

entrées libres

RENCONTRE

Philippe
VAN PARIJS

EXPO

ISLAM,
c'est aussi
notre histoire !

CONCOURS

600 entrées à gagner

L'enseignement
qualifiant
à l'honneur

ÉDITO	3
• La vérité devant soi	
DES SOUCIS ET DES HOMMES	4
• Priorités 2017-2018	
• Visite royale	
ENTREZ, C'EST OUVERT !	7
• Un Mur pour la Paix	
• Des toilettes sèches aux légumes	
• Des maçons de haut vol dans le Haut Atlas	
L'EXPOSÉ DU MOI(S)	10
• Philippe VAN PARIJS	
Soyons créatifs !	
UNIVERSITÉ D'ÉTÉ	12
• L'école de l'exigence	
• Nouvelles dynamiques d'équipe	
ZOOM	16
• « Écoles... Culture commune ? »	
AVIS DE RECHERCHE	18
• Le marché halal ou l'invention d'une tradition	
SERVICE COMPRIS	20
• Cour de récréation	
• Enseignement des sciences	
• Nouvelle revue dédiée à l'éducation	
• Concours <i>Journalistes en herbe</i> et <i>Quartz de la Chanson</i>	
• Concours <i>Dessine-moi l'inclusion...</i>	
ENTRÉES LIVRES	21
• Finalement, il y a quoi dans le Coran ?	
EXPO	22
• Héritages musulmans	
HUME(O)UR	24
• <i>Le Club des cinq</i> privé de passé simple	



DES SOUCIS ET DES HOMMES

Visite royale



L'EXPOSÉ DU MOI(S)

Philippe VAN PARIJS
Soyons créatifs !



EXPO

Héritages musulmans
ISLAM, c'est aussi notre histoire !
600 entrées à gagner

entrées libres

Octobre 2017 / N°122 / 13^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et août)
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
Frédéric COCHÉ
Vinciane DE KEYSER
Hélène GENEVOIS
Brigitte GERARD

Fabrice GLOGOWSKI

Thierry HULHOVEN
Anne LEBLANC
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Bruno MATHELART
Luc MICHIELS
Guy SELDERSLAGH
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.

Textes conformes aux recommandations
orthographiques de 1990.

entrées libres est imprimé sur papier FSC®.

Édito

La vérité devant soi



“ Ce numéro d’*entrées libres* s’inscrit, une fois encore, dans la profondeur des mouvements du monde qui se donnent à voir au travers de l’actualité. Comment vivre la multiculturalité autrement que dans la simple juxtaposition des cultures et des civilisations ? C’était le thème de la dernière Assemblée générale des directions du fondamental de Bruxelles et du Brabant wallon.

À quelles conditions l’école peut-elle constituer l’espace d’une culture commune, non dans la négation des différences, mais dans leur reconnaissance ? Et dans quelle mesure et à quelles conditions la reconnaissance des différences de croyances, d’histoire, de coutumes peut-elle être rendue compatible avec un projet proprement scolaire ? Ces questions appellent des réponses concrètes, dans le respect des contextes spécifiques des écoles.

entrées libres attire également notre attention sur les métissages à l’œuvre au cœur de la civilisation européenne par une présentation de l’exposition *ISLAM, c’est aussi notre histoire* ! Islam et christianisme constituent, en effet, chacun « une branche d’un arbre généalogique aux racines communes, héritiers des civilisations gréco-romaine et judéo-chrétienne ». De quoi méditer sur les questions d’identité et le rapport à autrui.

Le prochain colloque Gesché¹ nous invite précisément à emprunter ce chemin. « *L’être humain est en exil intérieur. Pour trouver son identité, sa vérité profonde, toujours en avant de lui, il doit se remettre en mouvement. Il faut sortir de soi pour se trouver soi-même et l’(A)utre. Se reconnaître ainsi « soi-même comme un autre » est la condition pour reconnaître vraiment l’autre, l’étranger, pour valoriser son altérité, lui ouvrir un espace d’hospitalité, faire alliance avec lui, inventer la fraternité. Restituée à cette profondeur anthropologique, la question migratoire contemporaine apparaît comme un véritable enjeu d’humanité.* » ■

1. XIV^e colloque Gesché, « *Migrant ou la vérité devant soi. Un enjeu d’humanité* », 30-31 octobre 2017, Faculté de théologie, Institut RSCS, Louvain-la-Neuve

Étienne MICHEL

Directeur général du SeGEC

11 octobre 2017

Priorités 2017-2018

Propos recueillis par
Marie-Noëlle LOVENFOSSE et Brigitte GERARD

En ce début d'année scolaire, nous proposons un tour d'horizon des principaux dossiers à suivre dans l'enseignement obligatoire, supérieur, de promotion sociale et pour les centres PMS. **entrées libres** donne la parole aux Secrétaires généraux de ces fédérations.

Enseignement fondamental Godefroid CARTUYVELS

■ *Plans de pilotage*¹ : le dispositif se met en place en trois phases successives. Le 1^{er} tiers des écoles, en phase de conception du plan, reçoit une aide administrative significative (même si toujours insuffisante). Nous avons identifié ces écoles et dessiné un dispositif-pilote qui débute à Herstal avec sept écoles de l'entité, le but étant de tester un certain nombre d'outils en termes d'animation, de formation et d'accompagnement notamment, qui pourraient bénéficier ensuite aux autres écoles. Dès 2018, on formera ces écoles, la mise en œuvre du dispositif étant fixée au 1^{er} septembre 2019.

Les 2^e et 3^e tiers suivront le même processus avec un et deux ans de décalage ;

■ *Dispositifs de réajustement pour les écoles en écart de performance* : cinq expériences-pilotes sont menées dans des écoles présentant un écart de performance inquiétant. La différence avec les plans de pilotage, c'est que pour ces écoles, une phase d'audit a été préalablement réalisée par l'inspection. Des objectifs spécifiques à l'établissement sont identifiés en négociation avec l'autorité publique pour tenter de répondre aux enjeux d'efficacité et d'équité ;

■ *Travail collaboratif* : dans tous les établissements, il faudra développer les pratiques collaboratives (nous avons déjà

anticipé avec le projet *Prof'Essor*). Les équipes éducatives, avec la direction et le PO, devront définir de manière précise à quel moment et avec quelle méthode, pour que ce soit réellement productif ;

■ Si, dans la phase de conception des plans de pilotage ou de réajustement, c'est la Cellule de conseil pédagogique qui est en première ligne, pour la mise en œuvre, le Service de productions pédagogiques et la FOCEF² seront fortement mobilisés. La concertation et la collaboration entre eux ont été accrues dans ce sens. **MNL**

1. Lire aussi *entrées libres* n°121, sept. 2017, p. 4 du dossier

2. Formation continuée des enseignants du fondamental

Enseignement secondaire Éric DAUBIE

■ *Pacte pour un enseignement d'excellence* : dans le cadre du Pacte, un tiers des écoles secondaires commenceront à élaborer leur plan de pilotage cette année. Il faudra que nous puissions les accompagner, mettre des outils à leur disposition, et que nous ajustions l'organisation de notre Cellule d'accompagnement pédagogique pour répondre à cette nouvelle mission. Nous devons, par ailleurs, rédiger les référentiels des socles pour le futur tronc commun. Ce travail mobilisera notre Service pédagogique et nos responsables de secteur, afin de préciser ce qui est attendu des élèves à 15 ans dans l'ensemble des disciplines ;

■ *Éducation à la philosophie et à la citoyenneté* : dans notre réseau, nous avons fait le choix de décliner ces compétences au travers des différentes disciplines. Nous avons donc élaboré un programme qui montre quels sont les axes de chacun des cours à expliciter et à développer pour répondre à ce référentiel. Il s'agit maintenant de mettre cela en œuvre dans les écoles et de bien informer et outiller les équipes, y compris dans l'enseignement spécialisé ;

■ *Enseignement qualifiant* : un certain nombre de métiers entrent en CPU, le dispositif de certification par unités. Celui-ci concerne à présent également l'enseignement professionnel spécialisé (forme 3) et l'enseignement en alternance, pour les

articles 45 (profils de jeunes qui n'ont pas un cursus scolaire classique). Pour la première fois, on délivrera dans ces filières des certificats de qualification identiques à ceux délivrés dans l'enseignement ordinaire, pour autant qu'ils couvrent les mêmes compétences ;

■ *Nouveau Plan d'actions prioritaires (2017-2020)* : il s'articulera autour de quatre axes : réussite et équité, développement professionnel, vivre et agir ensemble et autonomie du jeune. Nous y avons, par ailleurs, intégré des actions liées au Pacte, notamment le développement du travail collaboratif ainsi que la dimension des aménagements raisonnables pour les élèves à besoins spécifiques. **BG**

Enseignement supérieur Vinciane DE KEYSER

Outre le travail effectué au service de nos établissements, Hautes Écoles et Écoles supérieures des arts, la Fédération s'implique également dans les thématiques qui font l'actualité de l'enseignement supérieur :

- *la question du financement* concerne, d'une part, les Hautes Écoles, dont le mécanisme de financement fait actuellement l'objet d'un travail de révision, et d'autre part, l'enseignement supérieur dans sa globalité, confronté à un nouvel enjeu d'accroissement de la population, notamment lié à l'évolution démographique, à la démocratisation de l'enseignement supérieur et à l'allongement des études. Sans financement complémentaire, comment

absorber cette augmentation de population annoncée ?

- *la réforme de la formation initiale des enseignants* : l'avant-projet de décret est passé en première lecture au gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Plusieurs questions de clarification sont posées, et des demandes de modification ont été introduites. Nous observons attentivement l'évolution du dossier, en ce compris la question de la codiplomation entre types d'opérateurs pour laquelle nous revendiquons la liberté de choix du partenaire ;

- *la question de la qualité et de la gouvernance dans les établissements* : la Fédération de l'Enseignement supérieur cherche aussi à apporter un soutien fort

aux établissements, afin de leur permettre de se recentrer sur des dimensions fondamentales telles que la qualité des cursus organisés, et de déployer une gouvernance adaptée à leur contexte ;

- *le travail sur le numérique* : faire évoluer les pédagogies qui utilisent les nouvelles technologies, intégrer ces pratiques dans les institutions et préparer les étudiants aux métiers de demain, liés à l'évolution du numérique... autant de défis à relever. Avec l'aide d'un nouveau collaborateur spécialement engagé pour ce projet, et autour d'un groupe de travail réunissant des personnes « relais numériques » des institutions, la FédESuC se mobilise pour accompagner les Hautes Écoles et les Écoles supérieures des arts dans ce développement. **BG**

Enseignement de promotion sociale - Stéphane HEUGENS

- Notre principal chantier, fil rouge de cette année, c'est la *gestion des ressources humaines dans les établissements*. Depuis plusieurs années, on a travaillé sur des thématiques très pédagogiques (introduction des TICE, augmentation du taux de diplomation, accrochage scolaire, évaluation des productions des étudiants, respect des dossiers pédagogiques et des référentiels...). Tous ces éléments sont travaillés dans les équipes et conduisent à une évolution des pratiques des enseignants. Il est tout aussi important de pouvoir *outiller directions et sous-directions* en matière de

leadership délégué, d'implémentation de la nouveauté, de dynamisme du changement, etc. Parallèlement à ça, la négociation sectorielle a amené des moyens nouveaux en promotion sociale, mais aussi de *nouvelles obligations*. Deux d'entre elles sont particulièrement importantes : l'introduction de l'enseignement inclusif (les établissements vont être amenés à faire des aménagements raisonnables, il faut les aider dans leur réflexion à ce sujet et former les enseignants) et l'obligation de présenter un projet d'établissement (presque tous possédaient déjà un projet, mais ils vont également être amenés à construire des plans de suivi et d'accompagnement des étudiants pour renforcer

l'accrochage et augmenter le taux de réussite). Tout ceci implique un important travail d'accompagnement de notre part ;

