

entrées libres

RENCONTRE

Oliviero
TOSCANI

Supérieur :
évaluer
les échanges
Nord-Sud

PACTE D'EXCELLENCE

Un tronc (peu) commun

ÉDITO	3
• Grilles horaires et projet culturel	
DES SOUCIS ET DES HOMMES	4
• Un tronc (peu) commun	
ENTREZ, C'EST OUVERT !	6
• Soutien aux comportements positifs	
• Des racines qui deviennent des ailes	
L'EXPOSÉ DU MOI(S)	8
• Oliviero TOSCANI	
La diversité est une chance incroyable !	
AVIS DE RECHERCHE	10
• Enseignement polytechnique : qu'est-ce que c'est ?	
ÉCOLES DU MONDE	12
• Finlande : eldorado pédagogique ou mirage ?	
ZOOM	14
• Supérieur : évaluer les échanges Nord-Sud	
RÉTROVISEUR	16
• Pères et frères devant la classe	
Les religieux masculins	
OUTIL	18
• Embarquez dans le Fabbus !	
POINT DE VUE	19
• Un parcours d'éducation culturelle et artistique	
avant la lettre	
PROF, MAIS PAS SEULEMENT	20
• Pascale TOUSSAINT	
Romancière et enseignante : combinaison gagnante !	
ENTRÉES LIVRES	21
• SAMSA ■ Concours	
• Intégration : <i>Plaidoyer pour la fraternité</i>	
SERVICE COMPRIS	22
• L'inclusion des personnes en situation de handicap : une réalité ou un idéal ?	
• Prix belge de l'Énergie et de l'Environnement 2018	
• Concours « Bulles de Mémoire »	
• Les Funambules de Sainte-Marie	
• Luc DE BRABANDERE : conférence disponible en vidéo (pour les écoles)	
HUME(O)UR	24
• La « Journée du consensus »	



DES SOUCIS ET DES HOMMES

Un tronc (peu) commun



L'EXPOSÉ DU MOI(S)

Oliviero TOSCANI

La diversité est une chance incroyable !



ZOOM

Supérieur
Évaluer les échanges Nord-Sud

entrées libres

Février 2018 / N°126 / 13^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
Charline CARIAUX
Frédéric COCHÉ
Vinciane DE KEYSER
Hélène GENEVOIS
Brigitte GERARD
Fabrice GLOGOWSKI

Gengoux GOMEZ
Thierry HULHOVEN
Anne LEBLANC
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Bruno MATHELART
Luc MICHEL
Elise PELTIER
Guy SELDERSLAGH
Claire SWANET
Stéphane VANOIRBECK

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.

entrées libres est imprimé sur papier FSC®.

Édito

Grilles horaires et projet culturel



“ La ministre SCHYNS a récemment lancé un large débat sur les grilles horaires de référence, dans la perspective du futur tronc commun. Son objectif, si l'on comprend bien, était moins de déterminer dès à présent comment les écoles auront, demain, à s'organiser, mais de contribuer en priorité à baliser le travail d'écriture des futurs référentiels de compétences.

Il importe, en effet, de déterminer des volumes horaires par discipline et par domaine pour pouvoir mener à bien ce travail qui ne fait que commencer. À cet égard, au cours des mois qui viennent, se préciseront progressivement un certain nombre de questions : quels équilibres nouveaux seront établis entre le souci clairement affirmé de promouvoir la maîtrise des savoirs de base et la volonté de « donner du sens » aux apprentissages en les mobilisant progressivement dans des approches interdisciplinaires, notamment dans le domaine des sciences humaines ?

L'éducation technique, technologique et numérique, si elle est bien pensée, peut aussi constituer une chance pour l'approfondissement et l'appropriation par d'autres voies, bien concrètes, de savoirs de référence indispensables à caractère mathématique ou scientifique, tout en familiarisant les élèves avec la « grammaire technologique » qui est celle du 21^e siècle.

La manière de concevoir le « parcours d'éducation culturelle et artistique » constitue un autre enjeu fondamental : la transmission et l'appropriation d'un héritage culturel ne font sans doute plus l'objet d'une évidence dans la société d'aujourd'hui, et l'enseignement, comme d'autres sphères à la vie en société, court le risque d'être colonisé par la raison étroite de l'utilitarisme. J'y vois une chance pour penser le projet éducatif et culturel propre de l'enseignement catholique. En mobilisant un patrimoine symbolique et artistique, ayons l'ambition de tracer, pour chaque élève, un chemin d'initiation et d'humanisation par la confrontation à sa propre culture et à sa propre histoire, par la rencontre d'autrui et par la découverte des autres cultures et convictions.

Et les grilles horaires, dans tout cela ? Le Secrétariat général de l'enseignement catholique veillera à ce que chaque école préserve une réelle autonomie d'organisation dans un cadre de référence commun à tous, pour mettre en œuvre son projet d'établissement et la dynamique coopérative de son équipe éducative dans le plan de pilotage qui lui sera propre. ■

Étienne MICHEL

Directeur général du SeGEC

8 février 2018

Un tronc (peu) commun

Interviews : Conrad van de WERVE

Le tronc commun rallongé suscite encore de nombreuses questions. Dans ce contexte, la ministre de l'Éducation va proposer, courant mars, au gouvernement ses choix de grilles horaires pour l'enseignement fondamental et secondaire. *entrées libres* donne la parole aux Secrétaires généraux des deux fédérations de l'enseignement obligatoire catholique.

Godefroid CARTUYVELS, Secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique (FédEFoC)



Photo : Conrad van de WERVE

Comment percevez-vous ce futur tronc commun polytechnique, qui devra aussi garantir une plus grande maîtrise des compétences de base ?

GC : Affirmer dans une même phrase, d'une part, l'importance d'assurer la maîtrise des savoirs disciplinaires et dans le même temps, la nécessité de déployer une approche polytechnique et pluridisciplinaire, ne va pas de soi ! Lors des travaux du Pacte pour un enseignement d'excellence, nous avons considéré que pour l'enseignement fondamental, il fallait faire preuve de prudence. L'accent doit d'abord être mis sur la maîtrise des savoirs disciplinaires avant d'amorcer l'approche polytechnique et pluridisciplinaire. Celle-ci peut se construire une fois que les savoirs disciplinaires sont suffisamment installés.

Quel enjeu voyez-vous actuellement ?

GC : Nous veillerons à ce que les groupes de travail qui sont occupés à rédiger les référentiels s'inscrivent bien dans une démarche où l'on va du simple vers le complexe, du disciplinaire vers le pluridisciplinaire, dans une progression prudente et raisonnée. Il faudra éviter, comme cela a trop souvent été le cas par le passé, de considérer que « tout est dans tout » et qu'il y a lieu, nécessairement et systématiquement, d'aborder les apprentissages à partir d'une approche intégrée et globale.

Deux scénarios de grille horaire sont sur la table pour le fondamental. Quels sont-ils ?

GC : La ministre de l'Éducation a présenté deux scénarios très contrastés, ce qui a le mérite de poser clairement les termes du débat. Le premier scénario met l'accent sur les savoirs de base : le français et les mathématiques. Dans ce scénario, il n'y a pas de place pour l'éveil scientifique, géographique, historique, ni de dimension polytechnique en 1^{re} et 2^e primaires. Ces dimensions ne sont présentes qu'ultérieurement dans la scolarité.

Dans le deuxième scénario, la dimension polytechnique est présente dès la 1^{re} primaire, au détriment du français et des mathématiques, dont le volume de périodes est réduit.

Lequel a votre préférence ?

GC : En fait, nous proposons un scénario intermédiaire. L'objectif est de faire de la maîtrise des savoirs de base (langue française et mathématiques) la priorité

absolue. Cet objectif doit aussi permettre l'inscription dans la grille d'un nombre minimal de périodes d'éveil historique, géographique en 1^{re} et 2^e primaires, tout en permettant une ouverture aux dimensions manuelle, technique et technologique. Ces dimensions doivent prendre progressivement plus de place dans la grille pour aboutir à un volume significatif en 5^e et 6^e primaires.

Rappelons que l'Avis n°3 du Pacte ne prévoit pas d'imposer une grille horaire précise pour le fondamental, à l'exception des activités prises en charge par des maîtres spéciaux, pour lesquelles les volumes horaires constituent des obligations légales. En effet, dans la mesure où les enseignants du fondamental demeurent des généralistes et où ils ont la possibilité d'agencer au mieux les divers apprentissages, ils disposent d'une réelle souplesse pour planifier les activités.

Dans quel état d'esprit êtes-vous pour la suite ?

GC : Nous pensons que la réussite du Pacte est subordonnée à deux préalables : un renforcement de la maîtrise des savoirs de base par les instituteurs eux-mêmes, et des référentiels qui font la clarté sur ce qui est attendu en termes de maîtrise de savoirs, de savoir-faire et de compétences des élèves, et donc par ricochet, des enseignants. Nous verrons très vite si la réforme de la formation initiale et la réécriture des référentiels vont dans ce sens...

Éric DAUBIE, Secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESeC)

Le tronc commun fait l'objet de nombreux débats. Qu'en penser ?

ED : Nous sommes tout à fait en accord avec l'optique de renforcer les savoirs de base et de proposer une formation solide pour tous les jeunes, quelle que soit la filière d'études qu'ils choisiront ensuite. Nous n'étions, par contre, pas demandeurs de prolonger ce tronc commun d'une année. Notons d'emblée que la question est quelque peu biaisée par le fait qu'aujourd'hui déjà, un jeune sur deux quasiment termine le premier degré de l'enseignement secondaire en ayant 15 ans. La question se posera autrement lorsque nous aurons réduit le retard scolaire dans tout le cursus du tronc commun.

On peut, par ailleurs, comprendre qu'il est difficile de faire un choix définitif, à l'âge de 14 ans, entre une filière qualifiante et une filière de transition. Cependant, nous avons une inquiétude par rapport à la perte de motivation de certains élèves et à l'hétérogénéité des profils de jeunes à gérer dans les classes.

Trois scénarios de grille horaire sont sur la table pour l'enseignement secondaire. Quels sont-ils ?

ED : Le premier scénario prévoit des périodes de 45 minutes, ce qui permet d'en programmer davantage que si elles ont une durée de 50 minutes. On évite alors la contraction du nombre de périodes des différentes disciplines tout en faisant place au dispositif RCD (Remédiation-Consolidation-Dépassement), à l'éducation artistique, à la dimension polytechnique et aux langues. Dans ce projet, ces périodes seraient regroupées par blocs de 90 minutes.

Le deuxième scénario est plus classique : il s'organise autour de 32 périodes de 50 minutes. Il impose des arbitrages entre les différents cours et entre les domaines.

Le troisième scénario, enfin, est assez innovant. L'année scolaire est rythmée par des semaines dites « concentrées ».

Au-delà de 6-7 semaines organisées sur une base classique, on prévoit une semaine qui offre des espaces-temps plus longs pour les activités culturelles, technologiques, sportives, et pour le dispositif RCD.

Lequel de ces scénarios a votre préférence ?

ED : Nous avons une préférence pour le scénario 2, à savoir l'organisation d'une grille sur base de périodes de 50 minutes correspondant au modèle d'affectation des moyens d'encadrement (NTPP) et des attributions des enseignants. Si ce modèle d'organisation doit, selon nous, constituer le cadre de référence, les autres scénarios doivent pouvoir servir d'alternatives intéressantes pour les établissements qui le souhaiteraient dans le cadre de leur plan de pilotage.

On a entendu les craintes de certains profs d'histoire et de géographie par rapport à la mise en place d'un cours de sciences humaines. Qu'en pensez-vous ?

