

entrées libres

RENCONTRE

Jean-Marc MAHY

ROSA

Éclairer & accompagner
les écoles en difficulté

ROSA

DOSSIER

DES LANGUES
ANCIENNES
BIEN VIVANTES...

ROSA

PÂQUES 3

- Il est vivant !

ÉDITO 4

- Vers un Pacte pour un enseignement d'excellence ? (suite)

DES SOUCIS ET DES HOMMES 5

- Éclairer & accompagner

ENTREZ, C'EST OUVERT ! 8

- Crêpes solidaires
- T'es qui twa ?
- Harcèlement, tous concernés

DOSSIER

- **Des langues anciennes bien vivantes...**

MAIS ENCORE... 11

- La guerre de l'oignon

L'EXPOSÉ DU MOI(S) 12

- Jean-Marc MAHY
- Aux jeunes d'inventer leur avenir !

ZOOM 14

- L'enseignant idéal ? Un praticien réflexif !

AVIS DE RECHERCHE 16

- Orientation et autocensure scolaire

ENTRÉES LIVRES 18

- Hommage à Jean-Pierre NANDRIN
- Le Castor Astral ■ Concours

SERVICE COMPRIS 19

- School Acoustics Day
- Faites-le vous-même(s) !
- À la chasse au bruit !

HUME(O)UR 20

- Pulpe fiction



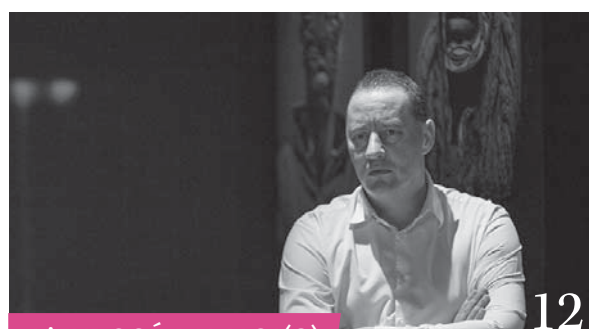
DES SOUCIS ET DES HOMMES

Éclairer & accompagner



DOSSIER

Des langues anciennes bien vivantes...



L'EXPOSÉ DU MOI(S)

Jean-Marc MAHY
Aux jeunes d'inventer leur avenir !

entrées libres

Mars 2016 / N°107 / 11^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)
nadine.vandamme@segec.be

Création graphique

PAF!

Mise en page et illustrations

Anne HOOGSTOEL

Membres du comité de rédaction

Elise BOUCHELET

Anne COLLET

Jean-Pierre DEGIVES

Vinciane DE KEYSER

Benoit DE WAELE

Régis DUBOIS

Hélène GENEVOIS

Brigitte GERARD

Fabrice GLOGOWSKI

Thierry HULHOVEN

Anne LEBLANC

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Bruno MATHIELART

Luc MICHIELS

Pascale PRIGNON

Guy SELDESLAGH

Publicité

02 256 70 30

Impression

IPM Printing SA Ganshoren

Tarifs abonnements

1 an : Belgique : 16€ / Europe : 26€ / Monde : 30€

2 ans : Belgique : 30€ / Europe : 50€ / Monde : 58€

À verser sur le compte n°

BE74 1910 5131 7107 du SeGEC

avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles

avec la mention « entrées libres ».

Les articles paraissent sous la responsabilité
de leurs auteurs. Les titres, intertitres et
chapeaux sont de la rédaction.

Textes conformes aux recommandations
orthographiques de 1990.

entrées libres est imprimé sur papier FSC®.

Il est vivant !



Pâques. On connaît l'histoire. Les femmes en deuil, à l'aube du dimanche, trouvent le tombeau vide. Un « jeune homme vêtu de blanc » les informe : « *Il n'est pas ici.* » Et – c'est la scène que je préfère depuis toujours – Marie-Madeleine, l'amoureuse de Jésus, reconnaît à sa voix celui qu'elle prend d'abord pour le jardinier, lorsqu'il murmure : « *Myriam...* » Et elle s'écrie, riant à travers ses larmes : « *Rabbouni !* », Maître chéri ! De joie, elle se précipite pour l'embrasser, mais il l'arrête net : « *Ne me touche pas !* » Étrange... Avant, pourtant, quand il était un homme, il la laissait caresser ses pieds avec ses cheveux. C'est lui, avec sa voix, mais ce n'est plus le même.

Quelques conciles plus tard, on a ajouté des épisodes : il est descendu aux Enfers. Pas « en enfer », non. Pas dans ce lieu de torture des pécheurs inventé plus tard encore. Les Enfers, c'est le Shéol, la demeure des morts, la rive du Styx des Anciens. Je me souviens qu'enfant, je me posais en silence plein de questions sur ces aventures extraordinaires. J'aimais déjà la fresque de l'Anastase, celle de Saint-Sauveur-in-Chora à Istanbul, dont j'avais vu une reproduction : on y voit Jésus prendre vigoureusement appui du pied droit sur les portes démolies, dont les clés sont éparpillées, et saisir par les poignets, un dans chaque main, Adam et Ève chancelants, à demi endormis. Depuis le temps qu'ils attendaient ! Hop, debout les morts, vous êtes libres !

Je me disais : s'il a eu le temps de descendre libérer tous ces gens, c'est qu'il avait quitté son tombeau en douce, dès le vendredi soir ? Était-il vraiment mort, ou avait-il « fait semblant » ? J'étais sur la voie de l'hérésie. Mais évidemment, en ce temps-là, chez les Sœurs, on ne posait pas ce genre de questions... On ne mouffait pas, on récitait ses prières et son catéchisme.

Mes petits-enfants, eux, osent tout demander : c'est quoi, ressusciter ? Et comme entretemps, par chance, j'ai lu Joseph MOINGT et Hans KÜNG, j'arrive à leur expliquer que non, ce n'est pas de la magie, ce n'est pas comme dans les films sur les « morts-vivants ». Et que ce n'est pas non plus la même chose que Lazare ou la fille de Jaïre, même si, malheureusement, on emploie le même mot.

Que c'est d'une autre sorte de vie qu'il s'agit, la vie de Dieu, difficile à imaginer pour nous, au-delà des réalités de la biologie et même de l'espace-temps, mais à laquelle on peut croire dans la foi. À laquelle je crois. Par-delà la mort. Les chrétiens d'Orient distinguent Jésus, qui est vraiment mort sur la croix, et Christ, qui aujourd'hui encore nous envoie son Esprit, nous livre sa Parole. « *Christ est ressuscité* », disent-ils. Et on répond : « *Il est vivant !* » ■ Marthe MAHIEU

Édito

Vers un Pacte pour un enseignement d'excellence ? (suite)



“ L'édito du 7 janvier dernier portait déjà le même titre, sous forme de question : « Vers un Pacte pour un enseignement d'excellence ? » Depuis deux mois, les travaux se sont poursuivis. Une dizaine de groupes de travail ont produit des rapports intermédiaires. Et à l'heure où vous lirez ces lignes, un séminaire de trois jours réunissant des représentants des fédérations de PO, des syndicats et des associations de parents se sera tenu sur le sujet.

À défaut de pouvoir prédire si ces travaux déboucheront sur des perspectives concrètes pour les écoles, et le cas échéant, lesquelles, nous pouvons permettre à ceux que le sujet intéresse de se tenir informés. Le site internet de l'Enseignement catholique reprend, en effet, la plupart des documents de référence disponibles¹.

Vous y trouverez, en particulier, une synthèse des travaux des deux premières phases du processus, présentée à l'Assemblée générale du SeGEC le 26 novembre dernier, avec les principales priorités de notre organisation. Un essai de synthèse des récents rapports intermédiaires y est également accessible.

Une quatrième phase de délibération a aussi commencé avec le fameux séminaire. Au menu, un travail d'« évaluation intégrée » (*sic*), et dans la foulée, s'annonceraient les premiers arbitrages politiques et budgétaires.

Le SeGEC sera particulièrement attentif à ce que le calendrier d'éventuelles réformes soit élaboré en tenant compte prioritairement des établissements eux-mêmes et de leur bonne organisation. ■

1. <http://enseignement.catholique.be> > Actualité > Pacte pour un enseignement d'excellence

Étienne MICHEL

Directeur général du SeGEC

7 mars 2016

Éclairer & accompagner

Conrad van de WERVE¹

Quel soutien apporter aux écoles les plus en difficulté ? Alors que cette question doit être travaillée dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, le SeGEC mène – depuis de nombreuses années déjà – une politique active en la matière. Au départ d'un système de collecte et de traitement des résultats des écoles aux épreuves non certificatives externes, l'enseignement catholique propose un accompagnement spécifique aux établissements présentant des résultats préoccupants. Et incontestablement, le dispositif porte ses fruits...

2008: le SeGEC lance son projet, deux ans après l'entrée en vigueur d'un décret qui fixe un nouveau cadre pour les épreuves externes. L'analyse des résultats révèle des écarts importants entre des écoles appartenant à une même classe d'indice socio-économique. Rapidement, l'enseignement catholique voit un potentiel d'amélioration de la qualité de l'enseignement dans de nombreux établissements.

Parmi les intuitions de départ, il y a la volonté de permettre aux acteurs de s'approprier des indicateurs, d'analyser les pratiques et de regarder de plus près celles d'écoles qui, tout en scolarisant

des élèves de milieux défavorisés, présentent des résultats particulièrement satisfaisants et encourageants². L'exercice présente, bien sûr, des limites. L'interprétation des résultats n'est pertinente qu'à partir de l'école elle-même et de son contexte propre.

Le dispositif

Grâce à une procédure informatisée d'envoi de fichiers par les établissements, le SeGEC collecte les résultats aux épreuves non certificatives. Après traitement des données, il envoie à chaque PO/direction un document synthétique permettant de situer les implantations par rapport à la moyenne des résultats dans une même zone géographique et dans une même classe d'indice socio-économique.

Ensuite, il fait une proposition d'accompagnement pédagogique spécifique et d'accès aux formations aux établissements dont les résultats semblent indiquer un décrochage³.

En 2013-2014, 26 écoles sur les 181 qui ont été contactées au fondamental et 21 sur 85 au secondaire ont sollicité cet accompagnement. Il faut cependant noter qu'un nombre important de ces écoles a, par ailleurs, bénéficié d'autres formes d'accompagnement.

Première évaluation

Si l'on compare les résultats obtenus par les écoles ayant bénéficié de cet accompagnement spécifique d'une épreuve à l'autre, on constate une nette amélioration



(cf. tableaux ci-contre). Ainsi, au fondamental, les écoles qui ont été soutenues ont vu croître leurs résultats de près de 10% entre les épreuves non certificatives en mathématiques de 2011 et celles de 2014. Au secondaire, elles ont enregistré une amélioration de 13% pour ces mêmes épreuves de maths entre 2011 et 2014.

Cette première évaluation amène à se poser une série de questions : comment peut-on développer et formaliser suffisamment la démarche de contractualisation interne au sein de l'établissement ? Comment peut-on passer d'une logique étroite où les indicateurs cernent des disciplines à une logique plus large où l'on prendrait en compte un ensemble de variables à l'échelle d'un établissement ?

Décret fourre-tout

Pour rappel, le décret fourre-tout récemment amendé et voté par le Parlement de la FWB prévoit des modalités de contractualisation externe. Pour 2018, les écoles devront élaborer, sous la responsabilité des PO et des directions, et en concertation avec l'équipe éducative, des plans de pilotage qui constitueront des contrats d'objectifs. Ceux-ci feront l'objet d'un contrôle à posteriori par l'inspection. Ces contrats devront tenir compte du contexte de l'établissement, de son projet et des ressources disponibles.