- Par ailleurs, nous continuons à insister sur l'importance de l'*autonomie* et de la *liberté pédagogique des établissements*. Il est primordial qu'ils puissent continuer à répondre aux besoins de formation qui leur sont adressés dans des délais courts, sans se retrouver coincés par des lourdeurs administratives ;

- Nous travaillons aussi, avec les PO et les directions, sur la *charge de travail d'une direction*, en envisageant ce qui pourrait faire l'objet de davantage de synergies entre les établissements. **MNL**

Centres PMS Sophie DE KUYSSCHE

- *Pacte d'excellence* : contrairement aux chantiers mis en route pour les écoles, aucun travail d'opérationnalisation n'a été engagé jusqu'à présent pour les centres PMS. Des échéances sont prévues, notamment l'engagement, par la Ministre, d'un chef de projet pour mettre sur les rails la partie PMS du Pacte d'excellence. L'enjeu immédiat, pour les centres PMS, est de pouvoir être associés, d'une manière ou d'une autre, dans les limites du rôle qui est le leur, au travail sur les plans de pilotage que les écoles vont commencer à réaliser. Le Pacte prévoit, en effet, qu'une convention

soit signée entre chaque centre PMS et chacun des établissements scolaires avec lesquels il collabore. Elle définira l'apport spécifique du centre PMS dans certaines stratégies définies par l'école dans son plan de pilotage. Tout cela est actuellement en réflexion au sein du SeGEC ;

- *Opérationnalisation de cette partie PMS voulue par le Pacte* : le signal de départ sera donné par la Ministre, et il faudra que nous soyons prêts à travailler avec le chef de projet. Nous nous y préparons à l'interne avec les directions, les PO, le Bureau de la FCPL, en nous attachant à trois chantiers principaux : le recentrage des missions des centres PMS, le

mécanisme de double contractualisation (convention avec chaque école concernée et contrat d'objectifs avec le DCO), et l'optimisation de l'offre psychomédico-sociale, notamment en revoyant les normes d'encadrement des centres PMS à enveloppe budgétaire neutre et en définissant une taille critique de centre ;

- Un troisième chantier, qui n'est pas en lien avec le Pacte d'excellence : le *projet de formation continuée des directeurs*, mis en place il y a deux ans. L'an dernier, une journée était organisée pour l'ensemble des directeurs. Cette année, la formule évolue : quatre formations (au choix) leur sont proposées. **MNL**

Visite royale

Interview : Conrad van de WERVE

Le Roi Philippe et la Reine Mathilde se sont rendus, le 21 septembre dernier, au Centre Asty-Moulin de Namur. Les souverains se sont notamment intéressés aux réalités de l'approche pédagogique ECEC (École communautaire entrepreneuriale consciente)¹ et à l'enseignement en alternance.



Photo : Vanessa MORTIER - Asty-Moulin

L'enseignement qualifiant n'est pas toujours reconnu à sa juste valeur. Une visite comme celle-ci est-elle un encouragement ?

Oui, certainement. L'image du qualifiant ne correspond pas toujours à ce qu'elle devrait être. Le roi et la reine nous ont vivement encouragés à poursuivre dans cette dynamique ECEC, qui offre de belles perspectives de valorisation du qualifiant.

C'est, pour nous, la reconnaissance tant d'un travail d'éducation des jeunes en référence à des valeurs, que de la formation aux compétences métiers, comportementales et entrepreneuriales que nous souhaitons leur apporter.

Quel message avez-vous voulu porter aux souverains ?

Deux messages, essentiellement. Nous avons besoin de leur aide pour poursuivre le travail de rapprochement entre les entreprises et le monde de l'enseignement technique secondaire.

Le second message était lié à l'alternance. J'ai voulu attirer leur attention sur la différence fondamentale entre l'alternance vécue avec des jeunes adolescents encore en scolarité obligatoire et celle vécue par de jeunes adultes qui se réorientent. Un amalgame est parfois fait entre ces deux situations qui, à mes yeux, sont très différentes. ■

Trois questions à...

Marc BERTRAND, directeur général du Centre scolaire Asty-Moulin

Quel était l'objet de cette visite ?

Le roi souhaitait découvrir comment nous avons mis en place la dynamique ECEC. Nous lui avons présenté à cet effet, ainsi qu'à la reine, deux réalisations du secteur Menuiserie qui ont été finalisées l'an dernier : une table miniature, ainsi qu'une table de navigation conçue pour les pilotes de la base aérienne de Florennes. Les élèves, les profs et le chef d'atelier ont eu l'occasion de leur expliquer toutes les phases de la conception, à savoir l'analyse des besoins, la prise de renseignements, la modélisation...

Un autre moment fort fut la rencontre avec des étudiants et enseignants qui ont mené le projet *Pump it !* Plusieurs élèves des secteurs Électromécanique

et Commerce ont construit une balançoire pour enfants qui, par son mouvement, actionne une pompe à eau. Le projet a débouché sur un voyage au Bangladesh, où le matériel a été installé après avoir été adapté aux réalités locales. Autre réalisation que les souverains ont pu découvrir : un *food trail* réalisé par les élèves de soudure, qui permet aux élèves de boulangerie de vendre leurs produits pendant les récréations.

Le Roi Philippe et la Reine Mathilde se sont enfin entretenus avec le coordonnateur du CEFA, un enseignant et trois jeunes en alternance. Ils ont ainsi pu mieux comprendre les réalités de ce type de formation.

1. Lire aussi *entrées libres* n°117, mars 2017, p. 10

Un Mur pour la Paix

Interviews : Conrad van de WERVE
Texte : Marie-Noëlle LOVENFOSSE

À une époque où on entend surtout parler de murs pour séparer, marquer son territoire et tenir l'autre à distance, cela fait du bien de voir une école réaliser un Mur de la Paix pour réunir, célébrer et apaiser. C'était l'objectif du projet mené à l'Institut Notre-Dame d'Anderlecht¹, et qui vient de se terminer en apothéose.



“ Le Mur de la Paix avait deux rôles, explique **Christine TOUMPSIN**, la directrice : travailler ensemble sur la question des conflits à l'école et faire participer les parents à notre réflexion. Nous avons débuté ce projet il y a deux ans. Il faut dire que le contexte extérieur était particulier. Plusieurs actes terroristes avaient eu lieu, et les parents de nos élèves craignaient que cela influence négativement la vision que nous avions d'eux. Nous avons souhaité adopter une attitude citoyenne et volontariste qui incite les enfants à faire en sorte que chacun s'épanouisse et se sente respecté dans l'école. Avec l'aide de l'Université de Mons notamment, nous avons planché sur la gestion des conflits. Pour la cour de récréation, par exemple, nous avons décidé de créer différentes zones en fonction des types d'activités des enfants, et nous les avons conscientisés à l'importance d'éviter certains comportements, en établissant avec les élèves de 6^e une charte reprenant les règles à respecter. »

Et ça marche puisque, grâce à la charte mise en place, les élèves sont beaucoup plus attentifs les uns aux autres, se respectent davantage et n'hésitent plus à

faire appel à un adulte au sein de l'école pour les aider à gérer les problèmes rencontrés.

Des mains et des mots

Sandrine BOTTE est titulaire en 2^e et 3^e maternelles à l'Institut Notre-Dame. Elle a coordonné le projet de Mur de la Paix avec d'autres enseignants, bien décidés à s'engager et à entraîner leurs collègues avec eux dans cette aventure qui a commencé par la présentation, dans l'école, d'une série de projets portés par l'Université de Mons en matière de gestion des conflits et la prévention de la violence.

« Nous avons eu des temps de concertation avec toute l'équipe pédagogique, classes maternelles et primaires confondues, soit 60 enseignants, précise l'institutrice. Tous les enfants ont été impliqués dans ce projet de Mur de la Paix et du vivre ensemble. Ils pouvaient venir apposer sur le mur leurs mains, préalablement enduites de peinture, ou travailler avec leur instituteur(-trice) sur des mots évoquant la paix pour eux. »

Un concours a également été organisé pour choisir, parmi les réalisations des différentes classes, le futur blason de la paix à accrocher en grande taille sur le mur.

Tous les enfants ont voté à partir de la 3^e maternelle, ainsi que les professeurs et tout le personnel technique. C'est la classe de Monsieur Robert qui l'a emporté, avec le projet qui, de l'avis de la majorité, symbolisait le mieux la paix.

« La question du vivre ensemble est primordiale dans une école, reprend S. BOTTE. Nous nous sommes tout de suite sentis concernés par cette problématique, et on s'est dit qu'il était important de mener divers projets pour que les enfants se sentent bien. Ce n'est pas avec une seule action que la violence s'arrêtera une fois pour toutes. Il est indispensable de continuer à mettre des choses en place. Nous terminons tout juste le projet de Mur de la Paix ; d'autres sont en cours, notamment avec l'asbl Garance, qui va venir soutenir les enseignants et les enfants dans la prévention de la violence. Nous espérons pouvoir aussi travailler en maternelle avec une autre asbl qui s'occupe des classes de paix. C'est déjà une grande fierté pour nous d'avoir réussi à mener cette initiative à bien. Grâce à la participation de tous, elle a renforcé les liens entre nous et avec les familles. » ■

1. <http://ind-brognez-fiennes.be/>

Des toilettes sèches aux légumes

Brigitte GERARD

Pas de toilettes dans le bâtiment ? Qu'à cela ne tienne, l'Institut de l'Assomption-Sainte-Thérèse à Watermael-Boitsfort¹ a trouvé une solution peu onéreuse, pratique et en accord avec son projet d'établissement : installer des toilettes sèches dans sa classe d'accueil et de 1^{re} maternelle !