ED : Ces craintes me semblent disproportionnées. Il est bien convenu que les groupes de travail qui planchent actuellement sur les référentiels vont définir les contenus par discipline. Il y aura donc un référentiel en histoire, un autre en géographie, un autre pour la dimension socio-économique. L'Avis n°3 du Pacte envisage en fait deux possibilités, à savoir des cours distincts assurés par des professeurs de formation spécifique, ou un cours qui articule davantage les disciplines et qui serait donné par un seul enseignant, s'il possède la formation adéquate.

Le choix a trait à la méthodologie, aux programmes et aux choix pédagogiques qui seront menés par les réseaux. Cela ne relève pas, à notre sens, du pouvoir régulateur.

La formation initiale des enseignants intervient aussi dans la réflexion...

ED : Oui. Aujourd'hui, dans la formation des régents, les dimensions « histoire » et « géographie » sont combinées dans une formation commune qui prépare des régents en sciences humaines. Il est donc assez évident qu'un régent en sciences humaines – et il en existera encore de très nombreux au moment d'implanter le tronc commun dans l'enseignement secondaire – assurera à la fois les volets « histoire » et « géographie » au sein d'une même classe. Cela permet d'éviter de démultiplier le nombre de profs.

Ce n'est pas pour autant que cet enseignant sera amené à faire de l'histoire et de la géographie pendant la même période de cours. Il y aura des périodes d'histoire, des périodes de géographie et sans doute, à certains moments, y a-t-il un intérêt à pouvoir croiser les regards (géographique, historique, socio-économique...). Cela se fait déjà aujourd'hui, et c'est certainement une richesse, notamment à la fin du parcours du tronc commun. ■



Photo : François TEENIN

Soutien aux comportements positifs

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Déjà appliqué dans de très nombreuses écoles aux États-Unis, en Australie, en Nouvelle-Zélande, au Royaume-Uni, en Espagne, au Danemark, en Norvège ou encore aux Pays-Bas, le programme « Soutien aux comportements positifs » (*Positive behavior support*) débarque chez nous. Le Collège Saint-Martin de Seraing¹ est le premier à l'adopter. Il y a été officiellement lancé le 8 janvier dernier, en présence de la ministre de l'Éducation.

C'est le Service AIDE² de l'Université de Liège, dirigé par le Pr Ariane BAYE, qui met en place ce programme dans cinq écoles-pilotes en Fédération Wallonie-Bruxelles. Explicitant les attitudes positives attendues de la part des élèves, il a pour objectif la diminution des problèmes de comportement et d'absentéisme, et indirectement, l'amélioration des apprentissages et la réussite des élèves.

« Notre école est divisée en trois implantations. C'est celle du 1^{er} degré qui est concernée par le projet, soit 170 jeunes, explique Anne LIMBIOUL, directrice-adjointe. Notre école vivait une situation assez classique, avec des élèves qui arrivent en retard, ne se rangent pas calmement, chahutent dans les couloirs, etc. Nous avons le sentiment de devoir répéter sans cesse les mêmes justifications, et nous constatons que nos sanctions étaient souvent inefficaces. Nous souhaitons nous remobiliser autour d'un projet, pour rendre les règles à respecter plus cohérentes. J'ai participé à une réunion de la FWB où une série de projets étaient présentés, dont celui de l'Université de Liège. Proposé à l'ensemble de l'équipe, il a été adopté fin juin 2017. »

Récompenser

Durant plusieurs mois, la direction et l'équipe éducative du Collège Saint-Martin de Seraing ont été formées par l'équipe de l'ULiège (Pr Ariane BAYE, Caroline DELTOUR et Aurore MICHEL), qui les soutiendra pendant les trois ans de mise en place du projet. « Nous avons commencé le travail en septembre, précise A. LIMBIOUL. Nous avons eu plusieurs moments de formation, dont deux journées pédagogiques avec les deux chercheuses qui nous encadrent et continuent à nous

coacher chaque semaine. Nous avons choisi quatre valeurs (*respect, responsabilité, autonomie, solidarité*) et défini les comportements attendus en lien avec elles. Nous ne partons plus du postulat que les élèves sont censés connaître le ROI. Nous sommes convaincus qu'il est indispensable de leur expliquer ce qu'on attend d'eux, et même de le leur enseigner, en les rendant acteurs du processus et en récompensant ceux qui respectent les règles. Tout est formulé de manière positive, en évitant les « ne pas ». Il y a davantage de cohérence entre nous, puisque l'ensemble des enseignants et des éducateurs visent et récompensent les mêmes faits pour tous. Par exemple : j'enlève mon couvre-chef à l'entrée de tout bâtiment, je tiens la porte pour le suivant, je me range directement quand ça sonne... »

Des horloges digitales extérieures ont été installées, et une signalétique spécifique dans la cour et les locaux scolaires indique clairement aux élèves la marche à suivre. À chaque bon comportement constaté, l'élève reçoit une petite carte, qu'il collectionne individuellement ou collectivement. Des propositions de récompenses ont été formulées par les élèves, en accord avec le ROI, comme : j'ai le droit de rester en classe pour écouter de la

musique sur le temps de midi, j'ai accès aux ordinateurs pendant une récréation, ma classe peut participer à une activité extérieure, etc.

À en croire la directrice-adjointe, les premiers effets sont prometteurs : « Le débat de fond mené sur le choix des valeurs a énormément renforcé l'esprit d'équipe au sein de l'école. Le soutien mutuel, la réflexion commune sont encore plus sensibles. Le projet nous mobilise énormément, et les premiers résultats positifs constatés chez les élèves renforcent encore notre motivation ! » ■

1. www.saint-martin-seraing.be

2. Analyse et Intervention dans les domaines du Décrochage et de l'Exclusion, Département Éducation de la Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation



Des racines qui deviennent des ailes

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Pour se former et mieux s'ancrer dans l'histoire qu'il se construit jour après jour, un jeune a besoin d'être informé sur son histoire familiale : c'est le credo de **Vinciane HANQUET**, à l'origine du projet « Racines », qui propose aux jeunes de 10-12 ans de retourner sur les traces des générations précédentes.

« C'est un projet qui fait du bien !, s'exclame d'emblée **Claudine VANDERLEENE**, institutrice en 5^e année à l'école fondamentale Saint-Nicolas d'Enghien¹, dont les douze classes se sont engagées dans l'initiative. Nous avons eu deux journées de formation avec deux personnes à l'origine du projet, qui continuent à venir dans les classes à des moments-clés. Ce qui nous a séduits, c'est que les enfants découvrent d'où ils viennent et prennent conscience de leurs multiples talents. Leur première mission sera de réaliser une enquête pour compléter leur arbre généalogique. Papa, maman, les grands-parents, les arrière-grands-parents, d'où viennent-ils ? Quelle est l'histoire de la famille ? Quels sont les événements qui ont fait que j'habite à cet endroit ? Beaucoup d'enfants apprennent des choses qu'ils ignoraient totalement sur leur famille. »

Chacun est ensuite invité à constituer une boîte à souvenirs, avec la participation des parents et grands-parents, en recueillant des objets ayant appartenu aux uns ou aux autres, qu'il viendra présenter en classe. « Pour l'étape suivante, détaille l'enseignante, nous choisissons des thèmes : les moyens de transport, la mode, les jouets, les moyens de communication, et les enfants enquêtent dans leur famille pour savoir ce que les parents et/ou grands-parents avaient comme jouets, comment ils se rendaient à l'école, comment ils communiquaient... On remonte le plus haut possible et on en arrive à pouvoir faire l'histoire des transports, des communications, etc. »

Un arbre à l'envers

« C'est très riche du point de vue histoire et géographie, insiste C. VANDERLEENE, sans oublier le savoir parler, puisque les enfants viennent régulièrement exposer



ce qu'ils ont découvert. Nous en sommes à l'étape où on se situe dans l'espace. Moi enfant, je vis ici, mais d'où viennent mes parents, mes grands-parents ? On explore le monde extérieur au travers de l'histoire particulière de chacun. »

Une des personnes-ressources du projet se rendra ensuite en classe pour une étape très importante : le retournement de l'arbre généalogique. On s'ancre dans ses racines, et à partir de là, on découvre quelles sont les qualités de chacun. Ce n'est pas anodin de rechercher ses origines. Si l'institutrice est convaincue de l'intérêt de la démarche, elle est tout aussi consciente de l'importance du respect à avoir face à certaines situations.

« Nous en avons parlé lors des journées de formation, précise-t-elle. Nous ne sommes pas des pys ! Si je sens qu'il y a une souffrance, je ne creuse pas. L'enfant complète son arbre généalogique avec les renseignements qu'il a, même très partiels. Et s'il ne souhaite pas faire ce travail de recherche ou qu'il ne connaît pas ses

origines, on n'insiste pas. Ça fonctionne très bien. Le projet a véritablement soudé la classe. Les élèves sont vraiment emballés, et ils se connaissent mieux. Ils prennent conscience des difficultés et même des souffrances de certains d'entre eux. Cela change la donne. On peut observer une plus grande tolérance vis-à-vis des enfants en difficulté scolaire, auxquels les autres viennent en aide plus spontanément. Se connaître, se soutenir, se parler, respecter des personnes différentes de soi, cela fait partie de la vie d'une classe. C'est aussi un apprentissage de la vie en société. »

Le projet va se terminer par une exposition à l'école. Les enfants de toutes les classes vont présenter, avec l'assentiment des parents, leur boîte à souvenirs, et expliquer d'où ils viennent. Et toutes les familles seront invitées... Encore de beaux moments de partage en perspective ! ■

1. www.ecolesaintnicolasenghien.be

Un projet à faire connaître ?
redaction@entrees-libres.be

Oliviero TOSCANI

La diversité est une chance

On se souvient de ses photos publicitaires pour *Benetton* dans les années 80 et 90. Elles ont interpellé, ému ou scandalisé. À 75 ans, le photographe italien n'a rien perdu de sa vitalité ni de son franc parler. Cela fait 10 ans qu'il parcourt le monde pour mettre en lumière la diversité en immortalisant des anonymes, comme il y a quelques mois à Liège. Les portraits de 500 Liégeois, mêlés à d'autres, glanés au cours de ses pérégrinations, font aujourd'hui l'objet de l'exposition *Razza Umana*.

Ces 700 visages grand format alignés, parmi lesquels on circule, c'est plutôt impressionnant...

Oliviero TOSCANI : Oui, mais il faut du désordre dans l'art, toutes ces photos sont trop bien rangées, alignées comme des soldats... Il y a trop de rigueur ! Il faut les faire pivoter, les placer légèrement hors axe. Si on les oriente autrement, vous allez voir, ce sera tout différent, beaucoup plus intéressant, non ? Là, c'est trop parfait !

Qu'avez-vous demandé à vos « modèles » ?

OT : Pour les photos, je n'ai pas d'idée préconçue, je ne choisis pas mes « mannequins ». Les personnes se présentent devant moi, et ça prend de 1 à 5 minutes pour faire la photo. Cela dépend de chacun. Il y a ce rapport humain. Chaque être humain a un charisme qui lui est propre et qui s'exprime quand vous le regardez. Si vous observez les photos, vous verrez que toutes ces personnes vous regardent les yeux dans les yeux. Ces gens n'ont aucun problème à être ce qu'ils sont. C'est une force de pouvoir se mettre à nu comme ça... Cette exposition, c'est une petite partie des portraits que j'ai réalisés un peu partout dans le monde depuis 10 ans. J'en suis à plus de 70 000 !

Et ils célèbrent tous la diversité...