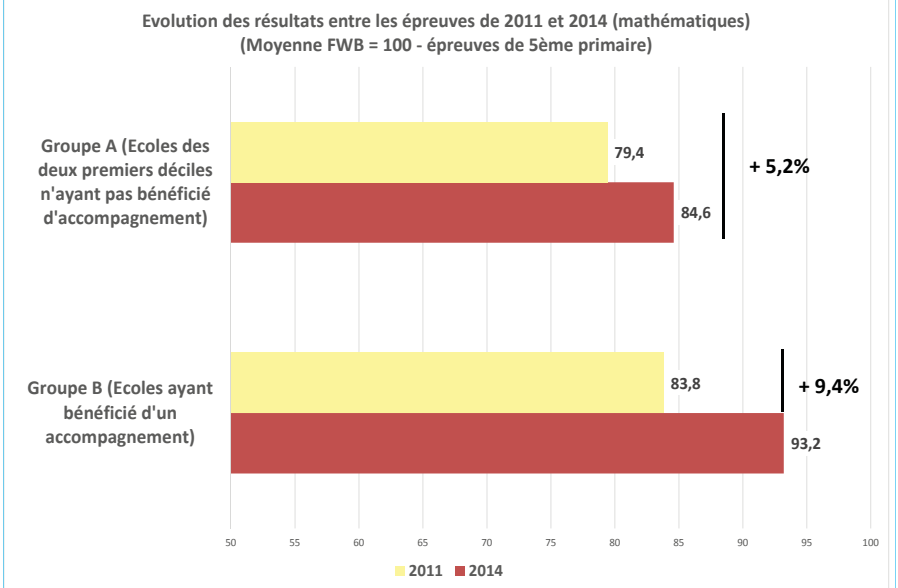
Pour sa part, le SeGEC, en concertation avec les associations de directeurs, va réfléchir à la manière d'aider les écoles dans ce travail. Des ressources, formations ou formules d'accompagnement pourront ainsi être développées. Enfin, en ce qui concerne plus précisément les écoles « *en écart significatif de performance sous la moyenne des résultats* », elles seront invitées à élaborer un dispositif de rattrapage en collaboration avec les services d'accompagnement des réseaux. La notion d'écart significatif doit encore être précisée. ■

1. Sur base du PowerPoint « *Traitement des évaluations externes et accompagnement spécifique des écoles aux résultats préoccupants : description du dispositif et première évaluation* », par Étienne MICHEL et Étienne DESCAMPS, février 2016, accessible sur <http://enseignement.catholique.be> > **Actualité**

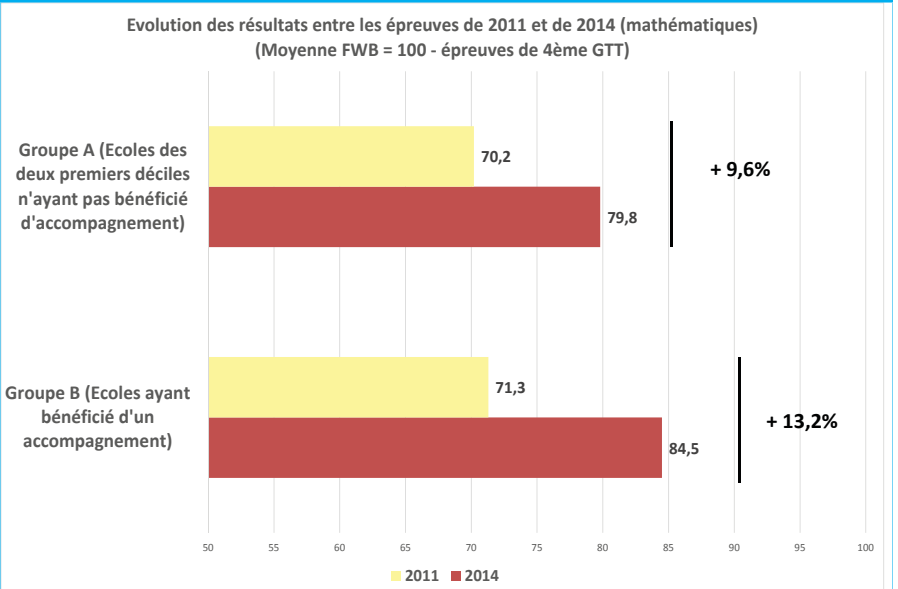
2. Lire « *Pratiques d'écoles et équité* », par Benoit DE WAELE, Service d'étude du SeGEC. Document disponible sur <http://enseignement.catholique.be> > **Enseignement catholique** > **Documents de référence**

3. Premier ou deux premiers décile(s) de la distribution des résultats

PREMIERE EVALUATION QUANTITATIVE (primaire)



PREMIERE EVALUATION QUANTITATIVE (secondaire)



En pratique

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

En quoi consiste précisément la proposition d'accompagnement pédagogique ? Comment s'organise-t-il ? Nous avons posé la question à **Luc MICHIELS**, conseiller pédagogique coordonnateur de la Cellule de soutien et de conseil pédagogique de la FédEFOC¹.

Quand l'école accepte l'accompagnement proposé, que se passe-t-il ?

Luc MICHIELS : Ce n'est facile pour personne de recevoir des résultats insatisfaisants. Nous sommes très vigilants : il n'est pas question de mettre en cause qui que ce soit. On sait bien que les résultats d'un élève aux évaluations sont la conséquence de tout un parcours scolaire et de pratiques pédagogiques qui pourraient sans doute être améliorées. À partir du moment où un établissement souhaite notre intervention, un conseiller pédagogique (voire deux, dans certains cas) de la Cellule est désigné pour travailler avec l'école, en coordination avec le diocèse concerné. Il rencontre la direction et vérifie si un accompagnement est judicieux et quelle forme il peut prendre. Nous intervenons vraiment au cas par cas, pour faire du « sur-mesure ».

Quelles sont les différentes phases du travail d'accompagnement ?

LM : Après analyse des résultats avec la direction, une concertation a lieu avec les enseignants pour poursuivre l'analyse des résultats et dégager les grandes lignes du travail à mener. La direction, c'est le pilote pédagogique. Elle est la première à poser un regard sur son établissement à l'aide des résultats obtenus. Quant aux enseignants, ils ont les clés de compréhension de ces résultats. On va examiner avec eux les réponses des élèves, item par item, pour comprendre ce qu'il y a derrière l'erreur.

Nous apportons des ressources (dont les « résultats et commentaires » de la FWB à partir des résultats de toutes les écoles) pour aider à cette compréhension. On travaille ensemble à la recherche d'explications et de solutions. Et c'est toute l'école qui participe à l'analyse, de la 1^{re} maternelle à la 6^e primaire. Après ce travail, on envisage comment mettre de nouvelles pratiques en place pour remédier au(x) problème(s).

Et ça marche ?

LM : L'objectif final est que les résultats des élèves s'améliorent. Cela peut prendre un certain temps. Le changement le plus immédiat, c'est le développement d'une réelle culture de collaboration au sein de l'équipe éducative. À entendre les enseignants, c'est très positif !

Nous ne nous imposons jamais dans une école. Nous impliquons fortement la direction et les enseignants dans la réflexion. Ils ne pourront pas être de simples « consommateurs » de notre accompagnement. C'est ce qu'eux vont faire de toute cette réflexion qui va apporter le changement ! ■

Construire ensemble

« Une école du Hainaut souhaitait notre intervention, explique **Luc MICHIELS**. Nous nous sommes rendu compte, au vu des résultats des évaluations, qu'une école proche rencontrait le même genre de difficultés en langue française, année après année, concernant la compréhension implicite du message. Nous avons proposé aux deux établissements de travailler en commun, pour permettre aux enseignants de découvrir d'autres pratiques que celles dont ils avaient l'habitude. Ils ont construit ensemble des activités visant à développer cette compétence, et ce, à tout âge.

En 2^e année, ils ont, par exemple, développé une activité relativement simple, à partir d'une planche de bande dessinée. Ils ont ensuite mené dans leur classe les activités imaginées, en présence des collègues de l'autre école, avec pour objectif de vérifier si ces idées nouvelles s'avéraient pertinentes. Notre rôle, là, était de nourrir la réflexion des enseignants dans la construction de l'activité, et de les aider à débriefer l'observation en classe pour essayer d'en retirer un maximum d'éléments intéressants.

Un projet comme celui-là nécessite une dizaine d'interventions du conseiller pédagogique sur l'année. Mais il arrive que l'accompagnement se poursuive un ou deux ans de plus, en fonction des difficultés constatées. » **MNL**

1. Fédération de l'Enseignement fondamental catholique

Crêpes solidaires

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Comment mieux expliquer la solidarité aux élèves qu'en la vivant ? C'est, en tout cas, en joignant le geste à la parole que le DOA Sainte-Julie de Marche-en-Famenne a récemment mis sur pied une action de solidarité en faveur d'écoles aux Philippines, détruites par plusieurs typhons.

« Mon collègue M. EVRARD et moi étions demandeurs, au DOA, d'une initiative qui pourrait fédérer les élèves autour d'une action solidaire, explique **Véronique PIRLOT**, directrice-adjointe du DOA. Depuis des années, des intervenants d'Amnesty International venaient présenter leur mouvement et nous participons volontiers à la vente des bougies, mais nous souhaitions aller plus loin et faire intervenir les élèves de 1^{re} (soit 400 élèves) dans un projet qui les mobiliserait d'une autre manière tout au long de l'année scolaire. »

L'action de solidarité en faveur des écoles philippines menée conjointement par le SeGEC¹ et *Entraide & Fraternité* répondant à ces attentes, V. PIRLOT

a pris contact avec **Dolores FOURNEAU**², responsable du Pôle Jeune de l'organisation. Après une rencontre, l'an dernier, avec les professeurs de religion pour leur présenter le projet, D. FOURNEAU est revenue à l'école avec des collègues pour une animation à destination des élèves.

Faire prendre la pâte

Ce n'est pas le tout de vouloir venir en aide à des personnes en situation difficile, encore faut-il trouver une bonne idée et faire en sorte que la pâte prenne et que les résultats suivent.

« Avant l'animation proprement dite, les professeurs de religion ont travaillé la question avec leurs élèves, en s'appuyant sur le dossier *Solidarité Philippines* réalisé par *Entraide & Fraternité*, pour éveiller leur curiosité, précise V. PIRLOT. Ils leur ont demandé de réfléchir à ce que signifie être solidaire, et comment cette solidarité pourrait s'exprimer concrètement. Le jour où l'animation a eu lieu, plusieurs jeunes sont venus me trouver en disant : « Il faut qu'on fasse quelque chose pour ces enfants-là ! » Une série d'idées ont été proposées : faire des brochettes de bonbons, organiser un petit-déjeuner ou une collation solidaire, vendre des crêpes, etc. C'est finalement cette dernière proposition qui l'a emporté. C'était le moment de la chandeleur, et il fallait quelque chose qui reste organisable. »

Il n'était pas possible, pour des raisons pratiques, de préparer les crêpes à l'école. Professeurs et élèves ont donc opté pour l'achat et la revente de 1000 crêpes, proposées à 1 EUR (l'idée était : je paie 50 cents pour ma collation, et j'offre 50 cents aux écoles philippines). La vente a été annoncée à grands renforts d'affiches réalisées par les élèves. Le jour J, chacun était à son poste.

« Ça a été un véritable succès, se réjouit V. PIRLOT. Tous les retours ont été positifs. Les professeurs qui s'occupaient de l'action ont souligné la motivation et le sérieux des élèves. Un cahier des charges reprenait les tâches de chacun, et tout s'est déroulé au mieux. Dans un proche avenir, nous voudrions faire une photo aérienne de tout le groupe ou réaliser un flash mob, avec un message d'espoir et d'encouragement adressé aux élèves philippins, pour qu'ils puissent mettre des visages sur l'action réalisée pour eux. Ce genre de projet est très fédérateur, puisqu'il unit direction, profs, éducateurs et élèves, et également très révélateur. On dit souvent que les jeunes sont individualistes. Mais quand on leur donne de la matière pour travailler la solidarité et ouvrir les yeux sur le monde, ils sont demandeurs. C'est important pour une école, surtout si elle est catholique, de participer à ce type d'initiative. Ça donne du sens et du concret aux valeurs dont on se réclame. » ■

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

2. dolores.fourneau@entraide.be



T'es ki

twa ?



Le monde change, les connaissances scientifiques évoluent, et les élèves ne sont plus les mêmes qu'avant. Qu'est-ce que cela implique, concrètement, dans le quotidien de la classe ? En quoi ces réalités remettent-elles en question les façons de faire habituelles ? C'est pour réfléchir à ces questions et à des approches innovantes de l'enseignement que les directeurs de l'entité d'Aywaille se sont mobilisés depuis l'année scolaire dernière. Et les enseignants ne sont pas restés à quai !

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

“ Nous nous sommes mis en réflexion en entité parce que nous nous rendions compte que, malgré des environnements très différents (à la fois des écoles en encadrement différencié et d'autres en classe 20), on retrouvait le même type de difficultés chez les enfants, résume **Véronique HANSEN**, directrice de l'école Saint-Joseph de Dolembreux¹ (Liège). Tout élève, quel que soit le milieu dont il provient, peut, un jour ou l'autre au cours de sa scolarité, être confronté à des problèmes d'apprentissage. Nous voulions réfléchir à une série d'approches en lien avec les neurosciences, l'estime de soi, les modes d'apprentissage, les intelligences multiples, les relations avec les parents, etc. Et nous souhaitons le faire ensemble. »

Se remettre en question, c'est fondamental

Cette réflexion vient d'aboutir à une première étape : l'organisation de trois journées pour l'ensemble des directeurs et des enseignants, soit quelque 200 personnes. Les deux premières, qui ont eu lieu à l'HELMo fin janvier, ont été organisées en lien avec la FoCEF et grâce

à la participation des PO de l'entité, qui ont regroupé leurs moyens. Au cours de la troisième journée, les participants assisteront à la représentation du spectacle « Entre rêve et poussière ».