« Nos sanitaires se trouvant à l'extérieur, dans la cour, nous devons trouver une solution pour les plus petits, explique **Philippine TERLINDEN**, institutrice maternelle polyvalente à l'Institut de l'Assomption. Les toilettes sèches se sont imposées, pour leur côté pratique et leur cout restreint. » C'est avec enthousiasme que l'institutrice revient sur cette installation, qui date de l'an dernier et qui fait partie d'un projet bien plus large initié par l'établissement : « Le projet de l'école insiste sur l'importance d'apprendre aux enfants les bons gestes pour la planète. Et nous avons à proximité le Chant des cailles, un grand espace vert de Watermael-Boitsfort, qui dispose d'un grand maraichage et d'un potager partagé. Tous les habitants du quartier y disposent d'une parcelle à cultiver, et nous aussi ! »

placés en-dessous des trous. Pour leur utilisation, nous récupérons de la sciure de bois auprès d'un menuisier, que les enfants ont appris à verser dans le seau après avoir été sur le pot. Normalement, cela neutralise les odeurs, mais nous avons tout de même aménagé un petit local dans un coin de la classe pour que ce soit un peu à l'écart. »

Les toilettes se trouvent donc dans le local classe, ce qui est bien pratique pour les enfants et les institutrices, qui ne doivent pas se déplacer. « Cela concerne ici la classe d'accueil et de 1^{re} maternelle, mais en hiver, les élèves de 2^e et 3^e années seront aussi les bienvenus, pour ne pas devoir aller dans la cour par temps froid. »

Un prix au Bubble

Les petits se sont vite habitués à ces toilettes un peu particulières : « Ils s'en sortent assez bien, mais la sciure est un matériau assez amusant, qui ressemble

un peu à du sable... Résultat, on se retrouve de temps en temps avec une plage de sable fin dans les toilettes ! Il faut encore aussi instaurer un système de charge pour vider les seaux. Les grands devront s'en occuper quand il faudra le faire tous les jours pour remplir le compost. »

L'école s'est d'ailleurs inscrite cette année auprès de Bruxelles-Environnement pour bénéficier d'un accompagnement à la gestion du compost. « Nous en avons déjà un petit, mais ici il doit être organisé de manière plus sérieuse, car les déchets seront retraités. Lasbl Worms nous aide dans cette démarche, et le compost pourra ensuite alimenter le potager. »

Les enseignants étaient, quant à eux, assez réticents au départ, mais vu l'enthousiasme des enfants et des parents, qui n'ont vu aucun inconvénient aux toilettes sèches, ils se sont laissés convaincre... « D'autant plus que nous avons remporté le Prix du jury au Bubble festival, qui rassemble des projets « environnement » dans les écoles. Ce prix, c'est une reconnaissance, ça encourage, ça dynamise ! »

Grâce aux toilettes sèches, la boucle est bouclée, en quelque sorte, à l'Institut de l'Assomption. Plus pratique, plus écologique et plus économique, ce système lui permettra de cultiver ses fruits et légumes, en totale autarcie. « C'est tout bénéfique pour nous, à tous points de vue. Nous réfléchissons d'ailleurs d'ores et déjà à installer d'autres toilettes sèches, pour les plus grands cette fois ! » ■

1. www.sainttherese-assomption.be

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

Des maçons de haut vol

dans le Haut Atlas

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Une école quasi inaccessible dans le Haut Atlas marocain, il n'en fallait pas plus pour inciter six élèves du professionnel particulièrement motivés (et deux enseignants tout aussi intrépides) à mettre leur savoir-faire au service de la population locale. Un dépaysement et une expérience humaine hors du commun, qu'ils ne sont pas près d'oublier...

L'Institut Notre-Dame de Beauraing¹ organise de l'enseignement général, technique et professionnel et regroupe quelque 1000 élèves, fondamental compris. Situé entre l'Ardenne et la Famenne, il ne constitue pas à priori un lieu particulièrement propice aux expéditions exotiques. Sauf quand une directrice déjà habituée à crapahuter en Afrique pour y donner des cours pendant ses vacances et une association qui travaille sur le développement en Afrique font souffler sur l'établissement un petit vent d'aventure, où l'entraide a toute sa place.

C'est ce qu'explique **Dimitri MONIN**,

professeur de technologie construction, dessin et atelier en 5^e, 6^e construction gros œuvre, qui encadrerait le projet avec son collègue Dominique CREPIN.

« Quand nous avons été contactés par l'asbl ASAFRAN², résume-t-il, nous avons découvert un projet « all in » qui nous a vite séduits. Il a été présenté à des élèves de 4^e construction gros œuvre à la fin de l'année dernière. Pour qu'ils puissent y participer sur base volontaire, ils devaient mettre les bouchées doubles pour être sûrs d'arriver en 5^e. Le projet était totalement abouti fin juin, et nous sommes partis le lendemain de la rentrée de septembre. C'est ASAFRAN qui a géré tout ce qui était logistique. De notre côté, nous avons préparé notre périple, notamment en invitant des intervenants de Fedasil pour nous expliquer les us et coutumes de la région marocaine où nous allions être accueillis. Nous avons aussi fait des recherches avec les élèves pour situer le pays, la région, en savoir un peu plus sur l'islam, etc. »

Arracher les pierres à la montagne

Les motivations des uns et des autres pour participer à cette aventure étaient diverses, mais elles se rejoignent sur une même conviction : ils ont besoin de nous,

on y va ! « Nous sommes arrivés dans une région très reculée du Haut Atlas, explique D. MONIN. Nous séjournions dans un douar, petit village d'environ 80 personnes, constitué d'une ou deux familles au sens large. À seulement 4 heures d'avion de chez nous, nous avons découvert une réalité bien différente de la nôtre. Mais j'insiste sur le fait que nous n'allions pas là en « sauveurs ». Il s'agissait d'un véritable échange. Nous logions chez l'habitant, dans des conditions pour le moins spartiates : pas de douche, pas de wc, nous dormions à même le sol sur des tapis. Mais tout ça a été très vite oublié grâce à la qualité de l'accueil et à la gentillesse de nos hôtes. J'ai été très étonné de la faculté d'adaptation de nos jeunes. Nous avons découvert la région, la culture, la nourriture. Nous avons vécu avec les autochtones pendant 10 jours. Ils ont travaillé avec nous, et nous avons pu constater l'incroyable solidarité dont ils font preuve les uns avec les autres. »

Le projet de départ était de réaliser un bloc sanitaire pour l'école, mais il s'est transformé en aménagement d'un chemin en escalier d'une trentaine de mètres, pour permettre tout simplement aux élèves l'accès au bâtiment.

« Il a fallu arracher les pierres dans la montagne, acheminer du sable, consolider le chemin avec des murs, détaille l'enseignant. C'était très dur, mais nous serions tous prêts à nous y remettre. Ce voyage a répondu à nos attentes au-delà de nos espérances. Nous avons eu la chance de vivre une magnifique expérience de partage ! C'est une formidable leçon de vie, pour les jeunes comme pour nous. » ■

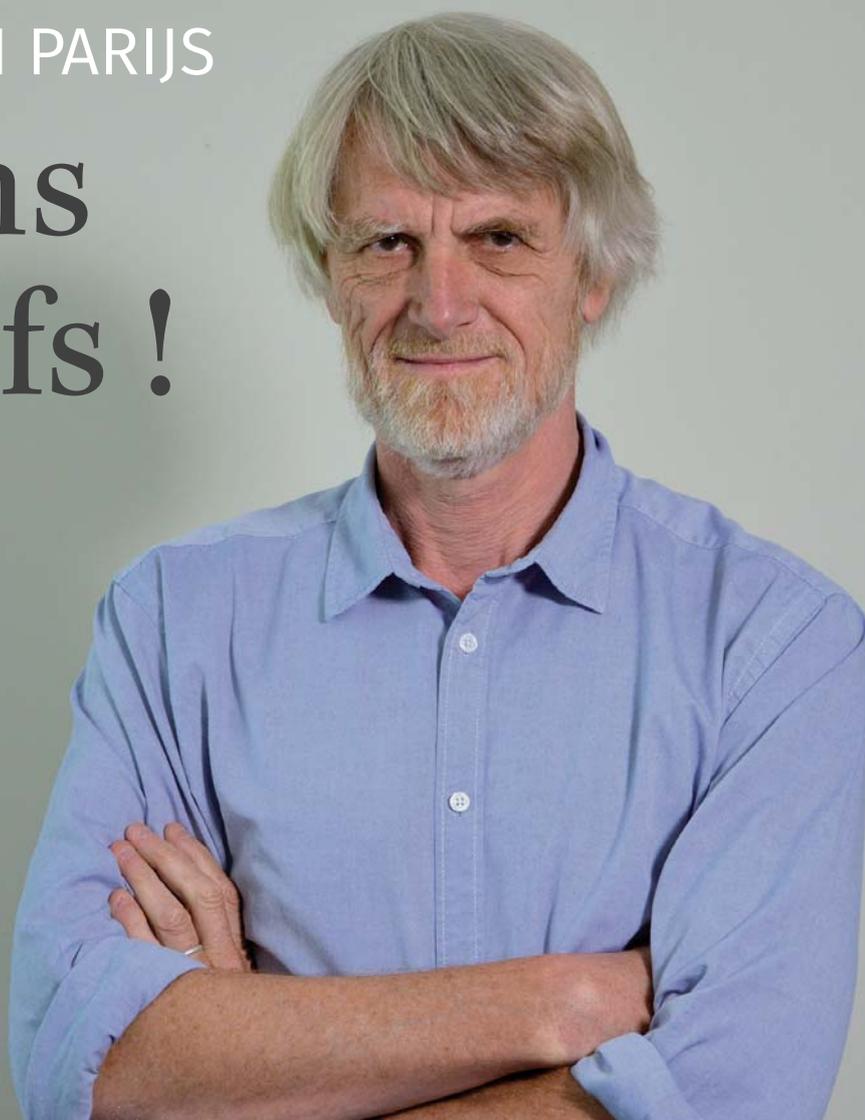
1. www.indbg.be

2. Association Solidarité Afrique Andenne – www.asafran.org



Philippe VAN PARIJS

Soyons créatifs !



© UCL

Interview : Conrad van de WERVE
Texte : Brigitte GERARD

Quel avenir pour la Belgique ? C'est la question qui taraude **Philippe VAN PARIJS**, professeur émérite à l'UCL, économiste, philosophe et Bruxellois convaincu. Parmi ses pistes pour croire au futur de notre pays : un apprentissage des langues plus efficace dès le plus jeune âge et une Belgique régionalisée. Parfois osées, ses propositions ont le mérite d'alimenter la réflexion.

Divers éléments de votre parcours vous ont amené à réfléchir sur l'avenir de la Belgique¹. Qu'est-ce qui vous y a amené précisément ?

Philippe VAN PARIJS : Je me définis comme Bruxellois et philosophe. Je suis citoyen d'une ville bilingue, capitale d'un pays officiellement trilingue, mais aussi de l'Union européenne, qui a aujourd'hui 23 langues officielles. Dans mon travail académique, je suis passé à la philosophie politique en me centrant sur les questions de justice sociale, et petit à petit, je me suis rendu compte qu'on ne pouvait

pas éluder la dimension linguistique.

Un de mes grands héros philosophiques est John Stuart MILL, qui a publié l'un des tout premiers écrits systématiques sur la démocratie en 1861. Il y dit que des entités politiques multilingues peuvent subsister pendant des siècles, à condition d'être despotiques. Mais dès qu'elles deviennent démocratiques, elles ne peuvent que se disloquer. La dislocation de l'Empire austro-hongrois lui a donné raison, et plus récemment, celle de l'Empire soviétique, de la Yougoslavie. J. S. MILL mentionne la Belgique comme une

exception, mais c'était l'époque où toute la politique fonctionnait en français... Ce n'est plus le cas aujourd'hui, d'où le défi.

Vous plaidez pour un régionalisme. En quoi consisterait-il exactement ?

PhVP : Il y a une manière classique de penser le fédéralisme, comme en Allemagne ou aux États-Unis, où les entités territoriales sont responsables de l'ensemble des compétences décentralisées. Mais dans un État multilingue, où les groupes linguistiques sont mélangés, des auteurs autrichiens ont proposé une

autre formule, dès le début du 20^e siècle : un fédéralisme « personnel » ou communautaire. Il s'agit de doter chaque nation linguistiquement définie d'un parlement et d'un gouvernement propres. Cela a été tenté, mais avec guère de succès...

Le seul endroit où ce fédéralisme communautaire subsiste, de manière très modeste, c'est sur 0,5% de la superficie de la Belgique, à Bruxelles, où deux communautés exercent leur autorité et où chaque Bruxellois est implicitement rattaché à l'une ou l'autre. Je suis favorable à l'émergence d'un fédéralisme plus simple, à quatre régions. Cela reviendrait à transférer les compétences régionales au gouvernement et au parlement de la Communauté germanophone, ainsi que les compétences communautaires à la Région bruxelloise.