OT : Nous sommes tous différents. Et c'est cette différence qui fait notre richesse. C'est fantastique de voir la diversité ethnique d'une ville, d'un pays... Tous les grands pays connaissent la diversité. C'est une chance, mais c'est aussi un problème qu'on n'est pas encore parvenus à

résoudre. C'est le grand projet de l'humanité future : accepter la diversité et la liberté de mouvement de l'être humain. Moi, j'ai le privilège de pouvoir me permettre d'aller plus ou moins où je veux. Mais ce n'est pas le cas de tout le monde. Pourquoi ? La *Rolex* est bienvenue dans le monde entier, les gens en veulent tous une, mais tout le monde n'accepte pas les autres êtres humains. C'est incroyable ! On n'est pas encore civilisés. Tant qu'on refuse de reconnaître que l'humanité est faite d'individus différents les uns des autres et que c'est ça notre grande richesse, on ne sera pas civilisés.

Faire comprendre ça, c'est le but de votre travail ?

OT : Comme photographe et comme être humain, quand vous avez des gens qui se présentent à vous, tous différents devant un fond blanc, vous vous rendez compte de la profondeur et de la complexité de chacune de ces personnes qui vous regarde. Je crois qu'« Humanité » est le mot du futur. C'est le mot autour duquel nous devons travailler. Le respect de l'humanité, de la diversité, c'est ce qu'il y a de plus important ! Le jour où on le comprendra, on deviendra réellement riches. En Italie, en ce moment, il y a des mouvements politiques créés par des gens qui n'ont même pas 40 ans. Ils ne veulent pas d'immigrés, pas de diversité, ils rejettent tout ce qui n'est pas comme eux, alors que la diversité est une chance incroyable.

Ce sont vos voyages qui vous ont montré la richesse de toute cette diversité ?

OT : J'ai été très privilégié comme individu.



Je suis né dans une famille laïque, mon père était reporter au *Corriere della Sera*, ma mère travaillait. Nous n'étions pas riches, mais j'ai beaucoup voyagé quand j'étais jeune. Tout ce que je ne connais pas, je l'ai appris à l'école ; tout ce que je connais, je l'ai appris en voyageant ! C'est important d'ouvrir la fenêtre et de regarder ce qui se passe à l'extérieur de chez soi. Bien sûr, on est attaché à son pays, à l'endroit où on est né, mais tout ça, on ne le choisit pas. On ne choisit ni son origine, ni sa couleur de peau, ni sa taille. Il ne faut pas être attaché aux choses qu'on ne choisit pas, il faut s'attacher aux choses qu'on peut choisir. Par exemple, l'Europe. On dit : l'Europe est en crise, on ne peut pas faire l'Europe. C'est parce que nous n'en sommes pas capables ! Et on espère que la prochaine génération fera mieux que nous.

incroyable !

Marie-Noëlle LOVENFOSSE



Photos : Marie-Noëlle LOVENFOSSE

L'art doit traiter de la condition humaine !

La première fois que je me suis rendu compte que j'étais Européen, c'est quand jeune, je voyageais aux États-Unis et qu'on me demandait : « *Quand retournes-tu en Europe ?* » Je me sentais avant tout italien, et ce sont les Américains qui m'ont appris qu'il y avait une Europe. Tout ça est assez nouveau et constitue une grande chance. On vit un changement important, une grande évolution. On commence à comprendre l'importance de l'humanité, de la diversité. Ceux qui veulent revenir en arrière se renferment parce qu'ils ont peur. Il ne faut pas avoir peur d'avoir peur...

Beaucoup d'écoles, de jeunes vont venir visiter l'exposition. Qu'avez-

vous envie qu'ils en retirent essentiellement ?

OT : Ça veut dire quoi, jeune ? Jeune, à quel âge ça commence ? Je déteste qu'on me dise qu'il faut faire quelque chose pour les jeunes ! Moi je suis là et j'attends que les jeunes fassent quelque chose pour moi ! Si on continue à dire qu'il faut faire quelque chose pour eux, ils ne vont jamais rien faire !

Ils sont trop gâtés, ces jeunes ! Il ne faut rien faire pour eux, mais seulement leur donner les conditions socialement, éthiquement, politiquement, moralement justes pour qu'ils puissent aller de l'avant. Ce sont eux qui doivent me dire ce qu'ils retirent de l'exposition.

Avec ce projet, on vous sent moins dans la provocation qu'avec les campagnes réalisées il y a quelques années pour Benetton...

OT : Ce travail, c'est différent d'une campagne de pub comme celles que j'ai pu faire. C'est un autre projet, qui a une autre finalité, une autre évolution. Il va se poursuivre. Ce projet, c'est celui d'une vie. Et il y a quelque chose qui me tient particulièrement à cœur dans ce travail : j'essaie d'enlever toutes ces « virtuosités masturbatiques » auxquelles se livrent sans cesse les photographes : le ciel noir, les nuages blancs, la dramatisation des situations... Je déteste tout ça ! Je déteste Cartier-Bresson, comme Michel-Ange, parce qu'il n'y a pas de position politique, ni éthique dans ce qu'ils font ! Il n'y a que la forme. Tout ce qui est fait pour la forme, la composition, l'esthétique, c'est médiocre ! L'art doit traiter de la condition humaine, voilà ! Si vous regardez les grandes pièces d'art, il y est toujours question de la condition humaine. Ce n'est pas de l'esthétique. Alors, j'essaie d'enlever tout ça. Ce que je fais, c'est du photomaton !

Dans le cadre d'une nouvelle campagne de publicité, vous avez réalisé des photos d'élèves avec leur instituteur(-trice). Que souhaitez-vous montrer ?

OT : Je veux démarrer ce nouveau projet en montrant que j'avais raison en parlant de diversité. Maintenant, dans une classe banale en Italie, à Milan, sur 23 élèves, il y a 14 nationalités différentes, avec des enfants qui viennent de quatre continents. C'est ça, la réalité ! Tous les gens qui disent qu'il faut renvoyer les immigrés chez eux mènent une guerre rétrograde... Qu'on aime ou qu'on n'aime pas, il faut affronter la réalité. C'est ça, notre culture aujourd'hui.

Il y a quelques photos d'enfants parmi celles qui sont exposées. L'approche était-elle différente avec eux ?

OT : Les enfants sont toujours bien. Ils n'ont pas de problème de paraître. Ce sont les adultes qui ont ce genre de préoccupation, qui veulent paraître ce qu'ils ne sont pas. ■

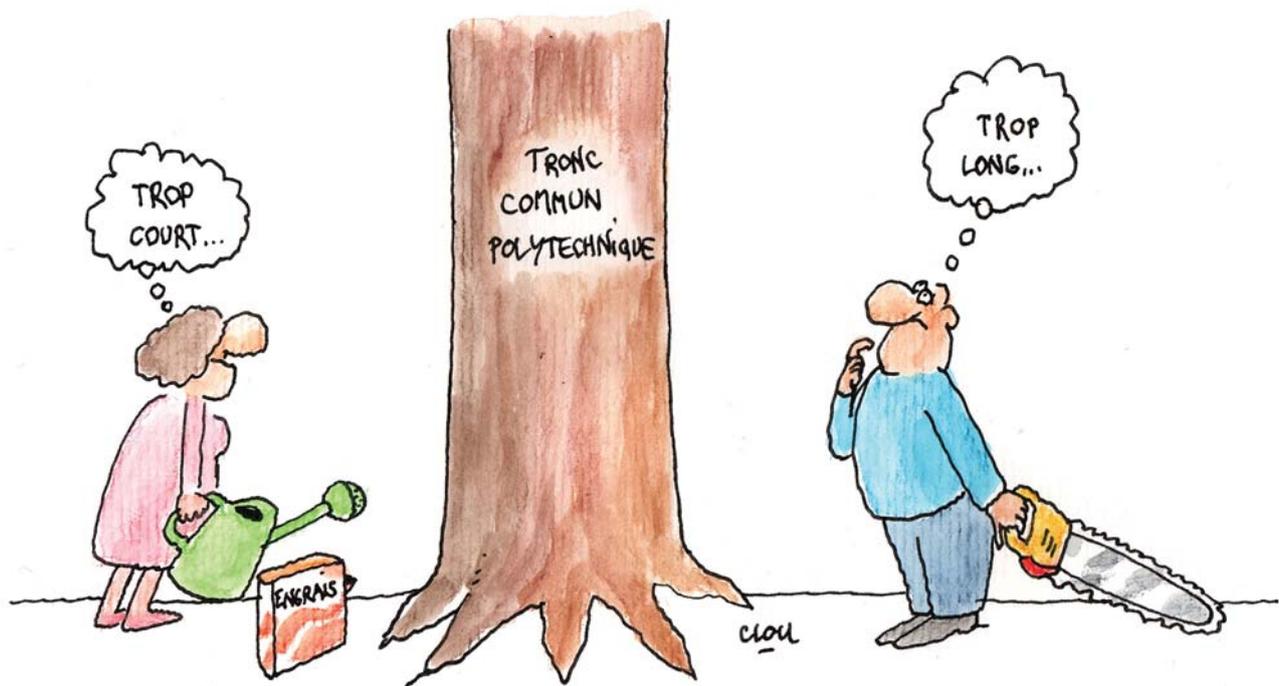
Razza Umana
Jusqu'au 1^{er} avril 2018
à La Cité Miroir à Liège
www.citemiroir.be

Enseignement polytechnique

Qu'est-ce que c'est ?

Jean-Luc ADAMS et Anne LEBLANC

Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement... Le tronc commun polytechnique est au cœur de la future organisation de notre enseignement. Mais que signifie « polytechnique » quand on parle d'école obligatoire ?



Selon les dictionnaires, un établissement polytechnique enseigne plusieurs disciplines. Cela ne nous aide guère... L'école enseigne déjà plusieurs disciplines. Il faut reconnaître qu'historiquement, les écoles dites polytechniques, dans l'enseignement supérieur, étaient celles qui proposaient des formations scientifiques et technologiques. Nous y voilà, le terme suggère la dimension technique (qui concerne les applications de la science) et technologique (ensemble des termes techniques propres à un domaine, une science, un métier).

En revient-on à l'éducation technologique telle qu'elle a été introduite, en France comme chez nous, au début des années 70, dans la triple volonté de réaliser

la synthèse entre l'intelligence « classique » et celle « de la main »¹, de valoriser l'image des formations techniques et de permettre, par la même occasion, l'orientation positive des élèves ? Sans doute pas, puisqu'il s'agit de dépasser les écueils rencontrés par cet enseignement qui n'a finalement pas, ou peu atteint son but.

Mais que dit la littérature scientifique à ce sujet dans les espaces francophones et anglo-saxons ? Pas grand-chose de concret au-delà des intentions. Si on se penche sur les ouvrages évoquant la difficulté d'instaurer une réelle éducation technologique dans l'enseignement obligatoire, beaucoup évoquent l'expérience de l'enseignement polytechnique instauré en URSS après la révolution, et dans

ses pays satellites après la Deuxième Guerre. Certes, dans un pays où 80% des enfants étaient privés d'école en 1917, il était possible de créer un enseignement général conforme à la vision politique révolutionnaire marxiste, qui voulait former des hommes complets.

Dans les années 60, lors d'une déclaration à l'UNESCO², A. ZHIDELEV évoque la réforme des contenus de l'enseignement, qui vise à « *inculquer aux élèves des connaissances qui leur permettent ensuite d'accroître leur savoir, d'exercer une influence active sur le monde qui les entoure et de développer leurs activités créatrices* ». L'objectif est d'adapter la formation aux enjeux scientifiques et techniques de l'époque. Concrètement,

il explique que toutes les disciplines sont convoquées pour assurer cette mission : la géographie permet d'aborder les questions économiques (ressources naturelles, productivité, etc.) ; les mathématiques, après une solide formation en arithmétique, demandent aux élèves de trouver des solutions à des problèmes de caractère industriel et d'étudier des exemples comportant une terminologie technique.