« Nous avons intitulé la formation « T'es ki twa ? », explique la directrice. C'est interpellant de se rendre compte à quel point notre métier a changé. Cela peut s'avérer très déstabilisant. Ce qui marchait avec les élèves il y a 20 ans ne fonctionne plus aujourd'hui. Ne devons-nous pas changer notre regard, nos pratiques pédagogiques ? Nous avons souhaité ouvrir grand les yeux, découvrir et faire découvrir à nos enseignants une série d'approches nouvelles pour regarder les enfants autrement et nous initier à d'autres stratégies d'apprentissage. »

Lors des journées de formation, des ateliers proposaient des thématiques très diverses telles que l'apprentissage au regard des neurosciences, la pédagogie coopérative et institutionnelle, les processus mnésiques et visuo-spatiaux, apprendre en classe avec le Mind Mapping, développer la concentration avec l'approche neurocognitive et comportementale, etc. Quant aux conférenciers, Bruno HUMBEECK et Vincent FLAMAND, ils

n'ont pas manqué de susciter l'intérêt de tout un chacun, avec l'humour et le franc-parler qui les caractérisent.

Aujourd'hui, le travail se poursuit après évaluation, dans chaque école, des formations suivies. « Les échos sont très positifs, souligne V. HANSEN. Les enseignants parlent d'interpellation, de richesse pédagogique, d'envie de partager. Ce sont des mots qu'on aime entendre dans l'enseignement ! Pour avoir consulté les autres directions, je sais qu'on ne s'arrêtera pas là. Nous avons envie de changer en profondeur nos modes de fonctionnement. Je suis directrice d'une toute petite école.

Avec mes enseignants, nous avons notamment décidé d'approfondir notre connaissance des intelligences multiples et de consacrer des périodes à travailler, avec les enfants, sur les émotions. C'est fondamental de se remettre en question et de pouvoir faire appel à des personnes extérieures pour retrouver une dynamique commune.

On a choisi le plus beau métier du monde, mais on ne peut pas le faire n'importe comment ! » ■

1. www.esj-dolembreux.be

Harcèlement, tous concernés

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Photo d'illustration : Virginie MOITTE



Non, le harcèlement à l'école n'est pas lié à un public particulier... Tout établissement, aussi réputé soit-il, y est confronté un jour ou l'autre. Comment réagir ? Punir le(s) coupable(s), protéger l'élève qui en est victime ? En voulant bien faire, c'est parfois pire. À l'Institut de la Providence à Wavre¹, une équipe s'est formée à une méthode innovante. Et les résultats sont très encourageants !

de harcèlement, quand on essaie de savoir qui a fait quoi, quand, comment, chacun a sa version des faits. On en reste souvent à une confrontation pure et simple des points de vue. Ici, on va plutôt se centrer sur les émotions. La tristesse ou le mal-être ressentis par une personne ne peuvent pas se nier, contrairement aux faits reprochés. On rencontre le jeune victime de harcèlement, on l'écoute et on lui propose de réunir un groupe d'entraide. Ce groupe, dans lequel il ne sera pas présent, compte 6 à 8 élèves, parmi lesquels le(s) harceleur(s) désigné(s) par lui, des élèves « neutres » et d'autres vus comme positifs et pouvant amener des actions intéressantes. »

L'adulte va leur présenter les choses en disant : « En tant que professeur ou éducateur, j'ai un problème. Je ne peux pas admettre que quelqu'un dans la classe se sente mal à ce point-là. Je veux résoudre cette situation, comment pouvez-vous m'y aider ? » Ce n'est donc pas lui qui amène des solutions, mais les jeunes qui proposent des idées concrètes : j'irai manger avec elle le mardi, ou je ferai équipe avec lui pour le travail de français, idées à réaliser dans la semaine.

« L'élève harceleur, lui aussi, va finir par proposer quelque chose, par exemple de ne plus parler à son souffre-douleur pour éviter de lui dire des choses négatives, poursuit la directrice. Le groupe bascule d'un fonctionnement négatif à une dynamique positive, le phénomène de harcèlement cesse, et l'élève exclu retrouve sa place. On permet aux jeunes de se rendre compte qu'on est tous acteurs dans ce genre de situation, on leur donne une clé d'action et on leur montre que chacun est porteur d'une graine constructive. » ■

1. www.providence-wavre.be

« Notre école compte un millier d'élèves, dont la moitié sont dans le général, un quart en technique et un quart en professionnel, précise **Pascale MALJEAN**, directrice des 2^e et 3^e degrés. Il s'agit d'un public assez classique du Brabant wallon, avec quelques jeunes d'origine étrangère. L'école est plutôt paisible, mais nous avons tout de même décelé certains cas de harcèlement. »

Remarques désobligeantes répétées, brimades, moqueries, isolement progressif d'un élève, baisse de ses résultats scolaires, absentéisme : on dépasse clairement là le stade de la simple dispute entre jeunes. « De telles situations génèrent beaucoup de souffrance pour la personne concernée, pour ses parents, mais aussi pour celui qui est désigné comme le coupable, souligne la directrice. Et les enseignants et éducateurs se sentent souvent mal à l'aise et impuissants. C'est pour sortir de cette impasse que nous avons décidé

de participer à un appel à projets de la Fédération Wallonie-Bruxelles, en partenariat avec l'Université de Paix de Namur. »

En juin 2014, une équipe-ressource de 21 professeurs et éducateurs (représentatifs de l'ensemble des réalités de l'école) est mise sur pied. Ses membres participent à quatre jours de formation. Au programme : techniques d'animation, meilleure connaissance de soi, prévention des phénomènes de violence et initiation au processus « No blame » (pas de sanction) pour gérer les cas de harcèlement avérés. L'équipe, dorénavant baptisée « Écoute'Émoi », partage ensuite cette expérience avec l'ensemble des collègues, notamment lors d'une journée pédagogique au cours de laquelle des jeux de rôle permettent à chacun de ressentir les choses, du côté du harcelé comme du harceleur.

No blame

Pas de sanction, cela peut paraître étonnant. P. MALJEAN s'en explique : « En cas



Photo : Frédéric DEWEZ

Des langues anciennes bien vivantes...

ÉTAT DES LIEUX

Le latin et le grec remis au goût du jour

APPROCHE

Une version... nouvelle version !

PRATIQUES

Le latin, fédérateur pour des élèves d'horizons différents

Un instant de récréation latine

Un manga pour étudier les textes latins

CULTURE

On est tous des Méditerranéens !

REGARD

Des rhétos enthousiastes

Les cours de latin et de grec sont-ils en train de disparaître ? Non. Rien que dans l'enseignement catholique, pas moins de 13 000 élèves les suivent de la 3^e à la 6^e année du secondaire, soit presque un élève sur quatre.

Si érosion il y a, on est loin d'une chute drastique des chiffres de fréquentation. Pour le responsable du secteur Langues anciennes de la FESeC¹, il convient toutefois de rester vigilant et de veiller continuellement à redynamiser les pratiques. C'est dans cette perspective qu'ont été organisées, fin janvier dernier, les Assises des langues anciennes² auxquelles ont participé une centaine de profs de latin et de grec du réseau.

Nous avons profité de ces deux journées de formation et de réflexion pour leur donner la parole, ainsi qu'aux experts présents. Ils nous parlent de ces cours avec enthousiasme, de même que les élèves dont nous avons collecté les témoignages. Bonne lecture ! ■

Conrad van de WERVE

1. Fédération de l'Enseignement secondaire catholique

2. Organisées par le CECAFOC, Conseil de l'enseignement catholique pour la formation en cours de carrière, en marge du Forum des formations (ForFor)

Le latin et le grec remis au gout du jour

Propos recueillis par Brigitte GERARD

Les cours de latin et de grec ne seront-ils bientôt plus qu'un lointain souvenir ? Certainement pas pour **Frédéric DEWEZ**, responsable du secteur Langues anciennes à la FESeC¹, qui constate, chiffres à l'appui (cf. graphique), que ces filières ne sont pas aussi désertées qu'on pourrait le croire. Pour lui, enseigner le latin et le grec aujourd'hui garde tout son sens, et il met tout en œuvre pour aider les enseignants à en convaincre leurs élèves.

Quelles sont les grandes lignes des programmes de latin et de grec dans nos écoles ?

Frédéric DEWEZ : Les cours de latin et de grec étaient auparavant axés sur la transmission de savoirs, mais les choses ont évolué. Le décret relatif au 1^{er} degré nous demande aujourd'hui d'axer les cours de langues anciennes sur deux points : il faut montrer qu'ils constituent une aide spécifique au français via un travail sur l'étymologie, les structures grammaticales, et ils doivent aider l'élève à acquérir les compétences du socle commun.

Pour les programmes du 2^e degré, la FESeC a misé sur des entrées via des thèmes qui font débat dans la société : identité, altérité, droits, devoirs, libertés, pouvoir, expression culturelle... Il s'agit d'éclairer les élèves sur le monde actuel autour de ces thématiques porteuses de sens, mais avec le regard des Anciens. L'élève doit avoir les moyens de comprendre le message d'un texte, mais aussi et surtout de l'interpréter dans le cadre de l'époque où il a été créé, et de le relier à des questions de société actuelles.

Les programmes du 3^e degré seront, quant à eux, prêts en 2017 et se situeront davantage dans une visée anthropologique. De grandes notions anthropologiques (codes sociaux, relations hommes/femmes, hommes/pouvoir...) seront envisagées dans la civilisation latine et grecque, pour voir ensuite quels glissements elles ont opérés avec le temps. On fera le lien entre les sociétés qui se trouvaient autour du bassin méditerranéen, et on verra comment cette culture a pu influencer la nôtre. On entre ici plus dans l'enseigne-

ment de questions socialement vives. Peut-on dire ou pas que les combattants de l'État islamique sont des « barbares » ? On peut reprendre la notion de barbarie et voir comment on en est arrivé à un glissement sémantique.

Dans ce travail, quelle est la place de la grammaire et du vocabulaire ?

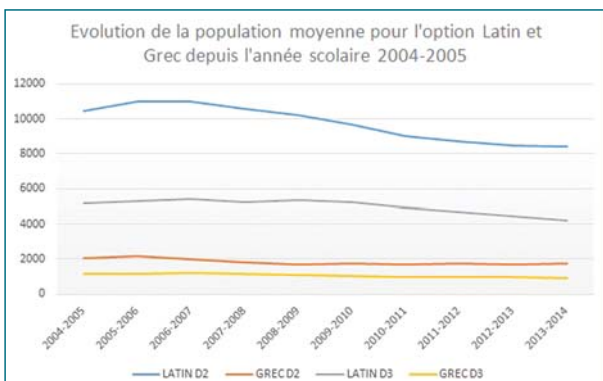
FrD : Il est évident qu'il faut mettre en place un minimum de grammaire pour comprendre les textes, mais ceux-ci sont progressifs. On choisit d'abord de petits récits, et au fur et à mesure de leur complexité, on progresse, on met en place les savoirs disciplinaires, grammaticaux et on les met en lien avec des structures du français.

Sur quelles pratiques pédagogiques misez-vous pour relancer l'intérêt des élèves pour les langues anciennes ?

FrD : Pour les plus jeunes, nous proposons des textes intéressants plutôt sur la vie quotidienne, qui peuvent apporter des renseignements sur la civilisation. Au niveau des nouvelles technologies, nous avons mis en place une série d'applications à télécharger, par exemple pour parfaire sa connaissance de la grammaire. Je préconise aussi l'utilisation d'éditeurs de textes collaboratifs. Les élèves peuvent y travailler en même temps sur un exercice de version. Chacun contribue à la traduction et ils voient automatiquement qui fait quoi, tout en pouvant corriger, remodifier... J'essaie de prôner des outils numériques, mais toujours avec une visée pédagogique. Je développe aussi des outils pour que les enseignants retournent dans les musées, pour les aider à adapter les visites au programme.

Et qu'en est-il de liens éventuels avec d'autres matières ?

FrD : Nous travaillons beaucoup avec les sciences humaines. Il y a pas mal de liens à faire en termes de continuité et de rupture, d'éclairage



Des cours toujours bien vivants

Comme le montre le graphique ci-dessus, environ 13 000 élèves de notre réseau, de la 3^e à la 6^e année, choisissent encore aujourd'hui de suivre le latin, et 3000 élèves optent pour le grec. Ces options concernent pas moins de 20 à 25% de nos élèves.