Il faut donc trouver des solutions créatives...

PhVP : Oui, mais il faut avoir une vision à long terme. Une des forces de la N-VA et de Bart DE WEVER, c'est que leur vision d'avenir de la Belgique a sa cohérence, même si elle se heurte à un certain nombre de difficultés. Ils ne croient pas à une Belgique à deux communautés, où les Bruxellois devront choisir d'être flamand ou wallon. Cela déterminera leur régime de sécurité sociale et, bien sûr, la scolarité de leurs enfants. Pour eux, l'avenir de la Belgique, c'est une confédération. L'horizon, c'est une Flandre et une Wallonie indépendantes, avec un condominium sur Bruxelles, colonie conjointe de ses deux voisins. L'alternative, c'est un fédéralisme à quatre. Si nous parvenons à le faire bien fonctionner, ce sera un modèle pour l'Union européenne.

La maîtrise des langues est un élément-clé... Que peut-on proposer pour l'améliorer ?

PhVP : Je trouve déjà tout à fait anormal que l'apprentissage du néerlandais, qui est imposé par le fédéral dès la 3^e primaire dans les écoles francophones bruxelloises, ne soit pas pris en compte dans le CEB. Il faudrait surtout pouvoir commencer le néerlandais, et ensuite l'anglais, beaucoup plus tôt dans le curriculum.

Il y a, à Bruxelles, un potentiel de partage de cette compétence linguistique dans les deux sens qui est sous-utilisé, d'autant plus que l'apprentissage linguistique est surtout une question de pratique.

Je suggère de réfléchir à la possibilité, à Bruxelles, de faire apprendre à lire et à écrire à tous les enfants en néerlandais. Je ne nie pas que cela pose de nombreux problèmes pratiques, mais il faut oser des idées radicales de ce type-là. Le drame des enfants bruxellois, c'est qu'arrivés en fin de secondaire, ils ne sont pas équipés linguistiquement pour le marché du travail de la capitale où, même pour des emplois moins qualifiés, il faut pouvoir se débrouiller en français, en néerlandais et en anglais.

En Belgique francophone, il y a tout de même l'enseignement en immersion, qui est significatif. Un système équivalent n'existe pas en Flandre. Que peut-on en penser ?

PhVP : Il n'existe pas de système analogue en Flandre, mais le français y est resté obligatoire pour tous les enfants, et on l'apprend avant l'anglais. Ce n'est pas le cas en Wallonie. En moyenne, la connaissance du français par les néerlandophones reste nettement supérieure à la connaissance du néerlandais par les francophones. Bon nombre de parents choisissent d'envoyer leurs enfants dans un enseignement en immersion. C'est très bien, mais pas la panacée. Il faut trouver suffisamment d'enseignants « native » et assez d'occasions pour pratiquer la langue hors école. On est encore très loin, en fin de parcours, d'un véritable bilinguisme...

En Flandre, la tradition veut que l'on sous-titre en permanence les programmes anglo-saxons, et cela contribue à ce que les Flamands apprennent plus facilement l'anglais que nous...

PhVP : Oui. Les pays qui ont une langue relativement peu diffusée utilisent systématiquement le sous-titrage. Dans ces cas-là, non seulement le niveau d'anglais est meilleur que la moyenne européenne, mais en plus, les enfants apprennent très tôt à lire dans leur propre langue. Du côté francophone, il n'est pas évident d'agir. Si on remplaçait massivement à la RTBF le doublage par le sous-titrage, il y aurait un risque que beaucoup zappent vers des postes français.

Comme sur beaucoup d'autres sujets, une action européenne est requise. On pourrait très bien, à ce niveau, concevoir une prohibition ou une forme de taxation

différentielle en fonction du type de traduction. Ceci dit, le nombre de jeunes qui se trouvent devant un écran de télévision n'arrête pas de décroître par rapport à ceux qui se trouvent devant un écran de smartphone ou d'ordinateur. Les possibilités offertes par internet sont fantastiques, y compris en matière d'apprentissage linguistique, mais cela demande encore plus de guidance de la part des parents. Dans le cadre du Plan Marnix², on essaie de faire comprendre qu'un apprentissage simultané de plusieurs langues est possible dans tous les milieux, pour pratiquement tous les enfants et indépendamment de leurs capacités cognitives, mais qu'il faut le faire d'une manière cohérente.

Comment voyez-vous l'évolution de l'enseignement francophone et les changements qui pourraient s'amorcer avec le Pacte pour un enseignement d'excellence ?

PhVP : J'ai surtout suivi de près la mise en place de l'éducation à la philosophie et à la citoyenneté. C'est une évolution bienvenue. Pour moi, cela répond à un véritable besoin et à un devoir. À propos du tronc commun, on se rend compte que dans le passé, on a trop rapidement aiguillé des élèves dans des directions qui n'étaient pas les meilleures pour eux.

Le Pacte va devoir expérimenter. La recherche de l'excellence n'est jamais terminée. Ce qui est crucial, c'est d'apprendre aux enfants à apprendre constamment au fil de leur existence. Que l'on cesse de dire qu'il y a après l'enseignement obligatoire 3, 4 ou 5 ans d'enseignement supérieur. Le bloc initial peut être en moyenne plus court qu'aujourd'hui, mais avec beaucoup plus de possibilités pour se recycler, changer de direction tout au long de la vie. C'est, du reste, une des raisons que j'ai de défendre l'allocation universelle : elle facilite à tout âge un va-et-vient plus flexible entre la sphère de l'emploi, celle de la formation et celle des activités bénévoles. ■

1. Ph. VAN PARIJS prépare un livre intitulé *Belgium, une utopie pour notre temps*

2. Le Plan Marnix pour un Bruxelles multilingue vise à promouvoir l'apprentissage des langues dans l'ensemble de la population bruxelloise - www.marnixplan.org

L'école de l'exigence

Brigitte GERARD

À l'Université d'été de l'enseignement catholique, en aout dernier, **Vincent de COOREBYTER**, philosophe et professeur à l'ULB, a partagé sa vision de l'école d'aujourd'hui. Elle ne serait, selon lui, plus assez exigeante et ne ferait dès lors que renforcer les inégalités. Il s'est expliqué sur ce constat au micro d'*entrées libres*.

Quels sont les constats qui vous ont amené à considérer que l'école n'était plus assez exigeante ?

Vincent de COOREBYTER : Je me base notamment sur un certain nombre d'expériences professionnelles personnelles en tant que professeur d'université, mais aussi d'expériences partagées par des collègues. Par exemple, l'un d'eux, qui donne cours de dissertation en 1^{re} année de philosophie à l'ULB depuis 20 ans, a constaté cette année qu'aucun étudiant n'avait réussi l'examen en première session, sur 60 inscrits !

À titre personnel, comme professeur de philosophie, je constate, chez un certain nombre d'étudiants de 3^e année, une difficulté à travailler un texte philosophique. Ils ne comprennent pas pleinement ce qu'ils lisent car ils ont du mal à se saisir de ce qui donne son sens précis à une phrase, les nuances, les contradictions, les objections... Je note également des problèmes de recrutement d'un personnel de qualité pour l'enseignement primaire et secondaire inférieur, parce que ceux qui entrent dans les écoles normales aujourd'hui ont souvent eu un parcours scolaire chaotique ou ont des lacunes en français.

J'en tire comme conclusion globale qu'il y a une baisse de la maîtrise d'un certain type de compétences liées au langage, à l'abstraction, aux savoirs formels, ainsi qu'une hésitation du politique à s'emparer de ce problème et à mettre les moyens pour le régler. Bien sûr, si on est plus sélectif à l'entrée dans la carrière d'enseignant et dans la formation des maîtres, il sera d'autant plus compliqué de trouver des enseignants disponibles. L'école est ici devant un défi majeur, prise en ciseau entre la nécessité de renforcer son niveau

d'exigence et la formation de ses maîtres et la nécessité de recruter.

Quelles sont, selon vous, les causes de cette baisse d'exigence dans l'enseignement ?

VdC : Les facteurs potentiels sont multiples. Rappelons, pour commencer, que les écoles belges accueillent de nombreux élèves issus de l'immigration et de familles extra-européennes, dont le français n'est pas la langue maternelle et dont le niveau culturel des parents est parfois très faible. Je pointerais aussi, parmi divers autres facteurs, le choix d'une méthode pédagogique basée sur les compétences. Ce choix répond à une demande forte du monde patronal qui, face à une économie en mutation rapide, se trouve devant la nécessité d'engager des salariés capables d'une adaptation permanente aux nouvelles données.

On a donc relativisé l'importance des connaissances, des savoirs au profit de la notion de compétence, c'est-à-dire la capacité de mobiliser les savoirs, les savoir-être, les savoir-faire au profit de la résolution de problèmes nouveaux, avec cette idée que connaître par cœur, de manière passive, n'était pas le bon moyen de répondre aux défis de la sphère économique. Or, consacrer du temps à l'apprentissage des compétences, c'est autant de temps qui n'est plus disponible pour le travail sur les connaissances de base. Les enseignants ne peuvent pas à la fois enseigner les fondamentaux de la langue, la lecture, la conjugaison et ouvrir les élèves aux compétences et exploitations plus transversales.

Cependant, je ne fais pas partie de ceux qui estiment que l'enseignement par compétences est un nivèlement par le bas, au contraire. Je pense qu'il est beaucoup

plus difficile de faire acquérir ces compétences que de transmettre de simples connaissances aux élèves. On redouble, en quelque sorte, le mécanisme de la transmission par le développement d'une capacité de réexploitation personnelle dans des situations nouvelles. De ce fait, les élèves issus de milieux culturellement moins favorisés sont particulièrement en difficulté. Ils ne sont pas capables d'intégrer transversalement et de remobiliser les connaissances qui n'ont pas été suffisamment ancrées. Les élèves les plus fragiles se sentent encore plus en échec, alors que ceux venant de milieux culturellement plus favorisés peuvent trouver de l'aide autour d'eux. Cet enseignement semble, en fait, avoir contribué à accroître les inégalités sociales là où certains ont, au contraire, espéré qu'il aiderait les moins favorisés à s'arrimer à l'école.

Vous parlez aussi du rôle de l'individualisme croissant dans cette perte d'exigence...

VdC : Notre société est, en effet, devenue individualiste dans presque toutes ses composantes. Cet individualisme se caractérise par le fait que chaque enfant est né du désir des parents de le faire advenir. Les enfants sont voulus, attendus, investis de tout l'amour, de toute l'attention, de toute la volonté de bien faire des parents. On leur prête une singularité, une personnalité, un droit à l'épanouissement et au bonheur tout à fait inconditionnel. Et on fait de ces enfants des nouveaux producteurs et évaluateurs de normes. Il est devenu légitime que l'enfant n'accepte pas passivement et de manière respectueuse tout ce qui lui est enseigné à l'école et qu'il puisse, comme ses parents, avoir un regard critique, évaluateur sur ce qui lui est proposé en fon-



Photo : Comrad van de WERVE

tion de ses attentes, de sa personnalité, de ses projets...

Aujourd'hui, et c'était l'inverse il y a 30 ou 40 ans, un enfant qui se fait sanctionner à l'école a plus de chance d'être appuyé par ses parents que de recevoir une punition supplémentaire de leur part. Cette toile de fond individualiste relativise l'importance des savoirs puisqu'ils sont évalués à partir de ce petit être assez souvent divinisé qu'est l'enfant. Il y a aussi une autre forme de relativisation des savoirs, qui est une critique savante, universitaire de ce qu'on pourrait appeler la civilisation occidentale dominante. On remet en question à peu près tous les savoirs enseignés traditionnellement à l'école, parce qu'ils sont caractéristiques d'une société capitaliste, bourgeoise, impérialiste, colonialiste, machiste, patriarcale, productiviste, etc. Aujourd'hui, il n'est plus évident qu'il y ait des contenus incontestables à transmettre, et l'école semble dès lors douter de sa propre mission...