En République démocratique allemande, le Polytechnische Oberschule (POS), continuum de 6 à 16 ans, avant la chute du Mur de Berlin, se conçoit en trois cycles :

- de 6 à 9 ans : apprentissage des notions de base ;
- de 9 à 12 ans : approfondissement de ces notions de base, introduction des sciences exactes, de la technique de documentation personnelle et de technologie pratique ;
- de 12 à 16 ans : spécialisation avec introduction de stage (à l'usine ou à la ferme, selon le contexte économique de l'école).

Dans ce dernier cycle, la langue et la littérature prennent 23% du temps pour près de 30% consacrés aux sciences et aux mathématiques. L'éducation artistique, présente tout au long du cursus, occupe 7% de la formation, comme l'éducation physique. 11% sont réservés à l'aspect travaux pratiques.

L'enseignement polytechnique ne se conçoit qu'articulé avec les autres matières : les mathématiques et les sciences, sans négliger les aspects culturels de la langue et de l'expression artistique.

La dimension morale de l'éducation s'inscrit évidemment dans l'esprit de la dictature communiste. C'est une certaine conception citoyenne qui est prônée.

Le retour de la Finlande...

Cette exploration historique nous conduit à la conclusion suivante : cette organisation ressemble à s'y méprendre au système finlandais, modèle pour beaucoup grâce à ses résultats aux

enquêtes PISA. Les Finlandais, plutôt que d'évoquer la notion « polytechnique », parlent de « *prendre l'enfant dans son intégralité* ». La répartition des matières sur l'ensemble du cursus est pourtant très similaire. On note que près de 30% du temps est dédié aux sciences et aux mathématiques, tout en laissant 19% à la langue maternelle et à la littérature.

Un quart du temps est consacré à l'éducation artistique, l'éducation physique et aux travaux manuels, mais la part réservée à l'éducation physique et artistique est beaucoup plus importante que celle pour les travaux manuels, qui sont introduits progressivement.

On notera que cette option finlandaise de considérer l'élève dans son intégralité rappelle les termes du projet éducatif chrétien : « *Elle [l'école chrétienne] se propose d'abord de développer la personnalité tout entière de l'élève. De la maternelle à l'université, quel que soit le type d'enseignement, elle éveille la personnalité de chacun aux dimensions de l'humanité, qu'elles soient corporelles, intellectuelles, affectives, sociales ou spirituelles. Elle le fait en mettant chacun en rapport avec les œuvres de la culture : artistiques, littéraires, scientifiques et techniques.* »³

Que retenir de cette petite exploration historico-géographique ?

Tout d'abord, il ne faut pas confondre « polytechnique » et travaux manuels. Le concept ne se conçoit que dans une articulation constante avec toutes les disciplines enseignées à l'école, en ce compris les dimensions de l'éducation citoyenne et critique. L'approche manuelle s'inscrit dans cette logique. Les troncs communs examinés partagent la volonté d'assurer de solides racines dans les apprentissages de base.

Si l'accent est mis sur les mathématiques et les sciences, c'est parce que l'école prépare aussi l'adulte de demain à répondre aux défis futurs. Ceux des nouvelles générations sont nombreux, et les crises écologiques ne sont pas des moindres.

Rappelons que l'encyclique *Laudato si'* du pape François les envisage sous l'angle évangélique de l'option préférentielle pour les victimes pauvres des changements climatiques. C'est une source de l'action éducative en la matière, pour l'école chrétienne.

Mais dans notre monde numérique, de nouvelles incertitudes apparaissent : quels seront les métiers de demain et les compétences requises, avec le développement de l'intelligence artificielle ? Certains, dans la presse, ont des discours alarmistes : « *L'intelligence artificielle est déjà supérieure aux gens peu formés* »⁴.

Tous les spécialistes de la question s'accordent cependant à reconnaître que pour l'école désormais, la priorité est de donner les connaissances de base et l'esprit critique. Les choix qui seront faits dans l'écriture des référentiels détermineront les contours de la société et de la place qu'elle réservera à l'humain et à la qualité des relations interpersonnelles. Ces choix, le président Obama les a initiés en favorisant l'enseignement grâce aux STEM.

Les STEM ? Quésaco ? C'est ce que nous vous expliquerons dans notre « avis de recherche » du mois prochain. ■

1. Conception parfois mal interprétée. Voir TILMAN F., « Une culture technique pour aujourd'hui » dans *Humanités chrétiennes*, déc.-fév. 1992-1993, pp. 99-127

2. *L'enseignement polytechnique et l'initiation au travail en URSS et dans d'autres pays socialistes en tant que condition préalable de l'enseignement technique et professionnel*, communication d'A. ZHIDELEV, chef de la division de la formation à la production, UNESCO, 1966

3. *Mission de l'école chrétienne*, projet éducatif de l'enseignement catholique, p. 11

4. Interview de Laurent ALEXANDRE dans *La Libre Belgique*, 3-4 fév. 2018

Finlande Eldorado pédagogique ou mirage ?

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Que n'a-t-on déjà écrit sur la Finlande ? Serait-elle l'eldorado pédagogique ? Peut-on se fier aux tests PISA et suivre aveuglément ce qui semble apparaître comme un modèle ? **Christophe CAVILLOT**¹, qui vient de participer, avec des directeurs et des enseignants, à une visite d'étude² au pays des 3000 lacs, apporte quelques nuances au tableau. S'il évoque une série d'éléments positifs, plus ou moins facilement transposables chez nous, il met aussi en garde contre une certaine « *Disneylandisation* » de la Finlande et de son système scolaire.

« Nous nous sommes efforcés de mener cette visite avec lucidité et objectivité », précise d'entrée de jeu Chr. CAVILLOT, bien décidé à profiter de ce séjour à Oulu, en Ostrobotnie du Nord (huit mois d'enneigement par an) pour percer quelques-uns des secrets de la réussite de ce système éducatif. « *Encore faut-il préciser ce qu'on entend par réussite. Mais une des vérités qui paraît objective, c'est le fait, étayé par PISA, que la majorité des élèves finlandais se situent dans un niveau de performance relativement homogène.* »

Remédiation à tous les étages

L'obligation scolaire, explique Chr. CAVILLOT, ne démarre pas réellement avant 7 ans en Finlande, même s'il existe un accueil préscolaire dès 6 ans. Les enfants ont l'obligation de fréquenter l'école la plus proche de leur domicile. De 7 à 16 ans, les élèves suivent le tronc commun, qui comporte malgré tout deux parties distinctes : pendant six ans, l'offre scolaire est organisée dans un même bâtiment, et les trois années suivantes ailleurs, avec des maîtres spécialisés pour les différentes disciplines.

Le volume d'heures, de 7 à 14 ans, est de 6000 en Finlande pour 8000 chez nous. Pendant les neuf années de tronc commun, les élèves ont 19 heures de 45 minutes par semaine au début de la scolarité, pour aller jusqu'à un maximum de 30h/semaine à la fin du parcours.

42 périodes au total sont attribuées à la langue maternelle, 32 aux mathématiques, 22 à la première langue étrangère, et 20

périodes d'éducation physique. Il y a aussi des cours variés d'artisanat, économie domestique, musique, civisme, qui ne sont pas nécessairement dispensés tout au long du parcours, avec la place pour des sujets optionnels et des périodes de conseils à l'étudiant pour l'aider à s'orienter.

30% des élèves reçoivent des aides spécialisées durant le tronc commun. Il existe trois niveaux de soutien : en classe (avec les assistants-enseignants), en école (l'élève est pris en charge par un professeur d'aide spécialisée), ou dans un centre d'aide scolaire (grâce à la mutualisation de moyens au sein d'une ville), qui rassemble des enseignants (pour venir en aide aux élèves) et des conseillers pédagogiques (pour venir en aide aux enseignants). Certains élèves vont y rester plusieurs mois en internat, en fonction de leurs difficultés.

L'enseignement est entièrement gratuit (cantine, excursions, transports, tout est compris). Mais – car il y a un fameux « mais » – à l'issue du tronc commun, à 16 ans, les élèves font savoir sur quelle école secondaire supérieure, de transition (qui mène à l'université) ou qualifiante (menant soit à l'emploi, soit à des études de sciences appliquées), se porte leur choix. Et là, la décision tombe comme un couperet...

Chassés du paradis

Si l'école souhaitée estime que les résultats de l'élève ne sont pas appropriés à son standard de qualité, elle ne le prend tout simplement pas, constate Chr. CAVILLOT. Et si aucune école ne veut de lui, le jeune va devoir



Photo : Bruno MATHELIART

trouver un autre projet et, éventuellement, tenter d'améliorer ses performances en optant pour une année supplémentaire. L'enseignement de qualification accepte les élèves de manière plus automatique, avec parfois un test d'aptitude pour vérifier leur motivation.

Il y a donc tout de même un effet toboggan et une sélection à la fin du tronc commun. Et à la fin du secondaire supérieur, les universités sélectionnent également les élèves diplômés. Au lycée (secondaire supérieur), les cours sont dispensés sous forme de modules. Au total, l'élève doit suivre 75 modules de 8 semaines. Après 7 à 8 semaines, une évaluation a lieu. Si l'élève ne satisfait pas, il peut suivre le module une deuxième fois et repasser l'examen ou avoir un examen de repêchage. Mais c'en est fini des aides disponibles pendant le tronc commun. Quand il a fait tous ses modules

(50 obligatoires et 25 au choix), il passe un examen dont un certain nombre d'épreuves sont obligatoires et d'autres non. Il constitue donc partiellement sa session d'examens.

En 2000, 44 000 élèves sont passés en transition, pour 57 000 dans le qualifiant. En 2008, 38 000 étaient en transition, pour 62 000 dans le qualifiant. 32 000 ont eu leur bac en transition, 39 000 dans le qualifiant. Et seulement un cinquième de ceux ayant réussi le bac en transition sont allés à l'université directement.

fauteuils massants, etc.). Les élèves sont actifs, appliqués et autonomes. Tout se passe dans un climat de grande confiance.

La dimension collective a beaucoup d'importance, tant pour les élèves que pour les enseignants. On responsabilise énormément le directeur face à la réussite et au bien-être de chaque élève. L'enfant est au centre de la société, et la visée première de l'école est son épanouissement. Le redoublement n'existe pas. Il n'est pas interdit, mais le projet de l'école là-bas, c'est de

de déterminer en grande partie les contenus d'apprentissage (les référentiels sont très généraux) et de gérer le budget, non pas sous forme d'heures, mais bien d'argent. L'assurance qualité de l'enseignement est basée sur le pilotage, et pas sur le contrôle. L'inspection n'existe pas. Il revient aux enseignants d'être assez professionnels pour faire ce qu'on attend d'eux et de rectifier le tir, si besoin est, en fonction des résultats des élèves. Quant au travail collaboratif, il est véritablement au cœur des écoles.

Certains éléments sont-ils transposables facilement ? « Sans doute, concède Chr. CAVILLOT, mais la transposition de leurs effets n'est pas nécessairement garantie, dans la mesure où un dispositif s'inscrit toujours dans un projet pédagogique plus systémique. » Il évoque toutefois plusieurs, à commencer par le système de soutien à trois niveaux, en développant davantage les stratégies en classe et en école, et en créant des pôles de ressources mutualisant les moyens.

Les PARI (Pôles Aménagements Raisonables et Intégrations)³, qui se mettent en place au secondaire spécialisé chez nous, pourraient servir de modèles. Le travail autonome des élèves ? On pourrait le lancer facilement, sous la responsabilité d'un enseignant superviseur. Et pourquoi pas imaginer aussi qu'ils puissent de temps à autre réaliser des projets mobilisant les acquis de différents cours ? Ça se fait dans certaines écoles, et les bases légales le permettent. Le travail collaboratif va s'imposer chez nous, mais comment ? Ira-t-on jusqu'à un changement de paradigme concernant l'évaluation ?