« Ce n'est pas anodin, constate **Frédéric DEWEZ**. J'entends parler d'érosion, mais il faut relativiser. Dans notre réseau, en tout cas, on ne constate pas de chute drastique des chiffres de fréquentation. Il faut toutefois rester vigilant, et c'est pour cela que nous travaillons à la redynamisation des pratiques. »

Quelle place pour le latin et le grec dans nos écoles secondaires ?

« La situation varie d'un degré à l'autre. Au 1^{er} degré, conformément au décret qui l'organise, les langues anciennes sont abordées dans le cadre d'activités complémentaires. Soit en tant qu'initiation au latin, soit en tant qu'initiation à la culture antique, qui est alors plutôt consacrée au grec. Ces cours sont rattachés à un domaine d'activités, comme le latin au français.

Pour permettre à tout le monde de s'y essayer, la plupart de nos écoles rendent le latin obligatoire en 1^{re} année, par exemple 2h par semaine, et 3 ou 4h en 2^e année. Aux 2^e et 3^e degrés, les cours de langues anciennes sont des options. Le latin est alors toujours organisé à hauteur de 4h, et le grec de 2h ou 4h. Pour celui-ci, l'établissement peut choisir de le mettre à 2h, soit comme une option, soit comme une activité complémentaire. Et en cas de cours à option, les élèves peuvent arrêter de les suivre quand ils le souhaitent, pour autant que la législation en vigueur soit respectée.

En ce qui concerne la certification, elle n'a lieu qu'en fin de 6^e année, au moment du CESS. Les options comptent, en effet, dans l'acquisition des compétences terminales. Au 1^{er} degré, comme c'est une activité complémentaire, il n'y a pas d'épreuve certificative. Et bien souvent, il y a malgré tout une épreuve à valeur certificative en fin de 3^e et de 4^e année. »

d'une discipline par une autre. Par exemple, au niveau de la géographie antique, le scientifique ou le géographe va pouvoir dire si une traduction est correcte en rappelant la réalité physique des choses. J'essaie aussi d'associer le grec aux mathématiques en voyant comment émettre des hypothèses, les vérifier, et aussi en aidant l'enseignant à mieux faire passer son cours à ses élèves en le remettant dans un contexte anthropologique. En français, on travaille sur un outil de remédiation entre le 1^{er} et le 2^e degré. Si un enseignant constate des lacunes, le travail du texte autour d'un sujet commun peut aider l'élève à mieux appréhender la structure de la langue française.

Qu'apportent les cours de latin et de grec aux élèves ?

FrD : Je suis d'abord convaincu qu'ils sont une aide au français, particulièrement pour les primo-arrivants qui ne le maîtrisent pas. Ils permettent d'acquérir un capital culturel et de faire comprendre qu'autour du bassin méditerranéen, il y a tout un passé culturel qui crée du lien. Et il y a tout de même 80% de notre vocabulaire qui est issu du latin et du grec... Rien que pour l'enrichissement du vocabulaire et la structuration de la langue, cela en vaut la peine ! Et si on donne aux jeunes des clés de lecture, si on leur fait comprendre les enjeux sociétaux actuels, je pense qu'on peut vraiment les toucher.

Pour enseigner, il faut des enseignants. En trouve-t-on encore facilement aujourd'hui ?

FrD : Pour le latin, oui. Il y a notamment le diplôme latin-français à l'UCL, qui a beaucoup de succès et permet de donner les deux branches. Par contre, pour le grec, cela devient plus difficile. Le titre requis ne peut être que philologue classique, et ils ne sont que quelques-uns à sortir de ces études chaque année !

Comment voyez-vous l'avenir des cours de langues anciennes ?

FrD : Ils sont tributaires de deux choses. Des représentations, qui sont pour moi encore trop vivaces, selon lesquelles ils ne s'adressent qu'à un public élitiste. Ce n'est plus vrai du tout ! Et des politiques à mener, qui sont parfois trop utilitaristes. Si on prend conscience que les connaissances désintéressées sont aussi utiles, je pense que les cours de langues anciennes ont encore de belles années devant eux... Je suis confiant ! ■



Illustration : Anne HOOGSTOFEL.

Une version... nouvelle version !

Propos recueillis par Brigitte GERARD

Parmi les latinistes ou hellénistes, qui n'a jamais calé sur une version, pesté sur l'ordre des mots dans une phrase ou une déclinaison qui ne semble pas avoir de sens ? **Dominique AUGÉ**, professeure de lettres au Lycée Vaugelas à Chambéry (France), contourne le problème en proposant une méthode innovante de traduction d'un texte latin ou grec : la compréhension globale du texte.



Illustration : Anne HOOGSTOEL

Pourquoi le travail de compréhension globale d'un texte est-il pour vous si important ?

Dominique AUGÉ : Il me paraît essentiel de faire comprendre aux élèves que le texte qu'on leur donne à lire a un sens, même s'ils ne le voient pas tout de suite. La compréhension globale du texte est le premier temps de l'apprentissage, lorsque les élèves ne sont pas encore capables d'aller plus loin dans la version. Je leur lis un texte plus ou moins long, de manière expressive, et je leur demande de me dire ce qu'ils en ont compris, seuls ou en groupe, oralement ou par écrit. Quand on ne peut pas aller plus loin, on s'arrête et je relance la dynamique pour essayer de désamorcer, de faire un pas supplémentaire.

Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves lors de cet exercice ?

DA : D'abord, une posture de refus : l'élève dit qu'il ne comprend pas parce qu'il ne sait pas ce que les mots veulent dire, parce qu'il n'a jamais fait de latin. Il y a aussi ceux qui inventent une histoire, en créant des raccourcis qui les emmènent n'importe où. Je leur apprends alors une certaine vigilance : ce personnage peut-il vraiment être content avec ce qu'on a vu avant ? Cette invention est-elle possible à l'époque du texte ? Et il y a, à l'inverse, des élèves qui sont trop timides et n'osent pas dire les choses, parce qu'ils ont l'habitude d'avoir un dictionnaire...

En ne connaissant pas le vocabulaire ni la grammaire, comment peut-on arriver à traduire un texte ?

DA : Je ne donne, bien sûr, pas n'importe quel texte. Au cours des deux premiers trimestres, je donne aux élèves essentiellement des récits narratifs, qui racontent une histoire. Ce qui fait la difficulté d'un texte, ce n'est pas son niveau linguistique, mais de conceptualisation. Plus il est abstrait, plus il est difficile. Quand on raconte une histoire, il y a des personnages, des discours auxquels on peut s'accrocher. Il faut travailler sur des genres que connaît l'élève : le conte, la fable, la pièce de théâtre... On part de ce que le lecteur a déjà en tête en termes de références.

Il faut faire preuve d'une vigilance cognitive. Parfois, on ne sait pas ce que cela veut dire, mais cela ne peut en tout cas pas être ça. Là, je crois qu'on a déjà fait un pas en avant. Et à la fin, ils arrivent à traduire des textes. En latin, ce qui est intéressant, c'est ce va-et-vient continu entre ce que je suis, ce que je pense et ce que l'autre pouvait penser à l'époque, ce cheminement de l'un à l'autre.

Et comment en arrive-t-on ensuite à travailler la grammaire ?

DA : On la travaille à tout moment ! Il y a d'abord une phase d'observation : on constate que les mots ne sont pas dans l'ordre attendu, qu'un même mot ne s'écrit pas de la même manière. On prend progressivement conscience que s'il se termine par « am » ou « ae », un mot n'a pas la même fonction dans la phrase. La grammaire n'est pas reléguée à un autre temps de l'apprentissage, elle reste centrale, mais sous une forme différente.

Quel est l'objectif du cours de latin ?

DA : C'est de permettre à des élèves de dialoguer avec des textes qui ont été écrits dans une autre langue, à une autre époque, mais qui nous parlent aujourd'hui parce qu'ils nous renvoient des traces d'expériences qui peuvent nous aider à nous construire, soit dans le modèle, soit dans la réfutation. On est dans un mouvement qui permet de comprendre qu'il y a un obstacle à la compréhension et de se donner les possibilités de vaincre cet obstacle en allant plus loin. C'est en cela que l'enseignement des langues anciennes permet de mieux apprendre ailleurs qu'en latin et en grec. Parce qu'elles contribuent aussi



Photo : Frédéric DEVEZ

Le latin, fédérateur pour des élèves d'horizons différents

Lisa CLAUS, professeure de latin, de la 1^{re} à la 6^e année, à l'Institut Saint-Jean-Baptiste de la Salle à Saint-Gilles, en encadrement différencié :

à des procédures d'apprentissage dont l'élève a besoin dans n'importe quelle matière.

Comment éviter l'ennui des élèves ?

DA : Avec les jeunes d'aujourd'hui, le mot-clé est la variété. D'une part, ils se lassent vite, et d'autre part, ils viennent d'horizons de plus en plus différents. Il faut varier, pour donner à un moment donné à chacun la posture qui lui convient et qui va lui permettre d'apprendre. Il s'agit de diversifier les approches : des textes sans traduction, avec traduction, en interaction, seul, à deux, en groupe...

Et le latin a aussi un intérêt au niveau de l'apprentissage du français...

DA : Oui, on est dans le va-et-vient. Le latin rend meilleur en français, à condition qu'on fasse vraiment du latin, c'est-à-dire qu'on s'interroge sur la langue : pourquoi cela fonctionne comme ça en latin, et autrement en français ? Quel est le rapport au temps ? Quel est l'héritage dans la lecture patrimoniale ? C'est cela qui se met en place, toujours dans des interactions croisées. ■

« Chez nous, le latin est obligatoire en 1^{re} année, c'est un choix de l'école. Nous travaillons souvent en intelligence multiple et en établissant des liens avec l'apprentissage du français. Grâce à l'intelligence multiple, on touche un plus large public, via diverses activités, avec des jeux, tout en partant de textes latins. J'essaie aussi de motiver les élèves avec les histoires mythologiques ou la vie quotidienne. Au deuxième degré, le latin est un choix. C'est une petite école, et j'ai une classe de 14 élèves en 3^e année. Il y a encore une classe de 5^e et une en 6^e, où ils sont 5 élèves en moyenne. Mais nous n'avons qu'une classe de rhéto de 30 élèves !

La force du cours de latin est sans doute d'essayer de préparer les élèves aux études supérieures par des compétences transversales. En 5^e et 6^e années, les élèves l'ont bien compris. Le but est de renforcer les compétences qu'ils doivent atteindre en français, en partant de cette culture qui est à l'origine de la leur. J'ai un public issu de tous les horizons, du Portugal, d'Espagne, du Maroc... et ils ont tous été un jour conquis par les Romains. C'est un élément fédérateur !

Le cours a beaucoup évolué. Quand j'ai commencé, il y a 12 ans, on travaillait avec les compétences et dans les manuels. Mais ceux-ci ne sont maintenant plus vraiment adaptés aux pratiques. Le cours nous demande beaucoup plus de préparations... La difficulté du cours de latin, c'est qu'il faut de la rigueur, mais aussi garder en tête qu'il s'agit d'une option.

Nous essayons d'intégrer davantage les nouvelles technologies. Nos outils y font régulièrement référence. Quand un outil papier sort, toutes les séquences qui y sont liées se trouvent sur internet. C'est interactif, on peut partager des vidéos, des productions d'élèves.

Je suis persuadée que le cours de latin a encore de belles années devant lui. En étudiant une autre civilisation à la base de la nôtre, on peut avoir une meilleure vision objective de notre société d'aujourd'hui. Les langues anciennes forment des élèves critiques, responsables... Étudier une civilisation ancienne, des textes qui parlent de thèmes importants encore aujourd'hui, les interpréter, cela enrichit les jeunes, les prépare aux études et à devenir des citoyens responsables. » **BG**

On est tous des Méditerranéens !

Brigitte GERARD

Pourquoi étudier les langues anciennes au 21^e siècle ? Pour mieux maîtriser la langue française, avoir une culture solide pour aborder l'art et la littérature... Oui, mais pour **Patrick VOISIN**, professeur de latin et de grec dans les classes préparatoires littéraires au Lycée Barthou de Pau (France), ces finalités sont assez traditionnelles. Il y voit aussi et surtout une façon d'aller à la rencontre d'autrui.