D'où pourrait donc venir la solution ? Comment retrouver davantage de rigueur, d'exigence ?

VdC : Je ne suis pas sûr d'avoir les bonnes solutions. Je suis convaincu qu'il faut opérer un bilan critique de l'enseignement par compétences. On pourrait peut-être récupérer un certain temps d'enseignement au profit de savoirs centrés sur les contenus, sur la systématisation, sur l'abstraction. Deuxième idée : prendre très au sérieux les difficultés liées à notre pays, terre d'immigration, qui accueille à l'école de nombreux publics qui ne sont pas idéalement armés au départ.

La sociologie critique de l'éducation était fondée sur l'idée que les différences scolaires n'étaient pas du tout liées à des différences d'aptitude de la part des élèves, mais à des contingences sociales qui faisaient qu'en naissant dans telle famille, dans tel univers culturel et professionnel, certains enfants avaient moins de chances que d'autres. Le message de

base devrait être que tout est possible avec tous les enfants. Et puis, je crois qu'il y a aussi une interrogation à avoir sur la place des différents objectifs qu'on assigne à l'école. Elle doit assurer à chacun un métier, mais aussi préparer à une citoyenneté, à une forme de culture, à un exercice de l'intelligence, ce qui est fondamental pour l'exercice de la démocratie, de la justice sociale. Il faut donc réfléchir aux types de compétences et de connaissances fondamentales qui répondent aux grands objectifs de l'école, l'idée étant d'éviter qu'elle se trouve envahie par une série de missions annexes. ■

En vidéo

Retrouvez la version longue de cet entretien en vidéo sur notre site

www.entrees-libres.be >

Plus > Extras

Nouvelles dynamiques d'équipe

Le Pacte pour un enseignement d'excellence suggère de nouvelles dynamiques liées au métier d'enseignant. Pour que le changement puisse s'installer, s'implanter et se pérenniser, il doit s'appuyer sur un leadership pédagogique performant.



Jean-Luc ADAMS



© pixabay

Pour le chercheur **James SPILLANE**¹, l'école est organisée autour des relations qui existent entre trois pôles : les leaders, les « suiveurs » et les situations. Le leadership pédagogique n'est pas symbolisé par un individu, mais par l'action exercée par une ou des personnes sur les relations entre les différents pôles. L'apprentissage étant le « métier de base » du domaine de l'éducation, l'objectif du leadership est de créer et de soutenir des environnements propices à un bon apprentissage. Comment ? En mettant l'accent sur le diagnostic, la mise en place et le design de routines organisationnelles. Mais pourquoi ces routines devraient-elles fonctionner / pourquoi pourraient-elles ne pas réussir ? Quels sont leurs avantages / leurs désavantages ? En quoi sont-elles liées aux tâches d'enseignement (par les enseignants) et d'apprentissage (par les étudiants) ?

Conditions

Les enseignants reconstruisent alors des outils de transformation des pratiques. Il ne s'agit pas de se défaire de pratiques, mais de solliciter des modes d'action familiers et de leur redonner un but. En combinant l'apport académique et l'analyse des systèmes

éducatifs qui ont entrepris de se transformer, les travaux de **David ISTANCE**² et de ses collègues du CERF³ pointent une série de facteurs indispensables à l'exercice d'un leadership pédagogique performant et pérenne pour une école :

- le leadership pédagogique porte sur la conception et le développement d'environnements pédagogiques innovants. Ils doivent aussi permettre à chaque acteur de continuer à apprendre et à accepter de se remettre en question pour réapprendre. La formation en cours de carrière est une condition de réussite pour une mise en œuvre durable ;
- si le leadership pédagogique demande créativité, il demande aussi et souvent le courage d'oser être innovant pour analyser les routines existantes puis en concevoir et en redessiner d'autres, sans avoir peur de l'échec. Cela demande des changements profonds dans la mentalité et la pratique. Cela nécessite aussi une capacité de garder une vision à long terme, puisque l'objectif est la transformation des pratiques et que dans le domaine de l'éducation, les évolutions ne produisent pas souvent des résultats tangibles à court terme ;
- l'exercice du leadership pédagogique

requiert un haut niveau de compétences professionnelles développées par la connaissance des modèles de leadership, l'apprentissage sur le terrain, l'analyse et l'autoévaluation de l'action ;

- le leadership pédagogique est fondamentalement social, car l'interaction est l'essence même de son exercice. L'apprentissage du leadership se développe et se poursuit à travers la participation à des communautés d'apprentissage professionnel et à des réseaux d'acteurs. Cela signifie que le rôle des niveaux intermédiaires des systèmes éducatifs est primordial en termes de soutien et d'accompagnement ;
- à mesure que les environnements d'apprentissage innovent, le leadership devient plus complexe, impliquant souvent des partenaires non formels ne se cantonnant plus aux murs de l'école ;
- l'innovation systémique et la durabilité du processus nécessitent un leadership pédagogique à tous les niveaux des systèmes éducatifs. D'un point de vue macro, le rôle politique clé réside dans la création des conditions pour faciliter l'apprentissage professionnel en réseau. Les systèmes de gouvernance doivent avoir l'ambition de créer des environnements d'apprentissage puissants et innovants.

En conclusion, les travaux de James SPILLANE et David ISTANCE peuvent se résumer en trois points-clés :

- le leadership pédagogique ne se décrète pas, il se construit sur la base d'un développement professionnel exigeant ;
- il ne consiste pas en un acte d'autorité, mais en une forme de soutien et d'accompagnement des acteurs, afin de transformer les interactions qui régissent leur action ;
- il ne s'agit enfin pas d'une simple délégation, mais d'un mode de fonctionnement collégial qui doit permettre de trouver ensemble des solutions aux problèmes éducatifs. ■



Laurent GRUSON, Secrétaire général adjoint de la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique :

« L'expression « leadership pédagogique » me fait un peu sourire, tant la réalité d'un directeur de ce niveau en semble parfois éloignée. Pour pouvoir faire du pédagogique, il faut du temps. Et la charge de travail est énorme. Un directeur est l'interface

entre une série d'intervenants : enfants, parents, enseignants, centre PMS, SAJ, autorité publique, inspecteur, vérificateur, police, etc. Sa mission est de faire vivre un projet commun tout en permettant à chacun de s'épanouir individuellement. On lui demande d'être un dirigeant visionnaire (capable d'inspirer et de motiver le personnel), un spécialiste des pratiques d'enseignement et d'évaluation et un gestionnaire des ressources humaines habile et psychologue. Il doit aussi maîtriser les aspects administratifs et juridiques liés à son métier, élaborer son budget, gérer sa comptabilité en bon père de famille (sans oublier les garderies, le parascolaire, le personnel de surveillance, etc.).

Sa légitimité est aujourd'hui contestée. Il doit en permanence la refonder, tant auprès des parents que des enseignants. Chacun s'accorde sur l'exercice collectif du métier, mais les directions éprouvent de grandes difficultés à mobiliser collectivement leur équipe, en raison de la multiplication des temps partiels, de la définition du temps de travail des enseignants en minutes et de leur charge qui se réduit, à peu de choses près, au face à face pédagogique.

Une personne peut difficilement maîtriser seule toute l'expertise nécessaire à la bonne gestion d'un établissement. C'est pourtant ce qu'on demande à nos directions, heureusement aidées par des formations et accompagnées par des conseillers pédagogiques qui leur permettent d'évoluer et de mener à bien leurs missions. Que faire pour les aider à progresser dans le leadership pédagogique ? Leur octroyer plus d'aide administrative et éducative, poursuivre et accroître la formation initiale et continuée, et revoir la charge des enseignants. » MNL



Éric DAUBIE, Secrétaire général de la Fédération de l'Enseignement secondaire catholique :

« Le modèle des CAP⁴ de l'Ontario est très intéressant, notamment dans l'idée d'organiser du travail collaboratif au départ de valeurs communes exprimées et portant sur un objet qui est l'essence même du métier d'enseignant : l'organisation des

apprentissages. Le travail collaboratif existe déjà dans nos écoles. Comment progresser ? Sans doute en se demandant comment on peut, mieux en équipe que seul, mesurer les progrès de chaque élève, vérifier dans quelle mesure les résultats attendus sont atteints, et si ce n'est pas le cas, en tant qu'experts de la pédagogie, développer des expériences et un savoir nouveaux pour y parvenir.

Le leadership pédagogique n'est pas l'apanage de la direction. Il s'agit plutôt de permettre progressivement à d'autres acteurs de jouer des rôles-clés dans la dynamique pédagogique de l'établissement. Mais le directeur a une mission particulière. Manager, il doit aussi porter la vision définie collectivement au sein de l'établissement et être la porte d'entrée du changement pédagogique. À quelles conditions ? Une réduction de la tâche administrative, une implication grandissante dans la gestion des ressources humaines, davantage de souplesse dans les moyens d'encadrement, la possibilité de sélectionner son personnel et d'assurer une évaluation constructive. Pour être porteur de changement, le directeur doit pouvoir s'affirmer comme pédagogue chercheur, s'impliquant dans la réflexion avec les équipes. Il doit être ouvert et capable de voir l'évolution qu'une nouveauté va permettre au sein du système, encourager les enseignants à se questionner sur leurs pratiques et repérer des leaders pédagogiques parmi eux.

Quant au rôle de la FESec, il est de créer les dispositifs de soutien indispensables pour accompagner ce développement professionnel, notamment en assurant l'efficacité, la cohérence et le professionnalisme des conseillers pédagogiques et des formateurs, dans le cadre d'une vision clairement exprimée, et en mettant une série d'outils pédagogiques à la disposition des équipes d'enseignants. » MNL

Traces de l'Université d'été

Les traces de cette 13^e édition de l'Université d'été de l'enseignement catholique sont disponibles sur :

<http://enseignement.catholique.be> >
Traces Université d'été

Vous y trouverez notamment les supports PowerPoint, les retranscriptions et les captations vidéo des conférences.

1. Professeur à la Northwestern University (Chicago), membre du CPRE (Consortium for policy research in education)

2. Diplômé en Sciences sociales à Oxford et analyste sénior pour la Direction de l'Éducation de l'OCDE

3. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

4. Lire aussi *entrées libres* n°121, sept. 2017, p. 5 du dossier

« Écoles... Culture commune ? »

Anne LEBLANC

Comment vivre la multiculturalité autrement que dans la simple juxtaposition ? Cette question était au cœur des échanges lors de la dernière Assemblée générale des directions de l'Enseignement fondamental de Bruxelles et du Brabant wallon. L'occasion aussi de revenir sur quelques éléments marquants de l'histoire de l'immigration dans notre pays¹.

Multiculturalité ou interculturalité ? Le terme « multiculturalité » donne priorité à la juxtaposition des cultures au sein d'une société. C'est le modèle anglo-saxon de la coexistence de diverses entités culturelles. Le concept d'interculturalité a émergé, quant à lui, dans des situations d'incompréhension liées à des différences de codes et de signification avec la communauté musulmane. La volonté était de tisser les relations sociales à partir d'échanges constructifs. Force est de constater qu'aucun modèle ne peut se prévaloir aujourd'hui d'avoir pu éviter la montée de l'incompréhension, source, parmi d'autres, du radicalisme.