En Finlande, les élèves sont notés pour la première fois et de façon non chiffrée à 9 ans. Avant cela, il n'y a ni interro, ni session d'examens. Au secondaire supérieur, les 7 à 8 semaines de cours sont suivies par une semaine d'évaluation. Ça aussi pourrait se mettre en place chez nous. Il n'en reste pas moins que les enfants et les jeunes Finlandais sont beaucoup plus calmes, dociles et silencieux que les nôtres, et que la population est nettement plus homogène que chez nous, les écarts socio-économiques étant plus faibles là-bas. Nous devons jongler avec des facteurs qui n'existent pas en Finlande. ■



Conditions particulières

Pas mal d'éléments différencient la situation de l'école en Finlande de la nôtre. C'est ce que démontre Chr. CAVILLOT, qui pointe une série de caractéristiques. Les écoles en Finlande sont toutes de taille modeste (400 élèves maximum). Le management est à taille humaine (une trentaine de profs maximum par établissement). Le taux d'encadrement est très élevé (les enseignants sont systématiquement secondés par des assistants). Quand un enfant a besoin d'aide, il est immédiatement accompagné.

Tous les établissements bénéficient d'excellentes conditions matérielles. L'ambiance y est sereine et calme. Il y a de nombreux temps de récréation et de sport, et peu de volume d'heures. Les classes et les ateliers sont très propres. Les salles des profs sont très bien meublées (lampes réglables,

maintenir l'élève dans sa classe d'âge jusqu'à la fin du tronc commun. Il n'y a pas d'exclusions non plus, chaque école concernée gère le problème en son sein.

Secrets d'une réussite ?

Qu'est-ce qui fait que l'enseignement finlandais obtient de si bons résultats aux tests PISA ? La première chose qu'on ne dit pas assez, insiste Chr. CAVILLOT, c'est que la langue maternelle, le finnois, s'apprend beaucoup plus vite que le français. Le temps consacré à d'autres disciplines, dont les sciences, est donc quasiment le double de chez nous. Les enseignants ont une formation de 5 ans, qui met particulièrement l'accent sur la pédagogie.

Le modèle de gouvernance s'appuie sur une forte responsabilisation de l'autorité locale. L'école a le pouvoir d'engager le personnel,

1. Conseiller au Service pédagogique de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique

2. Dans le cadre d'un projet Erasmus +

3. Voir *entrées libres* n°118, avril 2017, p. 5

Supérieur

Évaluer les échanges

Quelle est la pertinence des partenariats pédagogiques Nord-Sud ? La Haute École Vinci – ENCBW¹ et le Centre de formation pédagogique Abbé David Boilat au Sénégal ont organisé, non sans un brin d'impertinence, un colloque international sur cette question en novembre dernier, à M'Bour (Sénégal)². L'occasion de questionner ces échanges, afin de les faire évoluer.

“ Cela fait 10 ans que la Haute École Vinci collabore avec le Centre de formation David Boilat au Sénégal, explique

Jean-Paul GUYAUX, directeur de la catégorie pédagogique. Étant donné l'intérêt de ce partenariat, mais aussi les questions qu'il suscite, nous avons décidé de prendre le temps d'une évaluation. »

C'est là qu'est née l'idée d'un colloque international pour interroger les partenariats pédagogiques dans l'enseignement supérieur, qui permettent aux étudiants d'effectuer des stages et aux enseignants de les accompagner. Jean-Paul GUYAUX et André NIANE, le directeur du Centre Abbé David Boilat, ont alors présidé le comité d'organisation, et divers partenaires ont rallié le projet : WBI (Wallonie-Bruxelles international), l'ARES (Académie de recherche et d'enseignement supérieur), la Région wallonne, la FédESuC (Fédération de l'Enseignement supérieur catholique), Inter-Mondes, la HELHa (Haute École Louvain-en-Hainaut), sans oublier le secteur paramédical.

Par ailleurs, la Haute École Vinci travaillant avec le Maroc, le Bénin et le Sénégal, ces trois pays ont été conviés au colloque : « Les Sénégalais se sont occupés de la logistique, de l'organisation, de l'accueil, et nous nous sommes davantage chargés de la méthodologie. L'objectif était de parvenir à un équilibre au niveau des

participants et intervenants du Nord et du Sud. Nous avons accueilli 60 personnes du Sud (Bénois, Sénégalais et Marocains) et 60 du Nord (Belges et Suisses). Le public était issu de l'enseignement supérieur et du milieu associatif : directeurs-présidents, directeurs de catégorie, enseignants, responsables de relations internationales, promoteurs de partenariats Nord-Sud... »

Oser se questionner

Tout ce petit monde s'est donc rassemblé à M'Bour, du 27 au 29 novembre dernier, pour réfléchir à la pertinence des échanges Nord-Sud. Le tout saupoudré d'une petite dose d'impertinence...

« C'est à A. NIANE que nous devons cette dimension ! Nous nous demandions en quoi il était pertinent de défendre l'idée que les références pédagogiques, théoriques viennent toujours du Nord ou pourquoi nos étudiants, qui sont formés pour enseigner dans des écoles belges, doivent aller faire des stages là-bas... Mon homologue sénégalais a, dès lors, insisté pour que l'on ose parler vrai et poser les questions qui fâchent ! Par exemple, plus d'une fois dans les partenariats pédagogiques, nous avons constaté une inversion des rôles : un maître de stage du Sud qui devenait, en quelque sorte, l'étudiant de notre étudiant... Il faut oser se questionner là-dessus ! La qualité de ces collaborations devait être évaluée, pour pouvoir avancer. »

Les experts se sont ainsi succédé pendant trois jours, et des ateliers ont proposé des vécus concrets de partenariats pédagogiques pour alimenter la réflexion. Enfin, c'est Philippe DE LEENER, professeur d'économie politique africaine à l'UCL, qui a introduit et conclu le colloque.

« Il a notamment mis en évidence le fait que dans 30 ans, l'Afrique compterait deux milliards d'habitants. Comment vont-ils se nourrir, se gouverner, s'éduquer ? Dans cette perspective, on pouvait s'interroger sur notre responsabilité, comme Haute École du Nord, à nous investir dans des

échanges pour être attentifs à ce qui se passera dans l'enseignement supérieur en Afrique... »

Un référentiel qualité

Le colloque, qui s'est déroulé dans une logique de coconstruction et de participation, a tenu toutes ses promesses, tant au niveau des conférences que de l'accueil, mais le travail n'est pas fini. Dès le lendemain, 60 participants se sont encore réunis pour entamer la formalisation d'un « référentiel qualité » : quels critères, quels indicateurs prendre en compte pour mener des projets qui soient attentifs aux questionnements pédagogiques, éthiques, déontologiques... ?

Car en conclusion, la pertinence de ces partenariats semble évidente, mais sous certaines conditions : « Nous sommes en train d'explicitier celles-ci dans ce référentiel qualité, qui devrait être diffusé dans les



Nord-Sud

Brigitte GERARD

prochains mois, avec la collaboration de la FédESuC. Oui, il est urgent de développer ces partenariats Nord-Sud, mais pas à n'importe quel prix. Un constat, c'est que ces échanges se font bien souvent dans le sens Nord-Sud, et rarement l'inverse. Au niveau de la catégorie pédagogique, une cinquantaine d'étudiants partent chaque année vivre des stages en Afrique, ainsi que certains enseignants. Mais l'accueil chez nous d'étudiants et d'enseignants du Sud est beaucoup plus rare, surtout en raison de leur difficulté à obtenir un visa... Il faut donc vérifier si les objectifs d'un partenariat sont équilibrés, s'il permet à chacun d'en tirer un intérêt, que les rôles de chaque partenaire soient bien définis... Il était important de quitter une certaine innocence à ce sujet ! » ■

1. École normale catholique du Brabant wallon

2. Colloque intitulé « Pertinences et impertinences des partenariats pédagogiques et interculturels Sud-Nord »

Trois questions à Anne LEKEUX, collaboratrice à la FédESuC pour la coordination internationale du secteur formation « infirmières et sages-femmes »

Que reprenez-vous de ce colloque au Sénégal ?

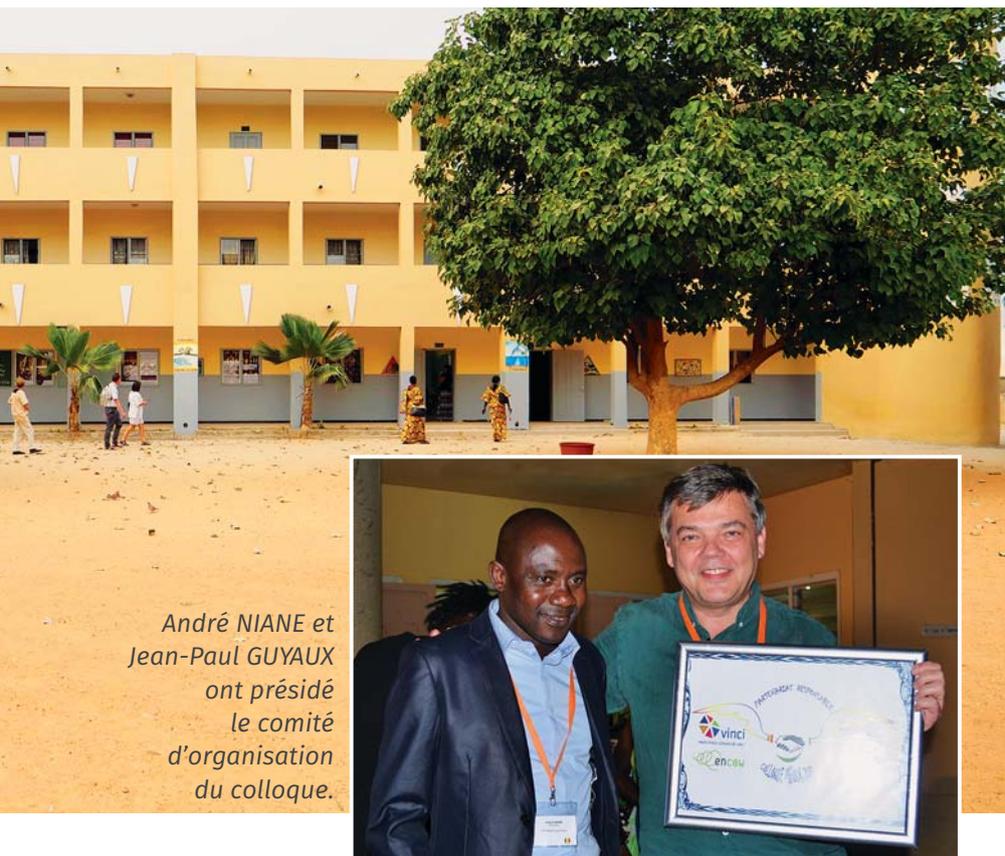
Anne LEKEUX : L'idée était d'arriver à une vision commune d'un partenariat interactif Nord-Sud. Ce rassemblement était constructif, riche et proactif, et il mènera à un référentiel qualité (*cf. ci-contre*). Le colloque a permis de tisser des liens, de se mettre en relation. Il s'agissait d'oser dire ce qu'on n'aurait pas dit avant. Les partenaires du Sud ont envie d'être acteurs et de construire, plutôt que de toujours recevoir. D'emblée, un partenariat interactif « win-win » est indiqué, et nous travaillons dans ce sens. Nous avons, en effet, beaucoup à apprendre de la démarche interculturelle. Pour nos futurs professionnels infirmiers et sages-femmes, ainsi que pour nos enseignants, la dimension, la compétence interculturelle est essentielle. Et c'est également le cas pour le secteur pédagogique.