Illustration : Anne HOOGSTOEL

C'est en 2006 que Patrick VOISIN s'est mis à réfléchir à l'écriture d'un ouvrage sur l'importance des langues anciennes, en lien avec l'évolution de la société, avec la présence de plus en plus évidente, dans nos classes, d'élèves issus d'Afrique du Nord, notamment. « *Je me suis dit qu'il fallait que l'enseignement des langues anciennes tienne compte de ces nouveaux paramètres. Il ne peut pas s'agir d'un enseignement d'exclusion ou du lieu d'une élite sociale. Ces langues doivent être démocratiques, à la portée de tous. En fait, il n'y a pas de fossé entre ce qui peut s'apprendre sur la rive nord de la Méditerranée et sur la rive sud. Il faut enseigner le latin et le grec, car ce sont les deux langues qui nous sont parvenues avec suffisamment de textes sur lesquels travailler, mais il faut aussi enseigner la Méditerranée dans son ensemble. Cela suppose de prendre en compte ses différents rivages et de les faire communiquer, d'établir des relations entre ces cultures qui ont pu y cohabiter.* »

C'est dans cette perspective qu'il a donc rédigé son ouvrage *Il faut reconstruire Carthage*¹ et qu'il continue à réfléchir en mettant la Méditerranée au cœur de son enseignement.

Une visée anthropologique

Selon l'enseignant, il faut, en outre, passer d'une dimension linguistique et littéraire à une dimension anthropologique : en quoi les langues anciennes sont-elles intéressantes pour être Homme dans ce monde ? « *Il s'agit de concevoir les langues anciennes comme une altérité, comme des langues de culture, des textes à travailler. Cet exercice de l'Antiquité comme une altérité par rapport à nous aujourd'hui est important : il permet de découvrir l'autre pour mieux revenir à soi, en passant par les langues anciennes, par les Grecs, les Romains, les Méditerranéens de l'Antiquité de façon large, toutes ces villes qui ont porté une sorte d'humanisme antique. Pour moi, il y a nécessité de travailler sur les langues anciennes pour ce public de jeunes issus de l'immigration qui fréquentent nos écoles et qui doivent y trouver, de même que dans l'Antiquité et dans la culture de la Méditerranée, de quoi réfléchir pour échapper aux communautarismes. Il s'agit non seulement de faire du latin et du grec pour la culture, pour le plaisir de se former, pour mieux comprendre le monde, mais aussi et surtout pour aller à la rencontre d'autrui.* »

En ce sens, P. VOISIN souhaite fixer de nouvelles frontières pour les langues anciennes, un horizon autre que la traduction pour la traduction. Mais il s'interroge : quand l'institution développera-t-elle l'idée qu'il peut y avoir, derrière les langues anciennes, un enseignement de la Méditerranée ? « *La Méditerranée antique, poursuit-il, c'est un brassage continu de langues, de cultures, de syncrétismes religieux. Il y a alors déjà une identité méditerranéenne qui inclut des religions, des cultures, des manières de vivre diverses. Nos jeunes issus de l'immigration sont, en fait, en présence d'une identité ancienne à retrouver, qui ne serait pas uniquement celle de la rive nord de l'Europe. Les cours de latin et de grec pourraient, dès lors, devenir des cours de cultures plurielles, puisque la Méditerranée était plurielle, que les Romains sans les Grecs et sans les Carthaginois, cela ne veut plus rien dire. Le commerce se faisait en Méditerranée, quelles qu'étaient l'origine, la culture. On commerçait, on échangeait, on se mariait... Il y a bien là un point de départ pour réfléchir aujourd'hui à ce qu'est cette Europe qui accueille l'immigration d'Afrique du Nord, les migrants qui viennent de Syrie ou d'Irak. Dans l'Antiquité, cette pluriculturalité ne posait pas problème.* »

Trouver des passerelles

Mais P. VOISIN rappelle que le dernier mot reste au politique, et il est sceptique : l'idée que les langues anciennes, le latin et le grec, sont des disciplines qui rapprochent la rive nord et la rive sud de la Méditerranée peut-elle plaire à tout le monde ? La rive nord a-t-elle envie de se rapprocher de la rive sud ? « *J'ai bien senti une hésitation dans l'institution*

à ouvrir l'horizon vers la rive sud. Et beaucoup disent non à un enseignement du latin en Afrique du Nord, parce que les Grecs et les Romains, c'est le point de départ d'une démarche de colonisation ! Étudier le latin et le grec, c'est, pour eux, étudier les langues des colons... »

Pas évident, donc. Or, pour le professeur, l'enseignement des langues anciennes montre qu'il y a moyen de trouver, au niveau des Méditerranéens, des points communs, des passerelles : « Il y a un identique partagé, qui n'est pas quelque chose qui clive, qui oppose, mais qui, bien au contraire, peut rapprocher. Cette idée-là se développera-t-elle ? Je pense qu'on peut y arriver, mais pour ça, le politique doit le vouloir, inspirer une démarche institutionnelle montrant que les langues anciennes ne sont pas élitistes, mais qu'elles sont démocratiques. Et que les enfants, élèves et étudiants issus de l'immigration peuvent retrouver des expériences de vivre ensemble dans l'Antiquité. Les langues anciennes permettent d'être au plus près de ce qui se passe dans notre monde moderne, de développer de l'interculturalité. Elles me paraissent être une clé fondamentale pour le monde de demain. » ■

1. Patrick VOISIN, *Il faut reconstruire Carthage - Méditerranée plurielle et langues anciennes*, L'Harmattan, 2007



Photo : Frédéric DEWEZ

Un instant de récréation latine

Elisabeth FIEVEZ, professeure d'histoire et de latin, de la 1^{re} à la 4^e année, au Collège du Sacré-Cœur de Ganshoren :

« Pour donner cours de latin, j'aime beaucoup partir de ma formation en histoire ou de l'actualité. En 1^{re} année, je joue beaucoup sur l'image, avec des extraits de films, des paroles de chansons, des expressions. Je raconte beaucoup d'histoires, j'essaie de mettre les élèves en scène, de les faire intervenir, via des ateliers créatifs... Le dernier exercice concernait la légende de Romulus et Remus : ils devaient créer leur propre mythe fondateur.

Au début, j'avais une approche très analytique des textes. Les premières années, cela s'est bien passé, mais il y a trois ans, mes élèves de 4^e année m'ont interpellée en me disant que c'était toujours la même chose. J'ai dû me remettre en question : ne faut-il pas privilégier le sens plutôt que la grammaire ? Et je suis toujours dans cette réflexion.

Depuis le décret « Inscrition », j'ai l'impression que le public est plus difficile à intéresser. De plus en plus de parents n'ont pas fait de latin. Ceci dit, sur six classes de 2^e année, nous en avons encore trois de latin, avec des élèves de cultures totalement différentes. En début d'année, j'insiste assez bien sur la taille de l'Empire romain, sur les conquêtes, pour leur montrer qu'il y a un tronc commun. En 4^e année, ils sont plus matures, on peut aborder des phénomènes de société, des sujets qui leur parlent. J'essaie d'utiliser aussi les nouvelles technologies. Il y a des applications de puzzles, de rébus, d'énigmes, et l'école essaie de se numériser davantage. Je crois au bienfondé du cours de latin, à cet intérêt désintéressé. J'essaie de les sensibiliser à cet instant de récréation latine, où ils peuvent laisser vagabonder leur esprit, sortir des carcans scientifiques. C'est parfois plus intéressant de partir de ce que pensent les élèves d'un texte, quitte à enrichir ensuite ou à contredire, plutôt que de venir avec un fil rouge bien précis. Par exemple, on ne travaille plus avec des manuels, cela laisse plus de liberté. » **BG**

Un manga pour étudier les textes latins

Marie-Noëlle KOEKAERTS, professeure de langues anciennes, de la 1^{re} à la 6^e année, à l'Institut Notre-Dame de Charleroi :

« Si je compare avec mes débuts dans l'enseignement, l'approche a complètement changé. On travaille beaucoup plus par thèmes. J'en choisis plusieurs par année, que j'aborde au travers des textes anciens, en les reliant à quelque chose d'actuel qui parle aux élèves. En 1^{re}, on voit des petits textes latins très simples, mais toujours authentiques, qui parlent de la vie quotidienne ou de mythologie. Les élèves adorent m'entendre raconter des histoires sur les dieux. C'est important de les faire rêver, de partager une passion. Dans les autres classes, j'essaie qu'il y ait toujours au moins un livre à lire pour un travail de réflexion, si possible en lien avec le cours de français.

Avec les élèves de 2^e, je me sers de romans historiques ou jeunesse. Cette année, avec les élèves de 3^e, j'ai trouvé un manga qui met en scène Hannibal et les guerres puniques, que nous étudions dans les textes latins. Aux 5^e et 6^e, j'ai fait lire Marguerite YOURCENAR. En rhéto, les élèves réalisent un travail sur la justice, avec une comparaison entre notre système et celui qui avait cours à l'époque romaine. J'essaie de varier un maximum les approches, en lien avec d'autres cours.

En 2^e, l'an dernier, je leur ai fait découvrir la mosaïque romaine, notamment via la visite de sites antiques ou de musées sur internet. Puis les élèves ont réalisé leur propre mosaïque avec le professeur de dessin. Nous avons évoqué la vie quotidienne et le fait qu'on ne trouvait des mosaïques que chez les riches. On part toujours d'un texte latin, et les élèves doivent découvrir la dimension actuelle de ce que des auteurs ont écrit au 5^e ou au 2^e siècle avant J.-C.

Les jeunes que nous avons aujourd'hui n'ont pas tous des parents qui ont fait du latin, ils ne sont pas tous issus d'une culture francophone. En 1^{re} et 2^e, ils se découragent très vite... Il est important de ne pas les laisser se démotiver. » **MNL**

Regard

Des rhétos enthousiastes

À notre demande, **Marie-Noëlle KOEKAERTS** a posé trois questions à ses rhétoriciens. Voici quelques-unes de leurs réponses.

Pourquoi avoir choisi l'option latin ?

« Elle ouvre l'esprit au niveau culturel et étymologique. Il y a eu une évolution chez moi en français en ce qui concerne l'orthographe. » **Charlotte**

« Car le cours me plaisait, et pour l'ouverture d'esprit. » **Séléna**

« J'adore la mythologie, et pouvoir traduire m'amuse. Je préfère les structures de phrases latines plutôt que celles en néerlandais ou en anglais. » **Quentin**

« Le latin m'a permis de m'améliorer en français. Lorsque je ne connais pas un mot, j'essaie de l'associer à un mot déjà vu au cours. » **Hajar**

Trouves-tu dans ce cours ce que tu pensais y trouver ?

« Je ne cherchais pas grand-chose. Par contre, les gens se font une mauvaise idée du latin. Ils pensent que c'est inutile, car c'est une langue morte ; or, il y a du travail, on apprend plein de choses en lien avec l'actualité, et on a plus de facilité à comprendre de nouveaux textes. » **Sarah**

« C'est un cours bien complet, intéressant et très utile car j'y trouve de la littérature, de la philosophie et de superbes histoires, mythes et légendes. » **Quentin**

En quoi le cours de latin pourra-t-il t'aider dans tes futures études ?

« Il me permet de me structurer, il donne une façon de penser plus organisée, il aide à comprendre plus facilement certains mots techniques, vu que je me dirige dans le domaine scientifique. » **Quentin**

« On apprend à être rigoureux, à gérer une quantité de matière importante en la synthétisant et en relevant les éléments importants. Comme nous serons confrontés plus tard à une masse d'informations, nous serons capables de la gérer. » **Hajar**

« Il nous aide à mieux comprendre les textes donnés en décortiquant les mots, à comprendre ou expliquer certains faits et gestes de la société actuelle au niveau social, culturel, politique ou économique. » **Coralie**

La guerre de l'oignon

La presse en a parlé. Nous y revenons. À partir d'une information ou d'un évènement récent, **entrées libres** interroge une personnalité, du monde scolaire ou non.

05/02/2016

LE SOIR Approuvée par l'Académie française en 1990, la nouvelle orthographe fait, cette année seulement, son entrée dans les manuels scolaires en France. En Belgique, c'est depuis 1998 que la Communauté française recommande cette orthographe rectifiée. Mais dans les deux cas, les débats font rage entre ses détracteurs qui crient au nivèlement vers le bas, et ses défenseurs prêchant pour une simplification de la langue. En France, la majorité des éditeurs de manuels scolaires ont en tout cas décidé de commercialiser, dès septembre prochain, des manuels avec orthographe rectifiée, tandis que chez nous, ils restent assez frileux. La question de la réforme de l'orthographe n'est donc toujours pas tranchée, et sera encore discutée dans le cadre des travaux relatifs au Pacte d'excellence de Joëlle MILQUET. **BG**

Et vous, qu'en dites-vous ?



