les autres et la vie avec confiance, c'est ce que tente d'exprimer cette 4^e affiche. **BG**

Des pistes d'animation pour lui donner vie 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



UN LIBRAIRE, UN LIVRE

Purge, c'est l'histoire d'un pays fragile, l'Estonie, opprimé durant 60 ans, d'abord par les troupes allemandes pendant la seconde guerre mondiale, puis victime d'une autre tyrannie, sous la pression communiste, jusqu'en 1992.

Cette histoire, la romancière la raconte à travers la rencontre de deux femmes aux destins noués : Alliide, vieille femme malmenée par l'histoire et la jeune Zara, d'origine russe, quant à elle victime du trafic d'êtres humains.

Un roman sombre et violent, magnifiquement orchestré.

Béatrice STASSEN
Librairie les Augustins
Pont du Chêne 1
4800 Verviers
Tél. 087 33 56 99

CONCOURS

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

www.entrees-libres.be > concours

Les gagnants du mois de décembre 2011 sont:

Maité DI VENTI
 Evelyne CORNELIS
 Laurence SCHOR



Chantal WYSEUR

Le cerveau atemporel des dyslexiques
 Les comprendre et les aider

La Méridienne
 Editions Desclée
 de Brouwer
 Paris, 2009

Comment aider les enfants dyslexiques, qui sont confrontés à des problèmes de lecture, d'écriture et d'attention ? **Chantal WYSEUR**, historienne et enseignante en sciences humaines, éclaire, de l'intérieur du système éducatif, les problèmes de dyslexie des petits jusqu'aux adolescents. Cet ouvrage évoque avec simplicité ses recherches, ses trouvailles, ses réflexions.

Selon l'auteure, les enfants dyslexiques auraient une notion particulière du temps. Elle explicite ainsi l'univers mental du dyslexique en nous introduisant au cœur de leur cerveau atemporel. Nous découvrons leur perception du monde en trois dimensions et leurs trésors d'aptitude.

Chantal WYSEUR s'interroge aussi plus globalement sur un système scolaire qui a souvent tendance à fabriquer des freins à l'apprentissage, en privilégiant très tôt des contenus abstraits. **BG**

Cet ouvrage est disponible sur commande au prix de 10€ (+ frais de port) via le CEEC ceec@skynet.be

ARCHÉOFORUM DE LIÈGE

SOUS LA PLACE SAINT-LAMBERT, UN VOYAGE DE 5000 ANS D'HISTOIRE

Renseignements et réservations
 Archéoforum de Liège

Place Saint-Lambert - 4000 Liège
 Tél. +32 (0)4 250 93 70

E-mail : archef@archeoforumdeliege.be
 Web : www.archeoforumdeliege.be

Chœurs d'écoles



D'après les spécialistes, les bons orchestres de notre temps reprennent les grands auteurs classiques, mais en se souciant du public et de ses attentes. On ne joue plus aujourd'hui comme au Moyen-Âge. Les ensembles philharmoniques initient aussi les mélomanes aux œuvres contemporaines, les ouvrent à d'autres horizons. La métaphore de PENNAC nous rappelle que c'est à toutes ces symphonies et à leur harmonie que travaillent nos classes et nos écoles depuis des décennies.

Remis aux élèves quelques semaines avant le Congrès de l'Enseignement catholique, le **journal de classe 2012-2013** proposera de leur raconter son histoire. Celle d'une école catholique, inscrite dans son temps, qui a toujours joué son rôle de transmission, mais, comme les musiciens d'aujourd'hui, en relevant les défis de son époque. Quoi de mieux que des images, des photos pour percevoir cette réalité ? Elles nous disent tant de choses des élèves, des professeurs, des directions, des bâtiments et des espaces scolaires.