Qu'en est-il des partenariats Nord-Sud au niveau du paramédical ?

AL : Des partenariats existent, et comme la formation a été allongée à 4 ans, les stages ne se feront plus en 3^e année, mais en 4^e. Nos étudiants qui partent en stage de 3-4 semaines en Afrique doivent être encadrés par des enseignants de chez nous car ils vivent des choses assez prégnantes, notamment au niveau de la pratique des soins. Ils sont confrontés à la vie, à la naissance, mais aussi à la souffrance, à la mort... Ils reçoivent un encadrement soutenu au départ sur place, et au retour, ils sont amenés à partager leur expérience avec leurs pairs. Toute une dynamique constructive ! Malheureusement, il est actuellement très compliqué, pour les étudiants et les enseignants de là-bas, de venir chez nous... Il faudra essayer d'équilibrer davantage cette situation, on s'y attèle !

Quelles sont les suites concrètes que la FédESuC envisage de donner à ce colloque ?

AL : Une belle dynamique se met en place. Outre le référentiel qualité à venir, l'objectif de la fédération est de déboucher sur des projets de coopération au développement interactifs au service de nos Hautes Écoles. Le Ministère de la santé sénégalais est notamment partant pour un projet de coopération au développement tripartite (Ministère de la santé, OMS et FédESuC), qui concernerait la formation des enseignants « infirmières et sages-femmes », ainsi que la formation continue. À M'Bour, nous avons aussi entamé tout un travail inter-Hautes Écoles, même en interréseaux. Une dynamique de projet-pilote pour des mobilités enseignants-étudiants est en vue avec le Bénin. Et le souhait est de laisser la porte ouverte aux Écoles supérieures des Arts et à toutes les autres Hautes Écoles pour des partenariats potentiels Nord-Sud, pédagogiques et paramédicaux. **BG**



André NIANE et
Jean-Paul GUYAUX
ont présidé
le comité
d'organisation
du colloque.

Pères et frères devant la classe

Les religieux masculins

Brigitte GERARD

Après avoir évoqué, en décembre dernier, l'apport important des religieuses dans l'enseignement, tournons-nous ici sur l'héritage laissé par les instituts religieux masculins dans ce domaine. Peut-être moins précoces que leurs homologues féminines, leur action n'a cessé d'évoluer au cours des XIX^e et XX^e siècles, comme l'explique **Kristien SUENENS** (KU Leuven) dans ce chapitre du livre *L'enseignement catholique en Belgique*.

“ À partir du début du XIX^e siècle, les instituts religieux masculins sont, comme les congrégations enseignantes féminines, de plus en plus nombreux à s'activer dans le paysage de l'enseignement belge, constate K. SUENENS.

Même s'ils ne peuvent rivaliser quantitativement avec les légions de sœurs enseignantes, les pères, et surtout les frères, vont déployer un large rayon d'action dans le réseau catholique. (...) Tout comme dans le cas des congrégations féminines, fût-ce dans une mesure bien plus modeste, l'apostolat scolaire semble avoir été un moteur important du développement de la vie conventuelle masculine au XIX^e siècle et dans la première moitié du XX^e siècle. Pour la période 1846-1946, on estime qu'entre la moitié et les deux tiers des communautés masculines sont – exclusivement ou partiellement – impliquées dans des initiatives scolaires. Pas plus que dans le cas des congrégations féminines, il ne s'agit là d'un phénomène typiquement belge. La situation est comparable chez nos voisins. Malgré la diversité de tâches apostoliques sociales et religieuses, l'enseignement devient à cette époque une priorité pour beaucoup d'instituts de religieux, en particulier pour les congrégations de frères. »

Et si l'engagement des congrégations féminines au niveau de l'instruction débute en réalité dès le XVI^e siècle, celui des congrégations masculines dans ce domaine semble avoir été plus tardif. « Malgré l'expansion rapide d'une série d'instituts pionniers, comme les frères des Écoles chrétiennes et les jésuites, la percée des instituts enseignants masculins n'intervient qu'à partir de la fin du XIX^e siècle. L'exploration de nouveaux domaines pédagogiques, combinée à un fort afflux de communautés religieuses étrangères au tournant du siècle et à l'introduction de la scolarité obligatoire en 1914, donnent une impulsion à cette expansion. On remarque ainsi que l'apostolat enseignant masculin connaît, non seulement du point de vue quantitatif, mais aussi du point de vue qualitatif, un développement plus compact et plus homogène que les activités scolaires des congrégations féminines. »¹



▲ Classe de l'école abbatiale de Maredsous, vers 1890

► L'atelier de peinture des frères des Écoles chrétiennes à Gand, vers 1950

Un héritage enfin valorisé

Les recherches et publications sur l'action des congrégations masculines dans l'enseignement se limitant bien souvent à des monographies consacrées à des instituts et des écoles, on ne s'est que rarement attaché à esquisser une vue d'ensemble de ce phénomène. Ce chapitre constitue, dès lors, une première introduction exploratoire au monde des religieux enseignants dans la Belgique des XIX^e et XX^e siècles.

Dans un premier temps, K. SUENENS évoque leur apport quantitatif à l'enseignement catholique belge, avant de se pencher sur l'évolution historique des deux principaux « types » d'instituts enseignants : les congrégations de frères et les sociétés de prêtres. Ensuite, l'auteure s'attache à l'évolution de l'offre pédagogique et aux interactions entre formation, autorecrutement et différenciation de l'enseignement. Une dernière partie aborde brièvement les changements radicaux intervenus dans l'apostolat scolaire des religieux masculins au cours de la seconde moitié du XX^e siècle.

Extrait

Si les congrégations masculines se consacrent au départ essentiellement à l'instruction des pauvres, elles sont ensuite amenées à suivre l'évolution socioéconomique de la Belgique, qui est fortement industrialisée. Les instituts masculins sont, dès lors, notamment amenés à former des jeunes à l'exercice d'un métier et à jeter ainsi les bases d'un enseignement professionnel.

« L'enseignement gratuit pour les pauvres constitue au départ l'objectif de presque toutes les congrégations de frères en Belgique. Toutefois, maints instituts ajustent ou modifient radicalement leur objectif initial avec le temps. Motivés notamment par des considérations financières, les frères des Écoles chrétiennes et les frères de la Charité fondent, dans certains endroits, une série d'écoles bourgeoises payantes en sus de leurs écoles de pauvres. Ailleurs, les frères restent, en revanche, fidèles à l'inspiration de leur fondateur et n'hésitent même pas à fermer leurs écoles quand ils sont contraints par les bienfaiteurs ou par les autorités à se tourner vers l'enseignement payant. En quelque sorte victimes de leur succès, les frères des Écoles chrétiennes ne se décident à élargir leur offre que sur les vives insistances des bailleurs de fonds et des autorités ecclésiastiques, démarche

qui ne va d'ailleurs pas sans tensions internes et sans difficulté au début. Ainsi, l'Évêque de Namur les convainc d'assumer, au sein de son diocèse, la formation d'instituteurs laïcs au sein de leur propre école normale (1836). Ce projet est à l'origine de l'enseignement normal organisé par la congrégation à Malonne (1841) et à Carlsbourg (1844), qui remporte un grand succès.

Les inflexions que connaît l'offre d'enseignement de bien des instituts, sous la pression de l'évolution de la situation socioéconomique, sont plus fondamentales. Au XIX^e siècle, les besoins du monde de l'industrie et du commerce placent l'ensemble des acteurs de l'enseignement devant de nouveaux défis, sans doute plus brutalement – et certainement plus vite – dans une Belgique très industrialisée que dans les pays voisins. Les instituts religieux masculins sont également sollicités, souvent sous la pression de leurs mécènes actifs dans ces secteurs. Dès la première moitié du XIX^e siècle, Stefaan-Modest GLORIEUX, fondateur des frères des Bonnes-Œuvres de Renaix (futurs frères de N.-D. de Lourdes), tente de donner leur chance aux garçons des nombreux quartiers pauvres de la ville au moyen d'écoles professionnelles et d'un enseignement préparatoire à l'exercice d'un métier. En 1851, les jésuites d'Anvers complètent leurs humanités classiques du collège Notre-Dame par une « section professionnelle ». L'initiative est prise à la demande du monde du commerce et répond à une démarche analogue adoptée à l'athénée d'Anvers en 1847. Quelques années plus tard, les jésuites se lancent dans la création d'une véritable école supérieure de commerce qui sera finalement à la base des Facultés universitaires Saint-Ignace (UFSIA) et de l'Université d'Anvers. Au tournant du siècle, l'ouverture d'une « section industrielle » au collège de Liège débouche sur la création d'une école pour ingénieurs, l'institut Gramme. »² ■



Photo : Louvain, KADOC



Photo : Louvain, KADOC

1. Jan DE MAEYER et Paul WYNANTS, eds, *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution (19^e-21^e siècles)*, Éditions Averbode/Érasme, 2016, pp. 161-162

2. Ibidem, p. 170

Embarquez dans le Fabbus !

Brigitte GERARD

Sensibiliser les jeunes à la création technologique ? C'est ce que propose le programme gratuit « BeMaker » via une infrastructure mobile, le *Fabbus*, qui va d'école en école pour faire découvrir aux élèves divers outils technologiques. Un atout pour nos établissements scolaires, à l'heure du Pacte d'excellence, qui mise notamment sur un tronc commun polytechnique.

« J'ai participé à une après-midi de visite du *Fabbus* dans une école secondaire et j'étais émerveillé, raconte **Pascal CORNEZ**, conseiller pédagogique pour le secteur Éducation par la technologie. J'ai rapidement pu faire des liens entre cette activité et la démarche de résolution de problèmes, qui est au cœur de l'éducation par la technologie. »

C'est en 2016 que ce programme a vu le jour, fondé notamment par **Yorick SCHETGEN**, ingénieur civil de formation : « J'ai travaillé pendant 18 ans dans des multinationales, en partie dans le domaine Maker, qui m'a beaucoup plu. L'idée, c'est que les technologies numériques de fabrication permettent à chacun, y compris aux enfants, d'imaginer et de réaliser ses propres créations. Me rendant compte que la Belgique était un peu à la traîne au niveau de l'intégration des nouvelles technologies dans le cursus scolaire, j'ai souhaité amener celles-ci dans les écoles. »

L'asbl bénéficie de subventions publiques, ce qui lui a permis de déployer rapidement ses activités et d'engager des animateurs, qui se rendent avec le *Fabbus* dans les établissements scolaires.

« Dans le bus, les enfants sont très intéressés, a pu constater P. CORNEZ. Les animateurs leur expliquent le fonctionnement de différents objets technologiques (impression 3D, laser, robot...), et ils font des liens avec les sciences, avec les maths, etc. C'est très enrichissant, ça crée du sens. Et bien sûr, les élèves peuvent poser des questions, c'est très dynamique ! »

La visite du bus est suivie en classe d'un atelier de sensibilisation à une des technologies vues au préalable, par exemple la programmation robotique, que les enfants peuvent tester sur de petits robots.

Ce n'est qu'un début

Et une fois la visite terminée, l'expérience peut continuer hors de l'école. L'asbl propose, en effet, une plateforme web¹ sur laquelle les enfants peuvent poursuivre leurs découvertes. Ils peuvent également s'inscrire à des ateliers ou à des stages dans des « Fablabs », laboratoires de fabrication ouverts au public, s'ils s'intéressent à une compétence particulière. Le but est d'inciter les élèves à aller plus loin que l'activité ponctuelle organisée à l'école, et de les rendre autonomes.