Anne **LEBLANC**, conseillère au Service d'étude du SeGEC

“ 26 ans plus tard, la guerre de l'« oignon » reprend de plus belle ! On reste tout de même perplexe devant ce nouveau pugilat médiatique sur une « réforme » de l'orthographe datant de 1990. Demandées en 1989 par des linguistes réputés, notamment dans une perspective pédagogique permettant de réduire l'exclusion et l'échec scolaire, les recommandations orthographiques d'éminents experts, dont le Belge André GOOSSE, sont, sans le moindre doute, historiquement et linguistiquement justifiées. Le problème, c'est que l'orthographe est une norme qui, dès qu'elle est devenue discipline scolaire, a été fixée. Le projet démocratique de l'école obligatoire voulait

que la connaissance de la graphie de la langue, jusque-là réservée à une élite et certains corps de métier comme les imprimeurs, facilite l'accès des plus méritants à l'emploi public. L'évolution graphique liée à l'usage, tolérée jusqu'au début du XIX^e siècle, s'est dès lors quasiment figée. Ce code graphique est

devenu une norme sociale, symbole d'une société cohésive et intégratrice, comme le démontre Bernadette WYNANTS¹. Considérant sans doute l'ampleur de l'opposition qu'une modification radicale du code commun susciterait, on en est prudemment resté à des recommandations. L'Académie française les a acceptées, pour autant qu'elles ne soient pas imposées et soient soumises à l'épreuve du temps. En Belgique, les professeurs de français (et uniquement eux) ont été invités par les ministres de l'Enseignement à utiliser prioritairement les graphies rénovées, tout en acceptant les formes traditionnelles.

Aujourd'hui, la question, même si elle resurgit régulièrement à la une des journaux, reste finalement l'affaire d'initiés qui, connaissant les deux codes, débattent désormais de l'opportunité ou non de passer à une étape supplémentaire alors que les éditeurs, la presse et les employeurs

continuent à se référer à l'orthographe traditionnelle. Ces derniers, formés à l'ancienne école, ignorant volontairement ou non la nouvelle orthographe, ne sont pas vraiment prêts à la tolérer. Un candidat qui « renouève » sa demande pour un poste de « manager » pour lequel il dit « maîtriser » les compétences risque bien d'être écarté pour mauvaise orthographe. Alors, plutôt que d'ergoter d'oignon en nénuphar en regrettant que le maître ait perdu son chapeau, ne faut-il pas avant tout se demander si l'objectif louable de simplification comme lutte contre l'exclusion et l'échec scolaire a bien été atteint ? Dédoubler la norme, n'était-ce pas « tuer » la norme ?

Répondre à ces questions, c'est peut-être accepter de changer les termes du débat. Si celui-ci est possible à ce sujet... » ■

1. WYNANTS (B.), *L'orthographe, une norme sociale*, Éd. Mardaga, 1997



Jean-Marc MAHY

Aux jeunes d'inventer le

Propos recueillis par Brigitte GERARD

Jean-Marc MAHY vit une deuxième vie. Suite à des faits de violence, il a passé dix-neuf ans en prison, dont trois en isolement. C'est au cours de cette période qu'il touche le fond, envisage d'en finir avec la vie, mais décide malgré tout de s'en sortir (cf. encadré). Et bien lui en a pris, puisque depuis la fin de son incarcération en 2003, il va à la rencontre des jeunes pour leur insuffler un message d'espoir et témoigne de ses trois ans d'isolement dans un spectacle, « *Un homme debout* ».

Comment avez-vous vécu cette période de trois ans passée en isolement total ?

Jean-Marc MAHY : Cette cellule était un lieu effrayant, dont j'ai failli ne pas sortir vivant. J'ai voulu en finir le 14 juillet 1987, mais au lieu de ça, c'est un déclic qui s'est produit, et j'ai décidé de m'en sortir. J'ai pris le temps de réfléchir à ma vie, de remonter très loin dans mes souvenirs. J'ai beaucoup lu et écrit, c'est ce qui m'a sauvé. J'ai aussi pu écouter la radio, et ces voix, les seules que j'entendais dans ma cellule, m'ont fait vivre. Il faut malgré tout un mental très solide pour s'en sortir. Chaque être humain a une part de violence. La mienne n'a pas disparu, mais j'ai appris à la gérer, à la canaliser, à la structurer.

Qu'avez-vous fait à votre sortie de prison, en 2003 ?

JMM : J'ai d'abord témoigné pendant cinq ans bénévolement, via une structure qui proposait à des personnes ayant une vie hors-norme d'aller la raconter dans les écoles : moi, en tant qu'ancien taulard, un sans-abri, une prostituée... À un moment donné, on m'a fait comprendre que ce serait encore mieux si je devenais assistant social ou éducateur. Comme je n'ai pas arrêté d'étudier pendant mon incarcération, je n'ai eu aucun mal à m'y remettre, et j'ai terminé mes études d'éducateur avec une « *grande dis* » !

Et après le diplôme ?

JMM : J'ai très vite été dans les IPPJ, bénévolement, pour passer plusieurs journées avec les jeunes. Je leur parlais de l'IPPJ en tant qu'échec positif, car c'est le dernier

endroit où ils trouveront de l'aide avant la prison. Ensuite, on évoquait la possibilité d'une vie sans délinquance. Plus tard, j'ai souhaité aller visiter des prisons avec des jeunes qui risquaient d'y être envoyés. Mais ce n'était pas possible en Belgique. Alors, je me suis dit que j'allais les faire entrer dans ma cellule, et la pièce « *Un homme debout* » a vu le jour, en 2010. J'étais à l'époque seul en scène, mais aujourd'hui, le comédien Stéphane PIRARD a repris une partie du rôle. On en est à environ 300 représentations !

On joue notamment la pièce devant des classes, et on rencontre les jeunes avant et après la représentation. Avant ma venue, les élèves doivent répondre à cinq questions, pour voir quels sont leurs clichés, leurs représentations. Après la pièce, il y a un débat et ils répondent aux mêmes questions. On voit alors un monde de différence... Par exemple, en amont, pour la grosse majorité des jeunes, la liberté, c'est de faire ce qu'ils veulent. En aval, c'est plutôt de ne pas être enfermé !

Quel rôle peut jouer l'école pour sensibiliser les jeunes à la violence, à la délinquance ?

JMM : Pour moi, l'école reste l'école. C'est l'endroit où on apprend les savoirs. Et la famille reste le lieu de l'éducation. Mais les jeunes développent parfois une forme de violence chez eux, à la maison. S'ils ont internet dans leur chambre, sans contrôle parental, ils sont confrontés à des images pornographiques, violentes... Le rôle des éducateurs est important, en tant qu'intermédiaires entre l'école et la famille. Je vais aussi dans les écoles fondamentales. Là, il y a beaucoup d'interactions

avec les élèves. Le but est de voir comment un enfant qui est en colère peut l'exprimer autrement que par une forme physique et violente.

Quelles que soient leurs difficultés, quelle responsabilité ont les jeunes dans leur parcours ?

JMM : Contrairement à mon époque, il y a aujourd'hui de nombreuses asbl et des éducateurs. Les jeunes en difficulté doivent pouvoir trouver de l'aide, les moyens sont là. « *Un homme debout* » veut faire passer deux messages : d'une part, que se retrouver au fond du trou, comme je l'ai été, permet de se remettre en question et fait évoluer ; d'autre part, que dans la vie, on avance avec les autres. Les jeunes pensent souvent que demander de l'aide à un adulte, c'est prendre un coup dans leur fierté. Du coup, un jour, pour un petit problème futile, ils explosent... et il est peut-être déjà trop tard.

Personne ne vient au monde criminel. Chaque être humain arrive avec autant de qualités que de défauts. Les jeunes qui ont été très loin dans leurs défauts ont, en fait, été très forts. Je leur propose alors d'en faire autant dans l'autre sens : ils ont des richesses, des qualités qu'il faut apprendre à exploiter.

Avez-vous trouvé votre voie grâce à la prison ?

JMM : Non, pas grâce à la prison, plutôt grâce à tout ce que j'ai pu mettre en place. Mais si je n'étais pas allé en prison, je n'aurais sans doute pas été éducateur. J'ai le sentiment d'avoir inventé un métier : « *éducacteur* ». Et je suis passionné par ce que je fais. Pour moi, le théâtre est le dernier lieu de communication réelle puisqu'il n'y a pas d'écran plasma, d'écran de télé ou tactile entre les acteurs

leur avenir !



et les spectateurs. Je ne peux plus, aujourd'hui, me passer de la scène ! Et je ne sais pas ce qui peut m'arriver demain. On va à Edimbourg en aout, cela va peut-être nous ouvrir les portes de l'international, je ne sais pas... Je dis aux jeunes qu'ils ne doivent pas prédire leur avenir, mais l'inventer !

Quels sont vos projets ?

JMM : Normalement, on retourne au Festival d'Avignon cet été. Et le spectacle continue à tourner. On souhaite, par ailleurs, créer une fondation d'utilité publique, avec comme axe central « *Un homme debout* ». Mon prochain projet est de travailler sur une pièce consacrée aux victimes, sur base de deux histoires très fortes : un père dont la fille a été assassinée, et un autre dont le fils a été auteur d'un assassinat. Il s'agira notamment d'expliquer ce qu'est la justice restauratrice, avec des mots adaptés à un public scolaire.

Et dans quelques années, je compte écrire un livre, avec les dossiers pédagogiques que j'ai mis en place depuis que je suis sorti de prison, relatifs à mon travail en IPPJ et à la prison-musée de Tongres¹, qui a été un outil extraordinaire. C'était une prison fermée, dans laquelle un artiste flamand a créé une émotion dans chaque cellule. Les jeunes que j'y ai amenés arrivaient là comme des petits durs, en pensant à *Prison Break*, mais après trois heures de visite, ce n'était plus le même discours ! ■

En savoir plus

Le Théâtre de l'Ancre :
www.ancre.be

Le site de Jean-Marc MAHY :
www.re-vivre.be

.....
1. Cette prison-musée est fermée depuis novembre 2008.

Un parcours hors-norme

Jean-Marc MAHY est incarcéré, de 1984 à 2003, suite à des « *actes qui ont entraîné la mort sans intention de la donner* » commis avant ses 20 ans. À 17 ans, il glisse, en effet, peu à peu dans la délinquance, et un jour, c'est le drame : un cambriolage qui tourne mal, et dans la panique, un coup porté à la victime, qui décède une semaine plus tard...

Condamné en tant qu'adulte, Jean-Marc est emprisonné, et quinze mois plus tard, il s'évade avec deux détenus. Là aussi, la situation dégénère : armés, les évadés se retrouvent face à des gendarmes, dans un café. Un coup part, et un des gendarmes s'écroule. Les détenus sont rattrapés, et Jean-Marc est jugé et condamné une nouvelle fois.

Il sort en conditionnelle en 2003, à 36 ans, et se lance dans des études d'éducateur. Il obtient son diplôme et décide d'aller à la rencontre des jeunes en IPPJ, dans les écoles pour leur parler de son parcours et les sensibiliser. Pour toucher le plus grand nombre, il se lance, en 2010, dans la création d'un spectacle, produit par le Théâtre de l'Ancre à Charleroi et mis en scène par Jean-Michel VAN den EEYDEN : « *Un homme debout* », qui raconte ses trois années d'isolement.

L'enseignant idéal ?

Un praticien réflexif !

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Qu'attend-on aujourd'hui d'un enseignant, quel que soit le niveau où il enseigne ? C'est la question à laquelle le Conseil de l'éducation et de la formation (CEF) s'est efforcé de répondre. Comme les autres documents qu'il produit, l'Avis 131 intitulé « **Profil générique de l'enseignant** »¹ n'a pas de réelle valeur contraignante. Mais il exprime tout de même les positions communes auxquelles sont arrivés tous ses membres. Et ce n'est pas rien !.

« **C'**est le ministre MARCOURT qui a demandé au CEF de produire un Avis sur le profil générique attendu pour les futurs enseignants, de la maternelle au secondaire supérieur, et pour les formateurs de l'enseignement supérieur », explique **Luc SCHOLLEN**, ancien directeur de l'Institut Dominique Pire, actuellement détaché au CEF, lors d'un récent « Midi-rencontre »².