LES PHOTOS DE CLASSE

Du noir et blanc avec la figure centrale et austère du professeur entouré des élèves en uniforme, on est passé à la

« Une bonne classe, ce n'est pas un régiment qui marche au pas, c'est un orchestre qui travaille une même symphonie », écrit Daniel PENNAC.

couleur. Petit à petit, l'uniforme disparaît, le professeur semble plus abordable et bienveillant. Les élèves, filles et garçons désormais ensemble en classe, posent de plus en plus décontractés. Et dans les internats ? Aujourd'hui comme hier, les moments hors de la classe restent privilégiés dans l'apprentissage du vivre ensemble. Les batailles de boules de neige des internes filmées dans les années 50 ressemblent furieusement à celles du 21^e siècle. Mais la séquence sera enregistrée sur un téléphone portable et diffusée sur internet, pour que parents et amis en profitent immédiatement.

L'informatique... Comment mesurer, à l'heure des tableaux interactifs, de Wikipédia et des réseaux sociaux, l'évolution du rapport au savoir et au temps dans les apprentissages ? En regardant le schéma de l'évolution du têtard vers la grenouille, consciencieusement préparé à l'encre noire et rouge, dans son journal de classe de 1926, par une jeune institutrice, et en essayant d'imaginer nos écoliers d'aujourd'hui contraints de copier, à la plume (et sans effaceur), ce schéma dessiné au tableau noir !

DES ÉLÈVES DE TOUS HORIZONS

Notre comparaison musicale nous rappelle que l'école, depuis très longtemps, c'est aussi des ateliers où élèves et professeurs s'activent de concert. Confrontée aux évolutions sociales et économiques, l'école catholique a toujours organisé des formations techniques qui permettaient aux élèves d'avoir les meilleures chances d'insertion professionnelle. Tout comme, dans une perspective assez proche, grâce à des initiatives locales, un enseignement s'adressant aux jeunes adultes s'est rapidement organisé. L'idée était d'aider les travailleurs à mieux exercer leur métier au sein des entreprises. Cet enseignement a aussi évolué, et au-delà d'intérêts strictement économiques et financiers, comme son nom l'indique désormais, il

s'inscrit dans une logique de promotion sociale individuelle.

En 2010, l'enseignement spécialisé célébrait les 40 ans du décret qui l'organise. Cet anniversaire consacrait aussi l'évolution du regard porté sur l'enfant, dont on considère désormais les besoins spécifiques et non plus le handicap au sens restrictif du terme. On mesure le chemin parcouru quand on sait qu'en instaurant l'obligation scolaire, le législateur prévoyait des dispenses pour les enfants handicapés. Pourtant, dès le 19^e siècle, le Chanoine TRIEST avait créé à Bruxelles une école pour déficients sensoriels. À sa suite, tout au long du 20^e siècle, les initiatives se sont multipliées pour mettre en œuvre le droit à l'éducation pour tous. Celui-ci se conçoit désormais sous le principe de l'éducation intégrée dans les écoles ordinaires.

LES MURS DE L'ÉCOLE

Ce que nous racontent aussi gravures et photos, c'est qu'une école, si c'est une équipe éducative à qui des parents confient une communauté d'élèves, ce sont aussi les quatre murs entre lesquels ce petit monde vit et grandit. Les gardiens de ce patrimoine sont les Pouvoirs organisateurs, qui peuvent compter sur les directions et le personnel ouvrier pour les épauler. Ils ont à cœur de maintenir en bon état cet imposant héritage immobilier que leur ont confié congrégations, diocèses et paroisses.