On a fait appel à des bras, ce sont des êtres humains qui sont venus

En Belgique, dès après 14-18, le recrutement de main-d'œuvre étrangère est planifié et se concrétise par des protocoles signés avec différents pays, dont la Turquie et le Maroc en 1964. Les reportages télé des années 80 ont gardé la parole de pères marocains. Ils évoquent leur situation difficile et l'accueil administratif favorable réservé en Belgique. Ce témoignage révèle leur profond sentiment de responsabilité quant à la scolarisation de leurs enfants. Sans accuser l'école d'éventuels échecs, ils font part de leur désarroi.

Confrontés à une société sécularisée où l'individualisme s'impose petit à petit, ces parents ne veulent pas renoncer à leur mission éducative dont solidarité et respect des générations sont un socle. La volonté politique d'obtenir « une force de travail » a négligé l'accompagnement social et humain. Ces familles ont alors organisé un enseignement religieux.

L'information internationale autour de divers événements critiques liés à une vision fondamentaliste de l'islam, relayée par internet sans médiation critique, a influencé les représentations des jeunes.

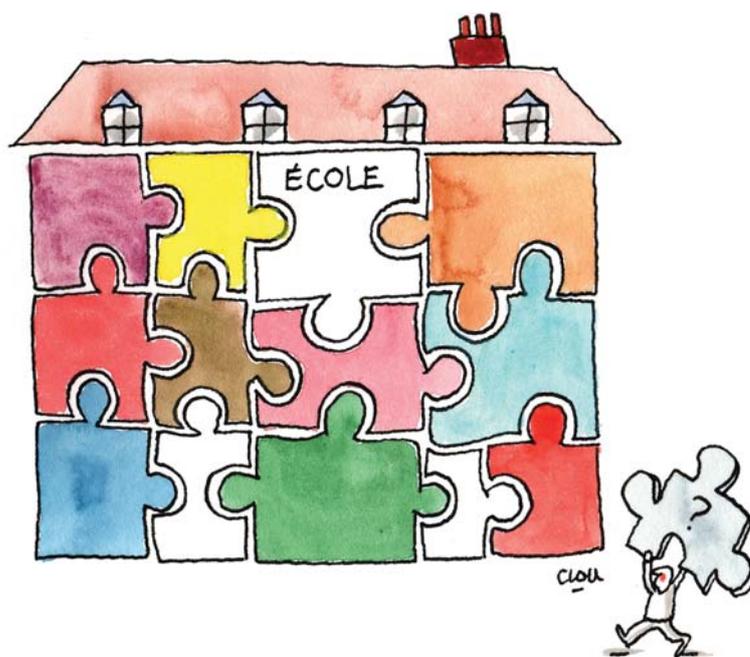
Dans un même temps, on assistait à une réelle persistance d'attitudes religieuses. Si les institutions religieuses ont été contestées, la référence à la transcendance et la recherche est restée intacte. Progressivement, entre la volonté d'exprimer son identité religieuse dans l'espace public et les exigences de neutralité de l'État, le débat public s'est enlisé dans l'incompréhension et la crispation stérile.

L'école comme espace de culture commune

Mais qu'est-ce qu'une culture ? Anthropologiquement, c'est « *un ensemble complexe qui inclut les connaissances, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes, ainsi que les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* »². La culture n'est pas un bloc monolithique,

mais un ensemble complexe avec diverses croyances ou coutumes au sein d'une société. Celle-ci a institué l'école pour transmettre un socle commun aux futurs citoyens. C'est ce que Jean DE MUNCK³ appelle la culture scolaire. L'école doit sélectionner et hiérarchiser ce qui est digne d'être transmis. Et l'exigence pédagogique est de former une personnalité libre. Le texte d'introduction des programmes de l'enseignement fondamental ne dit pas autre chose : « *Dans une société marquée par de fortes disparités culturelles, économiques et sociales, l'école doit développer un projet qui assure à tous la maîtrise de l'essentiel. Qui, sinon elle, peut encore avoir ce projet ?* »

Dans ce monde de tensions, l'inspiration éducative chrétienne est une ressource. En demandant d'accueillir chacun dans sa singularité, et sans nier la recherche de sens, elle ouvre au dialogue. Celui-ci doit se faire dans le respect des exigences de cette mission, et toujours dans l'impérative volonté d'insertion dans une société démocratique. ■



Carole DENEFF, directrice de l'École libre Saint-Roch à Bruxelles :

« Mon école accueille 300 élèves d'environ 35 nationalités. Nous devons gérer une série de diversités. La diversité religieuse se travaille via de nombreux échanges et des comparaisons entre religions. Le but est de mettre davantage l'accent sur ce qui nous rapproche plutôt que sur ce qui nous sépare. Nous mettons en place des projets dans l'objectif de fédérer les élèves autour des grands moments religieux chrétiens. À Noël, par exemple, les parents sont invités à un moment de partage, et c'est chaque année un grand succès. La diversité culturelle est aussi évoquée avec les élèves, pour leur permettre de découvrir l'autre. Cela peut prendre différentes formes : des exposés, des collations collectives, des activités en classe en présence des parents. Nous organisons aussi des rencontres mensuelles avec les parents pour créer un climat de confiance. Il y a aussi la diversité des codes : familial, culturel, scolaire, sociétal. Il faut en être conscient et aider les enfants à les intégrer. En ce qui concerne la diversité face aux apprentissages, tout est fait pour permettre à l'enfant de progresser à son rythme : tables de conversation pour ceux qui ne connaissent pas la langue, participation à quelques heures de cours dans une autre classe pour certaines matières, différenciation... La diversité touche enfin les enseignants. Chez nous, la volonté éducative de s'améliorer chaque jour un petit peu ensemble permet aux enfants de grandir malgré leurs différences. »

Christine LEUNEN-GRISEZ, directrice de l'école primaire Notre-Dame des Champs à Uccle :

« Notre public est composé d'un large panel de nationalités. C'est une richesse et en même temps une difficulté pour le vivre ensemble. Je prendrai un exemple : deux enfants de nationalité différente s'entendent très bien, mais il arrive que l'un d'eux, de nationalité belge, atteigne à l'intégrité physique de l'autre, qui est asiatique. Ce sont deux cultures très différentes, et la situation n'est pas simple. Les parents asiatiques sont informés de ce qui se passe, mais ne se manifestent pas. Pour eux, c'est à la direction de gérer le problème. Je les ai finalement rencontrés, et cela s'est bien passé. On s'en sort grâce au dialogue. L'important, pour les parents, est d'exprimer leurs besoins ainsi que ceux de leur enfant, pour se sentir respectés par l'autre. »

Séverine FOREST, directrice de l'École des Deux Tilleuls à Tubize et de l'École libre des Sacrés-Cœurs à Saintes :

« À Tubize, nous avons 22 nationalités différentes, mais ce n'est pas nécessairement dans cette implantation qu'il y a le plus de difficultés. Comme dans beaucoup d'écoles, nous rencontrons des problèmes de violence. Nous avons, dès lors, mis des choses en place, notamment un projet d'école citoyenne. Il y a parfois des difficultés au cours de religion. Certains élèves ne veulent pas étudier, souvent des enfants d'origine étrangère. Au moment du ramadan, certains viennent sans manger, sans boire, et cela peut poser problème quand on prépare les examens. Quant aux fêtes scolaires, elles ne sont pas toujours faciles à gérer. Pour ne froisser personne, on essaie d'organiser des buffets des différentes cultures. Ce n'est pas évident non plus quand les enfants ne parlent pas le français... Mais il y a malgré tout plein de choses positives. À Tubize, par exemple, le taux de réussite est très bon ! »

Gabriel SENTERRE, directeur de l'Institut Saint-Jacques à Braine-l'Alleud :

« Nous avons initié une réflexion sur le rapport aux familles. Face aux phénomènes de violence, la question du respect se pose. On s'est rendu compte que l'autorité n'allait pas régler les problèmes sociaux, sur lesquels on n'a pas prise. Avec les enseignants, nous avons décidé de réfléchir au bien-être à l'école. On s'est dit qu'il fallait informer les parents sur ce qu'on attend des familles et sur la manière dont on accueille les enfants. »

Marc FRANÇOIS, directeur de l'École Saint-Michel à Jette :

« Mon école accueille des familles d'origine étrangère, et j'ai l'impression qu'il y a encore un clivage extrêmement vivace dans l'opinion publique. On ne perçoit toujours pas qu'accueillir les immigrés, ce n'est pas les assimiler. Nous devons aussi faire un pas vers eux ! Nous avons la responsabilité de témoigner de la valeur de ceux qui sont dans nos écoles, de dire qu'il est agréable de vivre avec ces personnes ! »

Anne VAN CAMPENHOUDT, directrice de l'École Aurore à Evere :

« Pour la première fois, j'ai vécu la période du ramadan de façon sereine. Mon discours a tout à fait changé auprès des enseignants. Encourageons nos élèves, félicitons-les quand ils essaient de faire comme leurs parents. S'ils ne sont pas pubères et qu'ils ne veulent pas manger à midi, je m'en remets à la décision des parents. Le simple fait d'avoir ce discours a changé le regard de tout le monde, de toute l'équipe par rapport à cette période du ramadan. »

Brigitte GERARD

1. Version longue de l'article sur <http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Étude > Documents et publications > Notes et rapports

2. *Dictionnaire des sciences humaines*, Éditions Sciences Humaines, 2004, p. 119

3. <http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Étude > Activités > Université d'été 2016 > Traces > Conférence de Jean De Munck

Le marché halal

ou l'invention d'une tradition

Anne LEBLANC

La question du « halal » est un sujet sensible. Avec le sentiment que ce débat sans fin provoque division plutôt que convivialité. Comme pour beaucoup de sujets complexes, il n'est pas inutile de jeter un œil dans le rétroviseur pour comprendre ce qui est réellement en jeu. **Florence BERGEAUD-BLACKER** le propose dans son livre *Le marché halal ou l'invention d'une tradition*¹.

Il y a un siècle, l'Empire britannique garde toute sa splendeur. Les ports d'Écosse accueillent, parmi tant d'autres, des matelots originaires d'Inde et de confession musulmane appelés les « lascars ». À la même époque, les députés écossais, sensibles à la souffrance animale (*cette attention n'est donc pas l'apanage de nos contemporains*), veulent une nouvelle législation concernant l'abattage qui généraliserait l'étourdissement. Mais nos « lascars » avaient une vision rigoriste, peu compatible avec l'étourdissement.

Cette vision n'était pas unanimement partagée dans le monde musulman. En 1903, le grand mufti d'Égypte, s'appuyant sur la sourate 5 du Coran, autorise explicitement les musulmans à manger la viande abattue par les « Gens du Livre ». Mais en Inde, la préparation et la consommation de la nourriture sont une vraie affaire politique : les vaches – sacrées pour les hindous – peuvent être mangées par les musulmans si elles n'ont pas été décapitées à la manière des sikhs !

Pour les Britanniques, il s'agit, à ce sujet, de préserver la cohabitation et d'éviter tout conflit nuisible à leurs intérêts. C'est dans ce contexte qu'en 1928, la législation écossaise est votée et prévoit une dérogation pour les juifs comme pour « la méthode d'abattage musulmane », méthode qui n'est pas définie. C'est bien normal, car il n'y a pas de définition partagée dans le monde musulman. Pendant quatorze siècles, les exégètes musulmans ont refusé de réduire cet abattage à un code, parce que les textes n'imposent aucune méthode précise. Les juristes ont eu, au fil du temps et des lieux, diverses interprétations. C'est donc en Europe qu'on a introduit la notion d'abattage musulman.