Il s'agissait, en fait, essentiellement d'actualiser et analyser les données préalablement recueillies sur base de l'Avis 105 du CEF, en 2009, sur la formation des instituteurs et régents, et des Avis 71 et 72 au sujet du métier d'enseignant et de la réforme de la formation des enseignants, en 2000. On parle bien ici de la définition d'un profil de métier (soit un référentiel de compétences communes), et non d'un profil de formation ou d'un profil de poste. Il est question d'un profil caractérisant l'ensemble des enseignants, tous types, filières et niveaux confondus, le ministre MARCOURT souhaitant créer une référence et un langage communs destinés à renforcer le sentiment d'identité et l'appartenance professionnelle des enseignants. À partir de ce profil unique, il est évidemment possible (et même recommandé) de décliner des profils particuliers.

Contributions multiples

Le CEF avait déjà tenté de définir un profil métier mais s'y était cassé les dents, en raison de multiples controverses. L'idée retenue cette fois était de constituer un groupe de travail, dans une logique paritaire, accueillant à la fois des représentants des syndicats enseignants et des Pouvoirs organisateurs, en fonction des équilibres en vigueur au sein du CEF.

Une série de contributions et de référentiels existant déjà, le groupe de travail est parti de ces documents, présentés par chacune des parties prenantes, pour dégager les grands axes d'un futur profil générique du métier d'enseignant. Cinq ont été retenus, les membres du CEF s'accordant sur le concept à partir duquel structurer le profil, à savoir celui du praticien réflexif.

Une fois ce travail effectué, après un retour en groupe de travail pour une modification

éventuelle de la répartition des différents contenus, les chargés de mission ont rédigé un projet de profil générique qui a été discuté, amendé puis adopté par le groupe de travail, la Chambre de l'Enseignement puis le Conseil.

D'accord sur l'essentiel

Les documents de référence qui ont servi de base aux discussions sont de nature très différente (rapports sur la représentation du métier sous forme de synthèse



ou de photographie, référentiels, décrets, prises de position syndicales, mémorandums, etc.). Ils présentent néanmoins plus de points communs que de divergences sur l'essentiel. La plupart d'entre eux, en effet, insistent sur l'importance de définir l'enseignant comme un acteur social et institutionnel. Il n'est pas qu'un maître instruit, un technicien de la pédagogie. Il est aussi un praticien réflexif, capable de s'adapter à toutes les situations de l'enseignement par l'analyse de ses pratiques et de leurs résultats.

C'est ce concept qui est au centre du profil générique, décliné en cinq axes présentés dans une logique de complémentarité. Le profil générique est donc bien celui d'un enseignant « *en développement professionnel* ». Il appartient encore aux différentes parties prenantes de construire des profils de formation et autres, en fonction des niveaux concernés. ■

1. www.cef.cfwb.be > Avis

2. Exposé du 28 janvier dernier, à l'invitation du Service d'étude du SeGEC



Photo : Laurent NICKS

Un profil, cinq axes

Nous n'avons pas repris ici les cinq axes du profil générique d'enseignant tels qu'ils se présentent dans l'Avis 131. Vous les trouverez sur le site du CEF¹. Il nous a semblé plus intéressant d'épingler quelques commentaires de Luc SCHOLLEN à leur propos.

- **Axe pédagogique** : les macro-compétences attendues de l'enseignant sont de pouvoir maîtriser la langue d'enseignement, être un maître instruit, un pédagogue praticien et un maître technicien. La figure du maître instruit, comme celle du maître technicien, sont intégrées ici dans un modèle professionnel plus large ;
- **Axe social (*relationnel, culturel et citoyen*)** : l'enseignant est un acteur social, et il importe qu'il soit conscient d'agir dans un contexte pluraliste et multiculturel, avec tout ce que cela implique. L'apprenant n'est pas considéré comme un « client », mais comme une personne, avec une famille, des difficultés personnelles, etc. L'élève est plus que ce qu'il donne à voir en classe, et cela peut avoir une importance dans le cadre de l'apprentissage. Avec des limites, bien sûr. On ne demande pas à l'enseignant de s'improviser assistant social, psychologue ou confesseur. Mais, le cas échéant, il peut être amené à nouer des contacts avec l'environnement de l'apprenant. Le métier d'enseignant se professionnalise et s'inscrit dans une chaîne de professions. Il se trouve parfois à la frontière d'autres intervenants, et il est utile de connaître la cartographie générale du système, sans prendre la place d'un autre ;
- **Axe institutionnel** : les enseignants méconnaissent souvent le système éducatif dans son ensemble et la logique de gouvernance par les résultats, avec des objectifs fixés au niveau macro, qu'on demande aux établissements de décliner à un niveau d'opérationnalité micro. Le paradigme de l'apprentissage tout au long de la vie a été mis en avant par l'Union européenne, qui a fait le choix d'une série d'instruments réputés favoriser la mobilité et la perméabilité des systèmes éducatifs et d'insertion professionnelle, au bénéfice de l'emploi et de la croissance. Ces instruments se retrouvent dans le cadre de la classe (par ex., les unités d'acquis d'apprentissage dont il est question aujourd'hui dans les référentiels de l'enseignement de transition). Certaines logiques sont à l'œuvre (notamment celle de reddition de comptes), et il est important que les enseignants les connaissent. On attend d'eux qu'ils fournissent des informations utiles dans le cadre de la logique du pilotage du système, pour vérifier la conformité du niveau des études. Ils sont sollicités en tant que professionnels. C'est une obligation aussi importante que celle de faire cours à des élèves. C'est, certes, une contrainte sur le plan administratif, mais c'est aussi une chance pour eux de pouvoir reprendre du pouvoir sur leur métier, parce que c'est une approche qui les associe à la décision et à l'orientation de l'action éducative ;
- **Axe professionnel** : il doit exister un lien important entre la pratique enseignante et la recherche à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'université, selon des modalités différentes. Le profil générique est mis en lien avec une démarche de professionnalisation, mais le métier est aussi cadré par des principes déontologiques et une démarche éthique propres à la profession. On insiste surtout sur le devoir de réserve et de discrétion ;
- **Axe personnel** : il est utile, pour tout un chacun, mais encore plus peut-être pour un enseignant, de se comprendre soi-même, de savoir qui on est comme personne, pour pouvoir gérer ses émotions et d'éventuels conflits en sachant que, dans la relation éducative, on n'est pas le copain des élèves. **MNL**

Orientation et autocensure scolaire

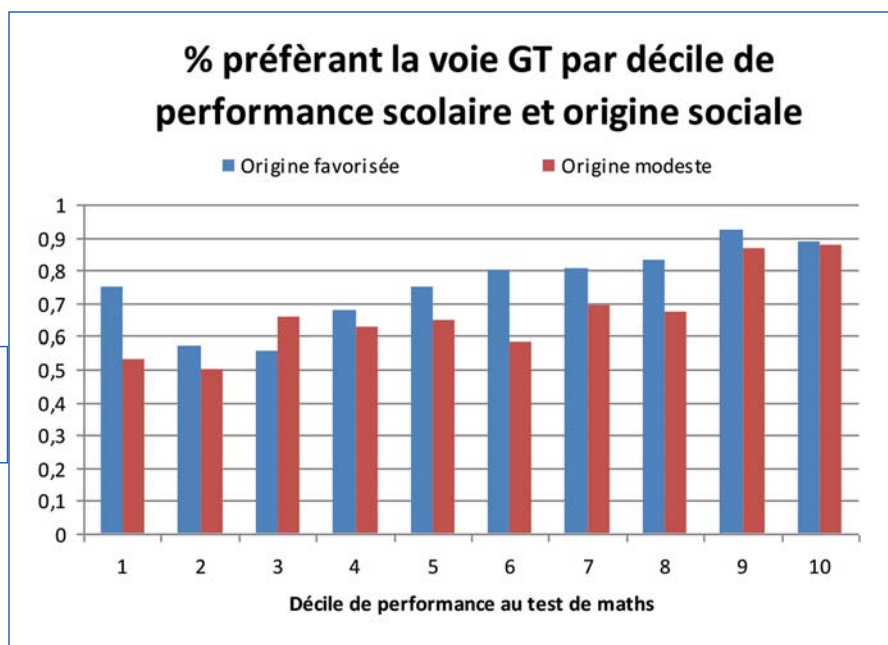
Jean-Pierre DEGIVES

« La modestie des orientations est donc bien liée à la modestie du milieu familial et non à celle de l'établissement. »¹ Cette observation initiale est fondée sur une enquête conduite en 2012-2013 à l'entrée du lycée auprès de 6049 élèves français de 25 collèges hors éducation prioritaire et 34 collèges en éducation prioritaire.

Dans leur rapport, **Nina GUYON** et **Elise HUILLERY** se proposent de vérifier l'hypothèse suivante : si l'origine sociale entretient un lien avec l'orientation des élèves, les inégalités sont produites, en partie du moins, par le manque d'ambition des élèves d'origine modeste. En attestent les résultats suivants (cf. graphique ci-contre).

Écarts de préférences pour la voie générale et technologique selon l'origine sociale par décile de niveau scolaire²

« La deuxième anomalie concerne les élèves moyens à bons (déciles 6, 7 et 8) d'origine modeste qui montrent quant à eux des aspirations trop faibles : alors qu'ils sont scolairement plutôt performants, ces élèves sont beaucoup moins nombreux à préférer la voie la plus sélective que les élèves de même niveau d'origine sociale favorisée. La proportion de ces élèves d'origine modeste préférant la voie générale et technologique dans ces 3 déciles (autour de 65%) est inférieure à la proportion d'élèves de ces déciles qui va finalement être orientée dans cette voie (située entre 80% et 90%). Certes la préférence pour la voie générale et technologique chez les élèves d'origine favorisée est également légèrement inférieure à la proportion qui va finalement suivre cette voie à ce niveau de performance scolaire, mais l'écart est beaucoup moins grand que chez les élèves d'origine modeste. La modestie des aspirations est donc un phénomène



qui caractérise particulièrement les élèves moyens à bons d'origine modeste.»³

Autocensure

Il y a donc bien un phénomène d'**autocensure scolaire**. Quelles en sont les causes ? N. GUYON et E. HUILLERY en interrogent six :

- le *cout des études* n'est pas à l'origine des écarts de préférences d'orientation à l'entrée du lycée, très peu d'élèves de troisième anticipant les difficultés financières et logistiques que pourraient entraîner leurs choix ;
- les *chances de réussite dans les études*, à niveau scolaire égal : les élèves ont le sentiment que les facteurs sociaux et familiaux ont une large influence sur

leurs chances de réussite. Cette anticipation, parfois inconsciemment confirmée par les équipes éducatives et/ou les parents, explique les écarts de préférences d'orientation. Elle s'apparente à une prophétie auto-réalisatrice et crée un cercle vicieux entre anticipation de l'échec et échec ;

- la *connaissance des orientations possibles* ne contribue quasiment pas à expliquer les choix à l'entrée du lycée ;
- la *notation des enseignants* a un effet inverse. En effet, les enseignants ont tendance à attribuer une note plus généreuse aux élèves d'origine modeste. Cela devrait conduire ces élèves à se montrer légèrement plus ambitieux dans leurs préférences d'orientation ;



■ *l'influence des pairs* : « Selon les observations expérimentales conduites dans cette étude, nous voyons que les préférences des élèves d'origine modeste sont influencées par le choix d'orientation des autres et tendent à s'y conformer, tandis que les élèves d'origine favorisée cherchent plutôt à s'en démarquer lorsque ceux-ci suivent les orientations les moins sélectives [...] Les pairs sont donc susceptibles de jouer un rôle substantiel dans la formation des inégalités sociales de préférences d'orientation. »⁴;

■ *l'estime de soi scolaire* joue également un rôle. Cette moindre estime de soi scolaire est liée essentiellement aux stéréotypes associés à l'origine sociale que les élèves eux-mêmes ont intégrés, en dehors de tout effet produit par l'environnement scolaire.

L'effet des pairs et des stéréotypes

Les conclusions de l'enquête de N. GUYON et E. HUILLERY prennent donc en partie à contrepied les raisons classiquement avancées pour expliquer les choix d'orientation à l'entrée du lycée. En effet, ni la difficulté du financement des études, ni le problème de la connaissance des options possibles, ni la question de l'information sur son vrai niveau scolaire n'expliquent les écarts de préférences d'orientation selon l'origine sociale.