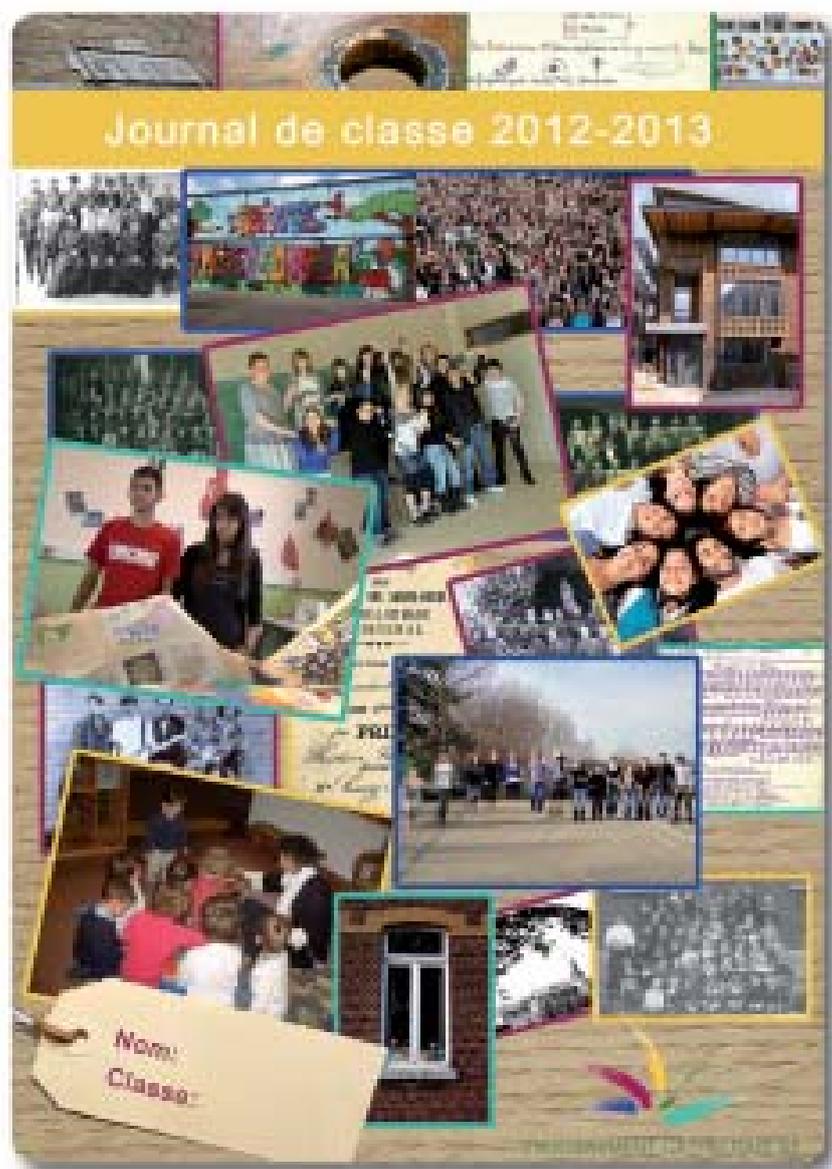
On sait combien la qualité des infrastructures, des bâtiments, des espaces de récréation... joue un rôle important dans l'ambiance de l'école. Un local de classe bien insonorisé, bien isolé, bien équipé de matériel pédagogique, bien décoré, favorise la qualité du travail et de l'étude.

C'est à travers ce kaléidoscope d'images que le journal de classe se propose de faire découvrir les multiples facettes d'hier – et surtout d'aujourd'hui – de l'école catholique. ■

ANNE LEBLANC

ANNÉE SCOLAIRE 2012-2013

Les journaux de classe Licap-SeGEC



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

Deux formats :

A4 - Semainier : € 3,35

A5 - Journalier : € 4,13

Nombreuses possibilités
de personnalisations

Thème de l'édition 2012-2013 :

« L'enseignement
catholique et ses
acteurs face aux
défis de l'époque. »
en lien avec
le Congrès de
l'enseignement
catholique.

**4% de réduction sur le montant total
de votre commande si vous commandez
avant le 18 février 2012.**

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

**Informations
et commandes :**

T 02 509 97 19 • F 02 509 97 04
agenda@licap.be • www.licap.be



Licap ecri - Rue Guimard 1 - 1040 Bruxelles - Éditions - Réalisations & finalisations graphiques - Librairies

L'humour de...

Anne HOOGSTOEL

INCONTOURNABLES DÉPENSES

JANVIER	1	ven 13	
FÉVRIER		14	
MARS		8	2021
AVRIL	1	13	
MAI		10	15
JUIN	1		
JUILLET			31
AOUT	1		
SEPTEMBRE			31
OCTOBRE	1	2	
NOVEMBRE	6	25	31
DÉCEMBRE			

LE CLOU DE L'ACTUALITÉ

FRANCOPHONE TENTANT DE DEVENIR BILINGUE



RECTO VERSO
PP. 14-15