Khomeiny et l'extension du marché halal

Dans les années '60, le développement économique du Proche-Orient avec la rente pétrolière, le tourisme et le développement démographique, conduit à une augmentation de la consommation de viande. Dans une région chaude et désertique où l'élevage n'est pas simple, on s'est tourné vers l'importation. Les pays importateurs se contentaient d'une assurance verbale des ambassades sur le bon respect du saignement des bêtes.

Après la révolution iranienne de 1979, l'ayatollah Khomeiny interdit l'importation de viande en provenance de pays non musulmans. Son objectif est économique et religieux : plus d'autonomie nationale en réorganisant la production, et rupture symbolique avec le régime précédent jugé corrompu. Mais la production nationale est insuffisante, et pour éviter pénurie et rationnement qui risqueraient de déstabiliser son régime, Khomeiny passe un « deal » avec les fournisseurs occidentaux : ceux-ci acceptent des délégations religieuses dans leurs abattoirs, pour aménager et contrôler les chaînes d'abattage.

L'Iran élargit ainsi son espace normatif islamique aux lieux de production. En pleine crise des otages de l'ambassade américaine à Téhéran, les délégations iraniennes sont reçues avec les honneurs chez les exportateurs occidentaux. La conformité garantie par la République iranienne chiite devient un avantage compétitif sur les marchés musulmans. Les pays sunnites du Golfe, l'Égypte et la Malaisie vont dès lors, eux aussi, exiger une surveillance islamique. Celle-ci va s'imposer à tous les abattoirs européens, américains et australasiens qui veulent

exporter vers les pays musulmans.

Le contrôle de la licéité alimentaire devient un business lucratif. Les associations islamiques locales se bousculent pour faire ces contrôles moyennant rémunération. Ce business est, sur fond de « bataille » entre la « mollarchie chiite » d'Iran et la monarchie sunnite d'Arabie saoudite, un instrument de conquête de la représentativité islamique. La Ligue islamique mondiale, organe de prédication de l'Arabie saoudite, ne donne pas de définition du halal, mais la viande doit être issue d'un abattage « selon la loi islamique », dont on a vu plus haut qu'elle ne précise rien. La convention halal, sans définition, n'a pas précédé le marché, mais est née d'un deal opportuniste entre des États prédicateurs et des marchands capitalistes.

Dans nos pays

Chez nous, jusque fin des années '70, les populations musulmanes ne mangent pas de porc, mais acceptent la viande des « Gens du Livre ». L'abattage rituel est réservé aux grandes fêtes traditionnelles. Progressivement, avec le regroupement familial et l'arrivée des femmes, plus sensibles à la qualité de la viande halal et à la transmission religieuse, les lignes vont bouger. Surtout que dans les années '80, des mouvements prosélytes plus fondamentalistes (Tabligh, Frères musulmans) influencent de plus en plus ces communautés. Le marché halal va se développer « par le bas », mais en restant relativement discret. Les crises sanitaires des années '90 (vache folle, dioxine, etc.) vont toucher la production et faire s'effondrer les commandes. Éleveurs et abatteurs se tournent vers les consommateurs musulmans, le nouveau « débouché » pour préserver leur filière.



Photo : Conrad van de WERVE

Le Codex alimentarius et la norme halal européenne

Le Codex alimentarius est un dispositif international visant à harmoniser les normes alimentaires pour des raisons sanitaires, mais aussi pour éliminer les barrières techniques aux échanges internationaux. En 1997, il adopte des directives halal, largement inspirées de celles de la Malaisie qui avaient introduit la notion de « contamination ». Tout ce qui peut entrer dans le corps ne doit pas avoir été contaminé par la moindre trace de porc ou d'alcool. Une conception très restrictive s'impose, pour laquelle les bonbons doivent être halal, non contaminés, comme les bouteilles d'eau ou les cosmétiques.

En Malaisie, la multinationale Nestlé a créé le premier Centre de formation d'excellence dans ce secteur. Elle veut un halal clarifié, simplifié, facile à comprendre

par tous, pour attirer au-delà de la clientèle religieuse. Cette vision inclusive ne plait guère aux islamistes. Ils ne veulent pas que la norme halal soit réduite à des considérations techniques et souhaitent un modèle « ummique » (de la communauté) pour les musulmans et sous contrôle des musulmans.

La Turquie veut aussi jouer un rôle et en 2010, obtient le secrétariat d'un comité chargé de la rédaction d'une norme halal européenne. L'histoire de ce pays n'est pas anodine dans cette question. En 1924, Mustapha Kemal Atatürk proclame la République turque laïque. Cette laïcisation forcée n'a pas été acceptée par une partie de la population, qui l'a vécue comme un véritable traumatisme culturel.

À partir des années '80, une nouvelle bourgeoisie conservatrice va investir le commerce islamique. Ils ne sont pas

« que » des commerçants. Ils sont aussi producteurs d'un discours normatif et politique. Grâce à la stricte observance du halal, on reviendra à la société islamique solidaire et morale d'avant que la société occidentale laïque n'infiltrer la société turque. Si la commission halal du Comité européen de normalisation s'est sabordée en 2016, diverses instances en Europe débattent toujours d'une définition de la norme.

En conclusion

L'histoire montre qu'une vision de plus en plus restrictive du halal est née d'un effet d'entraînement entre une forme de capitalisme et le fondamentalisme religieux. Rares sont les autorités religieuses qui osent résister à la surenchère actuelle du halal. Pour le définir, les entreprises préfèrent travailler avec des représentants des groupes plus fondamentalistes fournissant des normes littérales facilement applicables, plutôt qu'avec d'autres courants religieux de l'islam pour qui chaque verset ou hadith renvoie à un univers de sens complexe. Étrange concordance entre une vision religieuse salafiste qui s'affranchit des territoires et des cultures et un néolibéralisme qui rêve d'un monde sans obstacle aux commerces.

Que conclure, sinon qu'en cette matière comme dans tant d'autres, l'histoire et la connaissance des héritages culturels devraient nous permettre d'échanger sur d'autres bases que celles des réseaux sociaux et de leurs discours réducteurs. L'islamologue Ghaleb BENCHEIKH rappelait, en 2015, que *« tout cela relève d'une normativité excessive qui obère l'élévation spirituelle et la pratique, et c'est venu avec force en même temps que les affaires vestimentaires. Il y a un parallèle entre les effets vestimentaires et les effets alimentaires qui n'épuisent ni la relation à Dieu ni l'invariant besoin de transcendance. (...) il est bien dit que la nourriture des Gens du Livre est licite, que tous les musulmans qui sont invités à manger chez les catholiques ou des juifs pratiquants ou reconnus comme tels n'ont pas à se casser la tête, parce que la référence scripturaire est première. »*²

Comme le disait le grand mufti d'Égypte, à partir de la sourate 5, il y a plus d'un siècle. ■

1. Florence BERGEAUD-BLACKLER, *Le marché halal ou l'invention d'une tradition*, éd. Seuil, 2017

2. Ibidem, pp. 170-171

COUR DE RÉCRÉATION



Une cour de récréation « nature bienvenue » et conviviale dans votre école maternelle et/ou primaire ? C'est ce que propose le projet **Ose le vert, recrée ta cour**, dans le cadre du Réseau Wallonie Nature. Que votre école soit 100% béton, 100% nature ou entre les deux, n'hésitez pas à répondre à cet appel à projets avant le 1^{er} décembre 2017, et soyez peut-être une des 140 écoles de Wallonie qui recevra une bourse (entre 1000 et 3500 EUR) et un accompagnement personnalisé, de février 2018 à mai 2019.

L'objectif ? Amener dans votre cour plus de nature et de biodiversité, mais aussi reconnecter les enfants à la nature, apporter de la couleur et de la convivialité, développer un coin nature didactique ou un espace de jeu naturel, renforcer le projet pédagogique, les actions et aménagements liés à la cour de récréation...

Le jury sélectionnera les projets sur base des critères suivants : biodiversité, contact avec la nature, nature au service de la convivialité et du vivre ensemble, ainsi que pérennité et autonomie. **BG**

Formulaire d'inscription et informations :

www.oselevert.be – oselevert@goodplanet.be – 02 893 08 21

ENSEIGNEMENT DES SCIENCES

Pour tenter de contrer la désaffection des jeunes pour les études scientifiques, l'inadéquation des moyens alloués à l'enseignement des sciences à l'école secondaire et l'iniquité due à la disparité des conditions d'enseignement au sein des écoles secondaires, Marc HAELTERMAN, professeur de l'École polytechnique de Bruxelles et Olivier DECROLY, son assistant et arrière-petit-fils du pédagogue Ovide DECROLY, ont mis sur pied le projet **Clipedia**. Leur site internet propose actuellement plus de 100 vidéos autour de la physique, la chimie, la biologie et les mathématiques en promouvant la méthode pédagogique de la classe inversée.



La qualité du projet **Clipedia** a été reconnue par plusieurs instances officielles telles que le FNRS ou la Fondation Roi Baudouin. Par ailleurs, **Clipedia** a également récemment bénéficié du soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Pour en savoir plus : **www.clipedia.be**

NOUVELLE REVUE DÉDIÉE À L'ÉDUCATION

Publication semestrielle de 160 pages consacrée à l'éducation, *Appren-tissages* fait son entrée dans l'univers des revues long format. À la manœuvre de la ligne éditoriale, Gaël BOURNONVILLE, rédacteur en chef et enseignant à Saint-Adrien à Auderghem depuis 18 ans.

La question qui brule les lèvres, à l'heure où l'on sait que la presse papier ne se porte pas au mieux, cest : « *Qu'est-ce qui différencie Appren-tissages des autres magazines ?* » Des articles longs, des enquêtes, des interviews, des récits d'expériences (ou de projets menés), des reportages photos, des outils pratiques, des traductions de publications anglo-saxonnes.

Décloisonner les pratiques, les savoirs et les personnes

Susciter des collaborations, devenir un outil de formation continuée, ce projet collectif s'assure aussi d'un soutien de taille en la personne de Philippe MEIRIEU, chercheur et écrivain français, spécialiste des Sciences de l'éducation. Conseiller pédagogique et éditorial pour *Appren-tissages*, il a participé à la rédaction du numéro 1, qui sera disponible en librairie dès le 23 novembre.

Un numéro 0 est déjà disponible sur **revue-apprentissages.com**. On y trouve deux reportages : l'histoire d'Ihsane, élève malentendante qui nous fait découvrir la classe intégrée ou inclusive, et aussi un reportage dans une « classe » au Bhoutan, ce royaume enclavé entre l'Inde et la Chine où depuis quelques années, le Produit National Brut a été remplacé par le Bonheur National Brut. Le modèle éducatif donné aux enfants y est tout autre que dans nos classes.

Élise BOUCHELET



CONCOURS

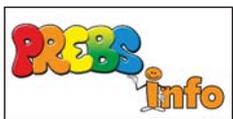
La Cellule Culture-Enseignement de la FWB relance les concours *Journalistes en herbe* et *Quartz de la Chanson*.

Journalistes en herbe en est à sa 10^e édition et s'adresse aux classes de 6^e primaire, 1^{er}, 2^e et 6^e secondaires. Chaque classe participante bénéficie de deux ateliers animés par un journaliste professionnel, ainsi que d'un « kit pédagogique » comprenant notamment un dossier pour les enseignants et divers outils et fiches pour les élèves.