« Cette étude met en évidence deux explications principales pertinentes concernant les inégalités sociales de préférences d'orientation après la 3^e. La première tient au rôle joué par les pairs. Nous observons que les élèves d'origine modeste sont plus influencés par les choix d'orientation de leurs camarades de collège et tendent à s'y conformer, tandis que les élèves d'origine favorisée cherchent plutôt à s'en distinguer lorsqu'ils sont entourés de camarades d'un niveau scolaire faible [...] La deuxième explication aux inégalités sociales de préférences d'orientation tient à l'appréciation subjective que les élèves portent sur leur compétence scolaire et sur leurs chances de réussite future. On observe qu'à niveau scolaire équivalent, les élèves d'origine modeste se perçoivent comme moins bons scolairement que les élèves d'origine favorisée. On peut voir dans cette moindre estime de soi scolaire l'effet des stéréotypes associés à leur origine sociale. Ce constat fait écho à un autre résultat : les élèves attribuent un fort effet de la situation sociale sur les chances de réussite, à niveau scolaire présent donné. Ainsi, les élèves d'origine modeste ont une valorisation d'eux-mêmes inférieure aux élèves d'origine favorisée et se sentent fortement conditionnés par leur situation sociale. »⁵

Sachant cela, les interventions efficaces auprès des élèves d'origine modeste

pourraient s'orienter dans trois directions : valoriser à leurs yeux le parcours déjà réussi et les résultats engrangés ; les mettre en relation avec des personnes aux caractéristiques similaires qui ont réussi à surmonter la pression des pairs et les stéréotypes du groupe social auquel ils appartenaient ; les persuader de leurs capacités scolaires grâce aux efforts conjoints des enseignants et de la famille.

La démarche globale est plus difficile qu'il n'y paraît. En effet, il ne s'agit pas moins que de développer l'identité individuelle au détriment de l'identité sociale, d'aider les enfants à ne pas se projeter dans l'identité d'un groupe social perçu par eux-mêmes comme stigmatisé. Délicate opération, tant s'entremêlent là facteurs cognitifs, rationnels et affectifs. À aborder donc avec la prudence, le tact, la réserve mais aussi la compétence, voire l'expertise que requiert toute action qui touche à l'identité des enfants. ■

1. Nina GUYON et Elise HUILLERY, *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*, Rapport en PDF, Sciences Po/LIEPP, décembre 2014 www.sciencespo.fr/liepp > Publications du LIEPP

2. Op. cit., p. 64

3. Op. cit., p. 63

4. Op. cit., p. 5

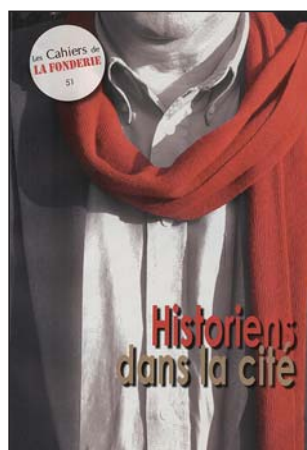
5. Op. cit., p. 95



HOMMAGE À JEAN-PIERRE NANDRIN



D'abord enseignant au Centre Scolaire Don Bosco de Woluwe-Saint-Pierre (dont il deviendra plus tard président du Pouvoir organisateur) puis professeur ordinaire à l'Université Saint-Louis - Bruxelles, **Jean-Pierre NANDRIN** (1947-2012) y enseigna la critique historique, l'histoire contemporaine, l'histoire du droit et des institutions et l'histoire des Droits de l'homme. Doyen de la Faculté de Philosophie et Lettres puis directeur de l'Institut d'Études Européennes, il consacra sa thèse de doctorat à l'étude historique du pouvoir judiciaire en Belgique de 1830 à 1850. Également long-temps rédacteur en



chef des *Cahiers de la Fonderie*, il n'avait de cesse, dans ses pages, de vouloir offrir des informations et des analyses de qualité, tout en étant présentées de manière accessible pour susciter intérêt et réflexion. Afin de lui rendre hommage, deux parutions, l'une toute récente, l'autre plus ancienne, sont mises au-devant de la scène. Un *Cahier de la Fonderie* « spécial »¹ présente un volume consacré à une question qui a animé et nourri toute son existence intellectuelle : la place de l'historien dans la société. Dans le second ouvrage, *Hommes et normes. Enjeux et débats du métier d'un historien*², ses collègues ont choisi de rééditer quelques-unes de ses principales contributions à l'histoire de Belgique et d'en publier quatre inédites. À travers ces textes, c'est toute la cohérence et la richesse de l'œuvre scientifique de J.-P. NANDRIN qui transparait, permettant de retracer les orientations choisies par l'auteur tout au long de sa carrière académique : justice, droit social, histoire politique, rôle des femmes et enjeux de la discipline historique. Outre ses textes, l'épais volume comprend une biographie de l'auteur rédigée par ses anciens docteurs et de proches compagnons de route. **EB**

1. *Les Cahiers de la Fonderie*, n°51, Revue d'histoire sociale et industrielle de la Région bruxelloise, décembre 2014

2. Presses universitaires Saint-Louis, Bruxelles, 2016



[LE CASTOR ASTRAL]



© Thomas DANNEMARK

Les deux auteurs : **Véronique BIEFNOT** et **Francis DANNEMARK**. Ils écrivent régulièrement « à quatre mains » depuis bientôt 3 ans.

À Hazebrouck, un notaire attend Nina, qui vient de Bordeaux, pour lui lire les dernières volontés de son père, Teddy, un pianiste de jazz réputé qui l'a élevée seul. Le testament libère en elle une troublante kyrielle de souvenirs. Mais l'essentiel est ailleurs : la confession finale de Teddy va entraîner Nina et le notaire très loin derrière le miroir, là où sont enfouis les mensonges, les silences, les ressorts secrets d'une vie. De révélations en surprises, ces aveux bouleversent passé et présent. Vont-ils changer la couleur de l'avenir et permettre de rependre l'horizon en bleu ? En tout cas, très vite, l'histoire rebondit...

Kyrielle Blues nous emmène dans une histoire intime, entre chagrins secrets et belles promesses d'une vie nouvelle. Il y est question de souvenirs d'enfance, d'héritage et de transmission. Un roman plein de musique et... d'histoires d'amour ! Un livre qui ravit l'œil : le roman est accompagné d'une cinquantaine d'illustrations en couleurs de Véronique BIEFNOT.

CONCOURS

Gagnez un exemplaire du livre ci-contre en participant en ligne, avant le 12 avril, sur www.entrees-libres.be

Les gagnants du mois de janvier sont : Alain BAENTS, Aurélie BONIVER, Emmanuelle DAMHAUT, Lucie DESTREÉ et Pierre MARSDEN



BIEFNOT-DANNEMARK

Kyrielle Blues

Le Castor Astral, 2016

RECEVOIR ENTRÉES LIBRES
EN VERSION ÉLECTRONIQUE ?

www.entrees-libres.be >
Newsletter



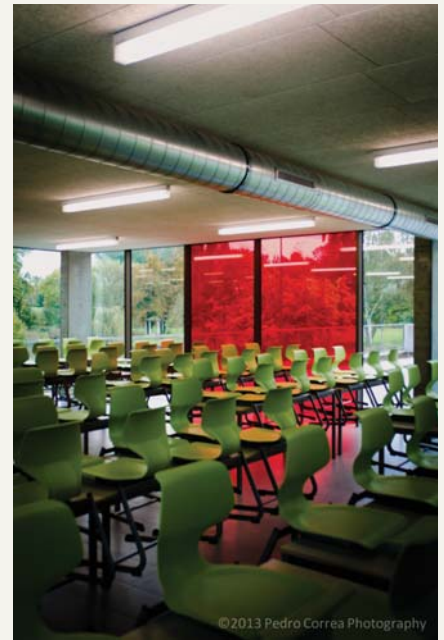
SCHOOL ACOUSTICS DAY

À l'occasion de la 21^e *Journée internationale de la conscience au bruit*, l'Association belge des acousticiens (ABAV) organise une après-midi de sensibilisation à l'acoustique dans les écoles le 27 avril prochain, au Sart-Tilman à Liège.

Il s'agira d'y sensibiliser les directeurs d'école, Pouvoirs organisateurs, professionnels du bâtiment, services techniques provinciaux et communaux ainsi que les pouvoirs subsidiant à l'importance de l'acoustique sur la santé des élèves et des professeurs.

On y présentera la nouvelle norme belge définissant les exigences acoustiques dans les écoles, qui sera illustrée de cas concrets. Une exposition technique permettra aux participants de rencontrer les fabricants et distributeurs de produits ou systèmes acoustiques destinés à promouvoir le climat acoustique dans les bâtiments scolaires. **BG**

La participation à cet évènement est gratuite, mais le nombre de places est limité. Inscriptions auprès d'Erika MALU : erika.malu@bbri.be – www.abav.be



©2013 Pedro Correa Photography

FAITES-LE VOUS-MÊME(S) !

Do it yourself ! Le nouveau dossier de *Symbioses*, le magazine de l'Éducation relative à l'Environnement (ErE), va à la découverte de ce phénomène, qui amène de plus en plus de gens à fabriquer eux-mêmes leurs produits d'entretien, leurs meubles, leur maison... Des « éco-bricoleurs », que le magazine nous invite à rencontrer. **BG**

Symbioses, n°109, 1^{er} trimestre 2016

À commander ou à télécharger sur www.symbioses.be



DÉCOUVREZ LE SITE WEB BRUITALECOLE.BE



À LA CHASSE AU BRUIT !

Le bruit dans les écoles est synonyme de vie, mais aussi, dans bien des cas, de nuisances, et il peut alors devenir un frein aux apprentissages. Pour améliorer l'environnement sonore dans les établissements scolaires, l'asbl Empreintes a, dès lors, créé un site internet, www.bruitalecole.be, accessible gratuitement, dans l'objectif de sensibiliser, informer, soutenir et orienter les équipes éducatives.

Il propose aux enseignants des notions théoriques sur le bruit, des conseils pour agir dans leur classe, une liste d'outils et d'ouvrages de référence, un soutien pratique ainsi qu'un fil d'actualité sur la thématique du bruit à l'école. **BG**

**Plus d'infos : www.bruitalecole.be
www.empreintesasbl.be**

L'humeur de...

Vincent FLAMAND

Pulpe fiction

Le drame a commencé par une sonnerie anodine. Au bout du fil, ma fille de cinq ans, en sanglots : « *Papa, je suis tombée !* » Je me préparais à la consoler avec tendresse, lorsqu'elle ajouta, d'un ton rageur : « *C'est parce que tu m'as fait un jus d'orange !* »

Reprenons calmement. Ma fille prétend qu'elle a chu à cause d'un jus. Que répondre à ça ? Jouer la carte de l'humour ? « *Dans tes propos, il y a un zeste de mauvaise foi !* » Tenter un hypothétique retour au bon sens ? « *Mais enfin, c'est quoi le rapport ?* » Chercher à se justifier ? « *Si ta mère s'était levée, je n'aurais pas eu à me farcir cette corvée qui me rend chaque jour plus solidaire de ces fruits pressés sans ménagement !* »

Je m'en sortis par une parole d'amour et crus l'affaire classée. Il ne s'agissait que d'un caprice d'enfant. Pourtant, insensiblement, la folie de cette causalité absurde ne cessa de m'inquiéter. Et si elle disait, ma gamine, quelque chose de profond sur nos fonctionnements humains ? Ne préférons-nous pas si souvent l'absurde d'un sens arbitraire à la finesse d'analyses toujours à reprendre ? La misère, l'exclusion, le terrorisme ? La faute aux oranges ! Le manque d'écoute, les bugs informatiques, les accidents ? Il nous faut un bouc émissaire, alors, euh... C'est la faute aux oranges ! La hausse du prix des oranges ? C'est aussi la faute aux oranges !

Rien ne semble résister à la justice aveugle qui nous permet de démasquer de la sorte tous les presseurs d'agrumes mal intentionnés. Sus donc à ces fauteurs de

troubles qui n'aspirent qu'à nous causer des pépins. Pas de quartier pour les maraichers cachés parmi nous ! Affirmons notre identité de traqueurs d'oranges, et pourquoi pas de kiwis, de bananes ou de potée liégeoise ! Je vous l'assure : notre lutte ne sera pas vaine. Nous récolterons les fruits de nos efforts. Rien de mieux que l'affirmation de l'absurde pour donner un sens sans failles à nos existences. *Credo quia absurdum*, disait Tertullien. Ah, on n'a pas fini de rigoler !

Pire : si le bon sens n'a plus de sens, alors tout peut m'accuser. Ce qui m'était apparu

comme la préparation innocente d'un petit-déjeuner roboratif n'était-il pas, en fait, un acte destiné à nuire inconsciemment à la chair de ma chair par d'horribles pratiques maraichères ? Logique du soupçon, insidieuse, terrible, arbitraire. Dans mes cauchemars, je me vois, déconfit, terminant mon existence dans une geôle sordide, attendant désespérément la visite de ma fille... Pourvu qu'elle n'ait pas la mauvaise idée de m'amener des oranges ! Si c'est le cas, c'est certain : on est définitivement dans le jus. ■



Illustration : Anne HOOGSTOEL