Enfin, 3^e composante du projet, qui lui donne une dimension ludique : un passeport Maker, sur lequel chaque élève peut collecter des badges de compétences et des cachets quand il passe un niveau.

Quant au public-cible, le programme s'adressait au départ surtout aux élèves du 1^{er} degré, mais la demande étant là, il tend à concerner de plus en plus

l'ensemble du secondaire, et même la fin du primaire.

Les visites du *Fabbus* semblent d'ores et déjà vécues avec enthousiasme dans les écoles, et P. CORNEZ se réjouit des liens qu'il voit entre cette démarche et le Pacte d'excellence : « Par exemple, le tronc commun a pour objectif de faciliter l'orientation des élèves. « BeMaker » fait ici expérimenter différentes technologies. Cela ne dure qu'une demi-journée, mais les élèves touchent à beaucoup de choses, et ceux qui se passionnent peuvent approfondir ailleurs ce qui les intéresse. »

P. CORNEZ conseille, dès lors, aux écoles de faire appel à « BeMaker » et soutient ce type d'activités qui permettent de donner le goût des nouvelles technologies aux élèves. ■

1. Site internet et contacts :

www.bemaker.eu - yorick@bemaker.eu - hello@bemaker.eu - 0477 54 01 79 - Facebook > BeMaker



Photo : BeMaker

Un parcours d'éducation culturelle et artistique avant la lettre

À Marche, les écoles secondaires de l'enseignement libre (Sainte-Julie, Saint-Laurent et Saint-Roch) proposent à tous les élèves de la première à la sixième¹ un éveil à la culture. Toutes les classes assistent chaque année, grâce à un partenariat avec des acteurs culturels de la ville, à une conférence, un concert, une pièce de théâtre et se rendent également au cinéma. Le projet, qui fait notamment suite à une Université d'été du SeGEC², associe tous les enseignants de l'entité. Nous publions ci-dessous une contribution transmise par **Philippe TOUSSAINT**, le coordinateur culturel.



Photo : enseignement libre Marche

Il s'agissait de 350 professeurs à réfléchir, fin septembre dernier, lors d'une journée pédagogique, au lien école-culture³. Deux animatrices et un professeur ayant reçu carte blanche de leur direction respective se sont proposés pour tenter de « secouer le cocotier ». Voici ce qu'ils ont notamment soumis comme base de réflexion aux enseignants concernés :

- Pourquoi l'homme des cavernes a-t-il éprouvé le besoin de représenter sa réalité sur les parois de son habitat ?
- Pourquoi de vieilles histoires comme « L'Iliade et l'Odyssée » sont-elles remontrées jusqu'à nous ?
- Pourquoi tant d'hommes et de femmes éprouvent-ils le besoin d'écrire, de peindre, de sculpter, de filmer ?
- Pourquoi les plus grands dictateurs furent-ils toujours les plus grands bâtisseurs de stades ?
- Peut-on mettre sur un même pied d'égalité un opéra de Verdi et un concert des Rolling

Stones ou un de Michaël Jackson, ou encore un de Loïc Nottet ?

Ces questions auraient pu être multipliées par cent, par mille... Mais n'y a-t-il pas aussi mille raisons de nous indigner quotidiennement ? Lorsqu'une célèbre marque de soupe en boîte utilise l'image de la soupe populaire pour vendre ses conserves ? Lorsqu'une autre marque, de shampoing celle-là, met en scène une (vraie-fausse ?) aveugle pour vanter l'incomparable douceur de son produit ? Ou encore, lorsqu'on nous propose de devenir « scandaleusement riche » ?

Mais ce n'est pas le plus grave, évidemment. En effet, n'y a-t-il pas lieu de s'inquiéter de voir un *selfmade man* prendre le pouvoir du pays le plus puissant du monde, et mener le débat à coups d'insultes en maximum 144 caractères ? Faut-il s'inquiéter des résultats des élections en Allemagne, qui ont vu l'arrivée de l'extrême-droite au parlement ? Ou des élections précédentes (dans le désordre)

en Hollande, en France, au Danemark, en Autriche ou en Hongrie ? Faut-il s'inquiéter de tout ce qu'on peut lire ou voir sur la « *fachosphère* » ?

Ici encore, on pourrait multiplier par mille ou dix mille les sources d'inquiétude. Alors, urgence ? Pas urgence ? Que faisons-nous ? Et que feront les générations futures ? Et comment parler de l'éducation à la citoyenneté sans avoir l'air moralisateur d'un intellectuel de gauche ? Et en quoi le fait d'emmener nos élèves au cinéma, au théâtre, au ballet, à une exposition fera-t-il d'eux de meilleurs citoyens ? Il faut les y emmener parce que « *la Culture est le dernier rempart contre la barbarie* » (D. HOPPE), et qu'une œuvre interroge toujours la réalité dans laquelle elle s'inscrit d'une manière ou d'une autre. Et qu'il y a probablement plus de leçons de vie à tirer dans une heure trente de Molière, de Shakespeare, d'Ionesco, de Coppola, de... que dans six années de cours d'une discipline, quelle qu'elle soit.

Et s'ils n'ont pas toutes les clés pour entrer dans une œuvre, n'est-ce pas à nous, adultes, de les leur fournir ? Si demain, un élève vient vous dire : « *La semaine prochaine, Madame, Monsieur, nous n'aurons pas cours parce que nous allons voir un spectacle sur tel ou tel sujet* », il faudrait que vous puissiez lui répondre : « *Je sais, je suis au courant, et c'est un sujet important ! Je vous souhaite de belles réflexions, de beaux débats, et surtout, beaucoup de questions...* » ■

1. En ce compris la 7^e professionnelle

2. « *Cultures d'écoles, école de culture – L'école : un projet culturel ?* », traces disponibles sur <http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Etude > Activités > Université d'été 2013

3. Voir aussi la vidéo réalisée à cette occasion : <https://vimeo.com/2a41503486>

Pascale TOUSSAINT

Romancière et enseignante : combinaison gagnante !

Brigitte GERARD

Passionnée de littérature, **Pascale TOUSSAINT** donne cours de français aux 5^e et 6^e années de l'Institut des Dames de Marie à Woluwe-Saint-Lambert. Son objectif : faire de ses élèves de bons lecteurs, mais aussi des citoyens du monde. À 58 ans, c'est notamment dans l'écriture que cette enseignante puise une partie de son énergie...

Qu'est-ce qui vous plait dans le métier d'enseignante ?

Pascale TOUSSAINT : J'aime le fait de devoir toujours me renouveler, d'avoir l'esprit en éveil. Et la relation aux jeunes me plait beaucoup ainsi que, bien sûr, la matière que j'enseigne : la littérature, et plus particulièrement la littérature belge. C'est un métier très riche, je reçois autant que je donne, et les élèves m'apportent toujours quelque chose. J'essaie aussi de les faire réfléchir à notre société, de les pousser à ne pas être uniquement des consommateurs. Faire de mes élèves des citoyens est très important.

D'où vient cet attrait pour la littérature belge ?

PT : On la connaît trop peu ! Un jour, un représentant d'édition m'a proposé d'écrire un manuel sur la littérature belge, pour la faire découvrir au grand public. J'ai pris la balle au bond, et j'ai mis 10 ans pour écrire l'anthologie *C'est trop beau ! trop ! Cinquante écrivains belges*, avec des extraits et un fascicule pédagogique gratuit que les professeurs peuvent commander en ligne¹. J'utilise cet ouvrage avec mes élèves.

Comment en êtes-vous arrivée ensuite à écrire des romans ?

PT : L'anthologie a été mon premier pas dans l'écriture, et un bon exercice de style. Pour moi, la forme a beaucoup d'importance. Au même moment, j'ai commencé à écrire mon roman *Un poème à vingt francs*. Quand mon père est mort, je me suis sentie libre d'écrire de la littérature



plus personnelle. Il était autoritaire, mais il m'a légué l'amour des lettres.

Ce livre est un hommage à cet héritage et m'a permis de me lancer dans le roman, de prendre distance par rapport à ma vie... Mais je n'ai pas trouvé tout de suite un éditeur. J'ai donc d'abord publié *J'habite la maison de Louis Scutenaire* en 2013, puis *Un poème à vingt francs* en 2015, et mon dernier livre, *Audrey H.*, est paru en 2017. Il raconte cette fois les relations d'une fille avec sa mère².

En quoi votre activité d'écrivaine nourrit-elle votre métier d'enseignante ?

PT : Quand j'ai commencé à écrire, ma directrice aurait pu craindre que je sois moins concentrée sur mon travail d'enseignante, que j'aie moins de temps... mais c'est le contraire ! Ça me donne encore plus de dynamisme pour enseigner, ça se complète très bien.

Et peut-être qu'en classe, je suis plus tolérante par rapport aux problèmes d'écriture, que j'encourage davantage les élèves quand je repère une bonne plume, quand ils ont des difficultés...

Parvenez-vous à donner le goût de la lecture à vos élèves ?

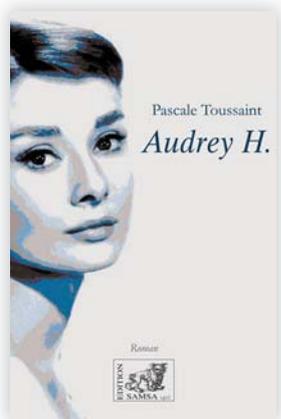
PT : Ça, je ne sais pas ! Peut-être qu'en me montrant passionnée, je peux provoquer une étincelle qui pourrait aboutir à une envie, à de la curiosité. S'ils ne lisent pas maintenant, ils liront peut-être un jour à partir de tout ce que je leur ai dit !

Chaque année, en rhéto, je demande à mes élèves d'aller visiter une librairie et d'écrire une rédaction à partir de ce qu'ils y ont observé. Tous me disent qu'ils ont envie d'y retourner. Maintenant, faut-il donner aux élèves des livres contemporains ou des classiques ? J'essaie de leur proposer les deux, mais de toute façon, je m'efforce de leur faire découvrir de la bonne littérature, des livres où l'écriture est aussi importante que la narration.

Certains ne lisent sans doute pas, mais je ne peux pas le vérifier... Je préfère qu'ils lisent moins mais qu'ils fassent de bons choix, qu'ils sachent ce qu'est un bon livre, que de leur faire lire beaucoup de livres moyens, à la mode, en me disant : « *S'il lisent, c'est déjà bien...* » Je ne suis pas d'accord avec ça ! ■

1. www.pascaletoussaint.be

2. Voir présentation du livre ci-contre (p. 21)

 [SAMSÀ]


Pascale TOUSSAINT
Audrey H.
SAMSÀ Éditions, 2017

Dans la vraie vie, Audrey s'inquiète de son image. Elle n'est pas très sûre d'elle. À la bibliothèque bruxelloise où elle travaille, elle est connue comme la spécialiste des biographies de femmes. Serait-elle féministe ? Ou simplement romantique ? Audrey cherche des miroirs.

Dans sa vie, il y a Jean. Et Audrey Hepburn. Depuis toujours, elle collectionne les films, les bouquins et les revues qui parlent de la belle actrice. Les affiches... C'est facile, un peu comme avec ces gens qui collectionnent des figurines, on ne doit pas se casser la tête pour lui offrir un cadeau. D'ailleurs elle a tout. Elle va jusqu'à porter *L'Interdit*, son parfum. Tant qu'à s'appeler Audrey, autant l'être jusqu'au bout.

Mais elle sait que tout cela n'est que rêve. Elle aime les miroirs autant que la pluie. Quand on n'a ni fille ni sœur, ni même de véritable amie... Il y a bien sa mère. Ah ! Sa mère ! Audrey voudrait tant...