Le concours *Quartz de la Chanson* vise, quant à lui, les classes des 2^e et 3^e degrés de l'enseignement secondaire. Il s'agit non seulement de faire mieux connaître les auteurs et interprètes de notre Fédération Wallonie-Bruxelles, en permettant aux élèves d'élire leur favori parmi une présélection de cinq artistes et de trois titres par artiste, mais aussi de susciter leur créativité.

Infos et inscriptions : sandra.preudhomme@cfwb.be - 02 413 22 01

www.culture-enseignement.be > Activités



INCLUSION

La Fondation PREBS, Portail de références pour l'enfant à besoins spécifiques, invite les enseignants de la 3^e maternelle à la 6^e primaire à participer avec leur classe à son concours *Dessine-moi l'inclusion...* Huit classes remporteront des jeux coopératifs pour une valeur de 200 EUR. Le but est de sensibiliser les élèves au vivre ensemble et à la citoyenneté à travers la notion d'inclusion scolaire.

Une *mallette virtuelle*, riche de nombreux outils, est mise à la disposition des enseignants pour les aider à réaliser l'activité.

Les dessins doivent être remis pour le lundi 13 novembre à minuit (un dessin par classe).

Infos : <http://prebs.info/concours-participer>

ENTRÉES LIVRES



**Rachid BENZINE
et Ismaël SAÏDI**

*Finalelement, il y a quoi
dans le Coran ?*

Éd. La boîte à pandore, 2017

APPROCHE DU CORAN

Rachid BENZINE et Ismaël SAÏDI nous proposent de remonter le temps jusqu'à une époque, une terre et une société dans lesquelles sont véhiculées des coutumes ancestrales basées sur la transmission orale. C'est donc au 7^e siècle en Arabie, dans le désert, qu'il faut replacer le contenu de la révélation coranique (devenue livre) pour pouvoir essayer de l'approcher et d'en extraire l'ADN.

Sur base d'une mise en scène humoristique (parfois un peu télescopée) et d'une dialectique, les auteurs passent en revue certaines idées reçues et clichés sur le Coran. Le propos est traité avec pertinence et doit éclairer tant les musulmans que les non-musulmans sur le rapport au texte. La position

adoptée n'est pas celle du rapport à la loi, domaine des imams, mais celle de l'islamologue qui fait une lecture historico-critique du texte (herméneutique). En effet, il n'est pas raisonnable d'interpréter cette révélation sur base du contexte, de la langue et de la culture contemporaine.

Les problématiques sont abordées en neuf chapitres qui traitent notamment de l'infidèle, du djihad, du halal, du peuple juif...

D'une lecture aisée dans son ensemble, certains passages méritent toutefois une attention particulière, voire une relecture approfondie pour bien mesurer l'importance du propos.

Fabrice GLOGOWSKI

Héritages musulmans

Conrad van de WERVE

C'est une histoire partagée que retrace l'exposition *Islam, c'est aussi notre histoire !* visible à l'Espace Vanderborcht à Bruxelles. La civilisation qui s'est développée autour de l'Islam a laissé de nombreuses traces en Europe. L'exposition nous les fait (re)découvrir au travers de décors immersifs, d'objets précieux ou encore d'œuvres d'art.

On monte au 2^e étage pour entamer la visite, comme pour prendre un peu de hauteur. Treize siècles de présence musulmane sur notre continent défilent sous nos yeux. Le regard se pose tout de suite sur des racines tissées de cordes représentant la souche abrahamique, islam et christianisme formant chacun une branche d'un arbre généalogique aux origines communes, héritiers des civilisations gréco-romaine et judéo-chrétienne.

L'expo approche successivement les héritages arabe, ottoman et colonial. On se fait ainsi une idée de l'empreinte laissée par la conquête musulmane de l'Espagne à partir de 711 dans tous les domaines du savoir. Le parcours retrace ensuite la conquête des Balkans, la chute de l'Empire ottoman, puis la période de décolonisation. Tout un étage est enfin dédié à la période contemporaine.

Approche

Si l'exposition se fait le reflet de la rencontre, de la création artistique et des influences réciproques, elle n'élude pas non plus les conflits, l'intégration difficile et les problèmes de frontières. Au travers d'une de ses œuvres, le plasticien français Naj KAMOUCHE nous met au défi de faire le choix entre la caresse et la frappe. Des gants de boxe confectionnés à partir de tapis d'Orient ou encore des « punchingballs » représentent une « chaleureuse douleur », pour reprendre l'expression de l'artiste.

Dans un autre registre, nous partons au Maroc à la découverte de créations du grand couturier Yves Saint-Laurent. De longues capes à capuche, des robes et des tuniques portées sur pantalon ou de nombreux bijoux et ceintures rappellent l'image de la femme d'Islam que le couturier a voulu façonner tout au long de sa carrière. Des supports vidéo viennent aussi enrichir la visite.

Un écran tactile invite enfin à identifier des mots d'origine arabe entrés dans notre langue. On apprend, par exemple, que le mot « sucre » – « sukkar » en arabe – déboule d'abord dans les langues sicilienne et italienne avant d'entrer dans la langue française. ■



© Tempora

Trois questions à...

Elie BARNAVI, historien, essayiste et diplomate israélien. Il est président du Comité scientifique de l'exposition.

Propos recueillis par Brigitte GERARD

L'exposition a-t-elle été conçue principalement pour la jeunesse ?

Elle a plutôt été conçue pour tous les publics, mais notre philosophie est d'offrir des niveaux de lecture différents, qui puissent convenir tant aux professeurs d'université qu'aux adolescents. Dire que les jeunes à partir de 12-13 ans constituent le public cible, c'est plutôt une position citoyenne de ma part. Il est important que la jeunesse comprenne la complexité du monde et de la société dans laquelle elle vit. De ce point de vue-là, c'est un public privilégié et important, qu'il soit musulman ou non musulman.

De quelle manière l'exposition s'adresse-t-elle aux jeunes ?

On essaie de les accrocher en leur proposant des points d'ancrage originaux, des objets particuliers, des jeux interactifs. L'idée est qu'ils apprennent en s'amusant, mais idéalement, en étant accompagnés d'adultes. Nous organisons des journées pour les enseignants et nous leur offrons un cahier pédagogique pour qu'ils puissent préparer leur visite avec les élèves et travailler ensuite en classe. L'espoir est qu'en sortant d'ici, un jeune puisse regarder son camarade musulman, ou un musulman regarder son camarade chrétien ou juif, et s'apercevoir que c'est un être humain, comme lui !

Et en tant qu'Israélien, travailler sur ce projet a-t-il été particulier ?

Non, pas vraiment. En tant qu'historien, j'ai travaillé ce sujet comme un autre, en toute légitimité. Mais il est vrai que j'ai aussi ici le souci, comme citoyen, de vivre dans des sociétés plus harmonieuses, moins clivées, moins agressives. Je ne me fais pas l'illusion que l'exposition changera ça... mais elle peut y contribuer !

Concours

600 entrées gratuites sont à gagner, pour vous et votre classe !

Rendez-vous sur notre site www.entrees-libres.be

Vous y trouverez également toutes les informations pour préparer votre visite.



Culture

With the support of the Culture programme of the European Union

365 WAYS TO CELEBRATE

CULTURE & CULTURES

Mixity 2017 .brussels



EXPO ISLAM

C'EST **AUSSI** NOTRE HISTOIRE !
L'EUROPE ET SES HÉRITAGES MUSULMANS
15.09.2017 > 21.01.2018 BRUXELLES - VANDERBORGH

WWW.EXPO-ISLAM.BE

FOLLOW & LIKE US
TEMPORA-EXPO



JOURNÉES PROFESSEURS

DATES

Samedi 28/10 : 10h30 et 14h30

Vendredi 3/11 : 10h30 et 14h30

INSCRIPTION OBLIGATOIRE

info@expo-islam.be ou +32 (0)2/549.60.49

Gratuit pour les enseignants et 6,50€ pour les accompagnants



tempora



LE SOIR

La Capitale

Dimanche

dS De Standaard



BRUZZ

moustique

sonuma



RÉGION DE BRUXELLES-CAPITALE

Flanders State of the Art



visit.brussels

www.mixity.brussels

L'humeur de...

Anne LEBLANC

Le Club des cinq privé de passé simple

Il y a des moments où vous n'en croyez pas vos oreilles en écoutant la radio... et pas seulement le 1^{er} avril ! Ce matin-là pourtant, j'ai cru à un canular. La voix suave de la journaliste annonçait – sans rire – que les nouvelles éditions du *Club des cinq* simplifiaient le texte jugé daté. Bannis, les adjectifs qualificatifs peu usités, les termes désuets et surtout, l'emploi de l'imparfait et du passé simple !

Moi qui venais tout juste de rapatrier dans mon grenier mes vieux livres de la collection « Bibliothèque rose » avec émotion et nostalgie, me voilà bien dépitée... J'avoue avoir le secret espoir que mon petit-fils les découvre quand il ira en exploration, par le plus grand des hasards que j'aurai habilement provoqué, seul dans l'autre aux multiples trésors.

J'ai des souvenirs fabuleux de mes explorations enfantines dans la cave et le grenier de la maison familiale. La découverte des vieilles bécicules de mon grand-père valait, pour moi, la mise au jour du trésor de Toutankhamon... Et que me dit-on ? Que mon petit-fils, cette huitième merveille du monde, ses condisciples et leurs aînés ne seraient donc plus capables de lire ces romans ? Pire, ils ne pourraient pas les comprendre !

Comme mes héros d'enfance, il faut que j'enquête sur ce qui relève, pour moi, d'un étrange mystère. Je cherche donc l'explication à cette décision éditoriale. Diable, me voilà tombée au cœur d'un débat où les pires extrémistes de droite crient au déclinisme, au niveau qui ne cesse de baisser, et au renoncement des pédagogues. Soit, je ne veux pas m'associer à ces cris d'orfraie. Je peux comprendre que ces récits d'après-guerre soient empreints de quelques clichés sexistes (*quoique le*



Illustration : Anne HOOGSTOEL

personnage de Claudine, garçon manqué, nous dit quelque chose sur l'engagement de l'auteure de la série) et de préjugés aujourd'hui heureusement dépassés. Mais alors, laissons les textes en paix et faisons confiance aux auteurs jeunesse de notre époque ! Pourquoi rééditer en simplifiant ? Est-ce vraiment intelligent de remplacer « C'est magnifique ! » par « C'est génial ! » ?

Lire des histoires imaginées il y a 50 ou 100 ans, c'est se décentrer, se poser en témoin d'un autre temps, même si les imaginaires et les sentiments restent constants. Que dire de ma découverte de Joséphine (Jo) dans *Les quatre filles du docteur March* ? Je rêvais d'être écrivaine ou journaliste, tout en me disant que les

choses n'étaient guère plus simples pour les femmes de mon époque. J'étais pourtant bien loin de l'Amérique de la fin du 19^e siècle et de sa guerre civile.

Voilà ce que l'on recherche dans la lecture de romans, à tous les âges. Voilà pourquoi *Harry Potter* fut un succès de librairie, avec son vocabulaire parfois un peu compliqué. Si certains éditeurs prennent nos enfants pour des imbéciles, grand bien leur fasse... Qu'ils gardent leurs éditions simplifiées ! Quant à nous, préservons les précieux trésors de nos greniers pour nos Howard Carter et Lord Carnarvon¹ de demain ! ■

1. Découvreurs du tombeau de Toutankhamon