Une collègue demande à notre « bio-phage » de rédiger une vie de son père, dont on commémore le décès. Les rencontres que fera la narratrice autour du pianiste belge et de son univers, notamment celle de son ancienne femme de ménage, vont changer sa vie. Au point qu'elle en oubliera même de « vérifier sa tête » dans le miroir.

CONCOURS

Gagnez un exemplaire de ce livre en participant en ligne, avant le 21 mars, sur www.entrees-libres.be

Les gagnants du mois de décembre sont : Antonio da CONCEICAO PONTE, Alain DERYCKE, Marie-France DROUART, Marthe LIENART et Françoise ROLAIN

 INTÉGRATION

Écrit à la suite des attentats de Paris, cet ouvrage d'**A. BIDAR** voudrait répondre à l'opposition stérile des partisans des « *Je suis Charlie* » et des « *Je ne suis pas Charlie* ». Cette forte mobilisation de l'opinion, difficilement imaginable avant ces attentats, a suscité bien des débats autour de « deux sacrés » qui semblent à nouveau s'affronter : la liberté d'expression et le religieux.

Suite à cette prise de conscience citoyenne, la laïcité a, selon l'auteur, l'opportunité, voire le devoir, de trouver d'autres manières de concilier ses deux exigences que sont, d'une part, la liberté de conscience et d'expression, et d'autre part, un devoir d'unité nationale.

Comment réactiver cette puissance d'intégration liée à la devise « *Liberté, Égalité, Fraternité* » dans une France déjà fracturée par des inégalités sociales et économiques ? « *Aujourd'hui, nous avons tous besoin d'intégration* », et seule la fraternité pourra répondre à cette aspiration. Pour réussir ce défi, il est crucial de pouvoir aider les musulmans à développer une lecture (historico) critique du Coran pour évacuer des esprits les représentations liées au caractère uniquement répressif et dogmatique de l'islam.

La thèse qu'A. BIDAR souhaite développer est que seule la fraternité *laïque* peut rassembler tant les croyants que les agnostiques ou les athées autour d'un horizon commun intellectuel ou moral. Pour étayer celle-ci, il rédige dix propositions pour une France fraternelle, dont certaines semblent quelque peu utopiques. N'est-ce pas, cependant, une façon pour la philosophie de nous donner accès à une compréhension de « l'intérieur » de l'homme ? **Fabrice GLOGOWSKI**



Abdennour BIDAR
Plaidoyer pour la fraternité
Albin Michel, 2015

**Suivez-nous sur les réseaux sociaux !**

Aimez notre page Facebook (Enseignement catholique – SeGEC)
et suivez-nous sur LinkedIn (Enseignement catholique)
et sur Twitter (SeGEC enseign.cathol)

À bientôt sur nos pages !

INCLUSION



Alice PIERARD

L'inclusion des personnes en situation de handicap : une réalité ou un idéal ?

Étude UFAPEC, décembre 2017

L'UFAPEC (Union francophone des associations de parents de l'enseignement catholique) vient de publier une étude consacrée à l'inclusion des personnes en situation de handicap. Le handicap et la place donnée aux personnes concernées dans notre société font débat, questionnent et peuvent aussi inquiéter. Notre société est-elle (suffisamment) inclusive ? Cet enjeu de société crucial étend ses ramifications dans différents domaines (scolaire, professionnel, culturel, économique, politique...).

Depuis plusieurs années, suite à la mise en place de l'intégration dans l'enseignement ordinaire par une modification décrétole en 2009, l'école se veut plus inclusive. Où en est-on aujourd'hui ? Quelles sont les perspectives ?

À lire en ligne sur

www.ufapec.be > ressources

CONCOURS
« BULLES
DE MÉMOIRE »

War
Heritage
Institute

Pour la première fois dans le cadre du concours de bande dessinée « *Bulles de Mémoire* » qu'il organise en France depuis 2014, l'Office National des anciens combattants et victimes de guerre (ONACVG) s'est associé avec des partenaires belges et allemands, dans le but d'ouvrir le concours aux jeunes de ces deux pays. Le concours invite les jeunes à une réflexion créative sur un thème lié au travail de mémoire. Il s'adresse tant aux candidats libres (de 1 à 3 participants) qu'aux groupes (chaque groupe devant comporter minimum 4 participants).

Le thème retenu pour cette première édition est : « *Faire/maintenir la paix* ». Les participants devront réaliser une bande dessinée abordant ce concept. Libre à eux de développer l'histoire de leur choix (événement, rencontre, sentiment...).

L'inscription est gratuite. Les projets doivent être rentrés pour le 30 mai au plus tard. Un jury de spécialistes attribuera les prix, qui seront remis lors d'une cérémonie au Musée royal de l'Armée et d'Histoire militaire de Bruxelles, en novembre 2018. **CC**

Pour tous renseignements complémentaires, fiche d'inscription, règlements..., rendez-vous sur le site du War Heritage Institute/Musée royal de l'Armée – www.klm-mra.be



PRIX BELGE DE L'ÉNERGIE ET DE L'ENVIRONNEMENT 2018

L'édition 2018 du *Prix belge de l'Énergie et de l'Environnement* est lancée. Depuis 2006, ce concours rend hommage à des Belges qui contribuent de manière exceptionnelle à la construction d'un avenir durable à l'échelle locale, régionale et nationale. Il invite l'ensemble des acteurs de la société belge à prendre des initiatives dans leur vie de tous les jours pour une gestion plus respectueuse de l'environnement et de nos ressources.

Si vous aussi, vous avez développé un projet dans le domaine du développement durable et que vous souhaitez le faire connaître, n'attendez plus pour vous inscrire à cette 13^e édition ! Les meilleures démarches seront récompensées lors de la soirée de remise des prix, qui se déroulera le jeudi 7 juin 2018. **CC**

Les dossiers sont à remettre au plus tard pour le 22 avril à minuit.

Toutes les infos sur www.eeaward.be

LES FUNAMBULES DE SAINTE-MARIE



Mon enfant est sourd ou malentendant, quel parcours scolaire peut-il espérer ? Sera-t-il heureux à l'école avec des camarades entendants ? Quel type d'enseignement privilégié ? Une véritable inclusion dans l'école ordinaire est-elle possible ? Ces questions (et bien d'autres sans doute), bon nombre de parents concernés se les posent.

« *Les Funambules de Sainte-Marie* » est le titre d'un documentaire consacré au travail pédagogique d'intégration des malentendants et des sourds réalisé à l'Institut Sainte-Marie à Namur, en partenariat avec l'Université de Namur et l'asbl École & Surdité. À Sainte-Marie, depuis 17 ans déjà,

des élèves sourds, entendants et malentendants apprennent, jouent, grandissent et vivent ensemble. Ce film montre l'extraordinaire richesse d'un projet pédagogique qui fait de la différence un atout.

Réalisé sur une période de deux ans, le documentaire nous invite à prendre place dans les classes bilingues de Sainte-Marie, tel un élève qui se retrouve face à un professeur qui signe et à un autre qui parle le français. L'un ne traduit pas l'autre, tous deux ont le même but, mais ils empruntent des chemins différents. Nous suivons Gilles et Floriane, deux adolescents bien de leur temps, joyeux et caustiques à la fois, têtes d'affiche du film.  l ves de Sainte-Marie, ils y ont effectué leur scolarité depuis leur plus jeune âge. Ce sont, en quelque sorte, les pionniers de cette aventure.

En les plaçant à l'avant de la scénographie, **Raphaël VOLON**, le réalisateur, déploie une ligne du temps visible et crédible. Ce projet existe, puisque ces deux émissaires, complices et espiègles, en témoignent. Un choix d'enseignement en immersion inscrit les parents et les enfants dans une dynamique particulière. C'est une démarche murement r fl ch e. La force de ce documentaire est de placer les spectateurs au cœur de l' cole, à côté des enfants, entendants, malentendants, sourds, attentifs, distraits, rieurs... bref, des écoliers comme il en existe des millions en Belgique et ailleurs. **MNL**

Le film est disponible sur www.youtube.com > Les Funambules de Sainte-Marie

Pour en savoir plus : www.ecoleetsurdite.be – www.sainte-marie-namur.be

LUC DE BRABANDERE

CONFÉRENCE DISPONIBLE EN VIDÉO (POUR LES ÉCOLES)



Le philosophe et mathématicien Luc de BRABANDERE¹, en collaboration avec le SeGEC, met la vidéo de sa conférence « *Quelques idées pour l' cole* » à disposition des écoles secondaires du réseau. Dans sa réflexion, il s'intéresse au concept de créativité. Quelle est sa place au sein de l'enseignement ? Quelles pratiques peut-on oser pour dynamiser les apprentissages ?

Voici quelques-unes des questions abordées lors de cette conférence, qui dure un peu plus d'une heure.

La vidéo, captée en janvier dernier à l'Institut de la Providence   Wavre, est mise à la disposition des directions de l'enseignement secondaire sur l'extranet du SeGEC

<https://extranet.segec.be> (accès réservé)

¹. Lire aussi *entrées libres* n 115, janvier 2017, p.6

RECEVOIR **ENTRÉES LIBRES**
EN VERSION ÉLECTRONIQUE ?

www.entrees-libres.be >Newsletter



L'humeur de...

Malou MARTIN

La « Journée du consensus »



Marie-Martine avait invité tout le monde. C'était vachement bien organisé, au Théâtre National : viennoiseries à l'accueil, dossier en couleur avec son nom dessus (le prénom en grand, ça donnait le ton), et à l'étage, quinze tables de dix, avec une animatrice pour chaque. La nôtre, Lucie, se révèle une médiatrice compétente, bienveillante, souriante... Y a intérêt, car ça commence fort !

Claudine, prof de latin, la cinquantaine chic : *Moi, je suis CONTRE le tronc commun. Vous aussi, je suppose ?* (Annie et Tania opinent du chef) *Si on rédigeait une motion, puisqu'ici on peut ENFIN s'exprimer ?*

Lucie, très cool : *Delphine, tu peux t'exprimer sur le site du Pacte anous-dejouer.be. Mais aujourd'hui, l'objectif est de recueillir votre avis sur les grilles-horaire. Nous commençons par le fondamental.*

Temps de rédaction solitaire sur les fiches vertes. Il reste des réflexes de respect des consignes...

Karim, parent d'élèves à Bruxelles : *Il faut un cadre, de la discipline, du par cœur. Je suis pour le scénario 1 !*

Zoé, maman plutôt bobo du Brabant wallon : *Mais il faut avant tout que les enfants s'amuse à l'école, que ce soit LUDIQUÉ ! On ne va quand même pas refaire des dictées et des tables de multiplication !*

Pause viennoiseries, et on passe au secondaire.

Annie, prof d'histoire (tragique) : *Il faut sauver l'histoire qu'on veut sacrifier sur l'autel des « sciences humaines »* (grimace)



Illustrations : Anne HOOGSTOEL

Delphine (digne) : *Aucun de ces scénarios ne me convient. Je m'abstiens.*

Michelle, directrice : *Cette semaine spéciale, ce serait un cauchemar pour les horaires !*

Quentin, jeune sous-directeur : *Mais vous êtes tout de même tous d'accord qu'on ne peut pas continuer comme*



maintenant, avec 50% de doubleurs à 15 ans et 20% qui décrochent sans diplôme avant 18 ans ?

Silence embarrassé...

Lucie réussit finalement, à force de diplomatie bienveillante, à faire compléter tous les questionnaires, en y ajoutant beaucoup de lignes « à condition que... ».

Allez, on est en route ! Mais pour ce qui est du consensus, y a encore du boulot... ■