

# entrées libres

RENCONTRE

Herman  
DE CROO

Devoir  
d'humanité

DOSSIER

Une école  
davantage inclusive

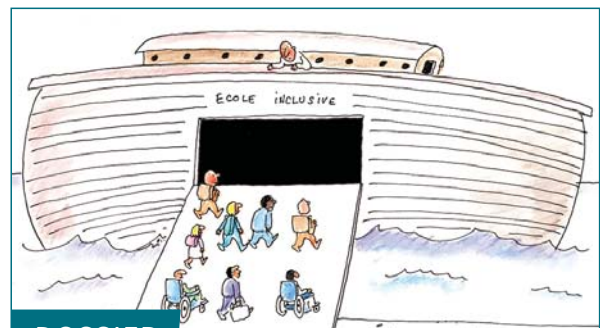


<b>NOËL</b>	3
• Devoir d'humanité	
<b>ÉDITO</b>	4
• Des dispositions attendues	
<b>DES SOUCIS ET DES HOMMES</b>	5
• Des mesures bienvenues !	
• Des défis pour l'enseignement de promotion sociale	
<b>ENTREZ, C'EST OUVERT !</b>	8
• J'écris très grand, pour faire peur !	
• Grec en scène	
• Des élèves plongés au cœur d'un jeu de rôle géant	
<b>DOSSIER</b>	
• <b>Une école davantage inclusive</b>	
<b>DIRECTEUR, MAIS PAS SEULEMENT</b>	11
• Quel drôle d'oiseau !	
<b>L'EXPOSÉ DU MOI(S)</b>	12
• Herman DE CROO	
Le pli est pris à l'âge de 7-8 ans !	
<b>AVIS DE RECHERCHE</b>	14
• L'émancipation en milieu scolaire	
<b>RÉTROVISEUR</b>	16
• L'Œuvre de l'enseignement catholique	
Unité et diversité (1830-1960)	
<b>ENTRÉES LIVRES</b>	18
• ONLIT-Éditions ■ Concours	
• Le prêtre et l'économiste	
• Maman, entends-tu le vent ?	
<b>SERVICE COMPRIS</b>	19
• Electromecanix Challenge	
• Caritas	
• GoodPlanet Challenges	
<b>HUME(O)UR</b>	20
• Un séjour au... 日本	



NOËL

Devoir d'humanité



DOSSIER

Une école davantage inclusive



L'EXPOSÉ DU MOI(S)

**Herman DE CROO**  
 Le pli est pris à l'âge de 7-8 ans !
**entrées libres**
 Novembre 2018 / N°133 / 14<sup>e</sup> 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**  
 Charline CARIAUX  
 Frédéric COCHÉ  
 Vinciane DE KEYSER  
 Alain DESMONS  
 Hélène GENEVROIS  
 Brigitte GERARD

 Fabrice GLOGOWSKI  
 Gengoux GOMEZ  
 Thierry HULHOVEN  
 Anne LEBLANC  
 Marie-Noëlle LOVENFOSSE  
 Bruno MATHELART  
 Luc MICHIELS  
 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®.

# Devoir d'humanité

Abbé Éric de BEUKELAER



Une connaissance me raconta son récent jogging matinal du dimanche dans le parc d'une commune bourgeoise en région liégeoise. À peine avait-il commencé à s'échauffer qu'il tomba sur un groupe de sans-abris. « *Même ici, on en trouve* », se dit-il, vaguement agacé par cette irruption dans sa quiétude dominicale. Dépassant son malaise, il alla cependant leur parler, prenant le temps d'écouter chacune de leurs histoires. L'un d'entre eux lui expliqua qu'il dirigeait une petite entreprise, qui fit faillite suite à un mal de dos aigu qui le mit en chômage technique. S'ensuivit un sale divorce, qui finit par le mettre sur la paille. Notre joggeur, lui-même indépendant, fut touché par ce récit d'une mésaventure qui aurait pu être la sienne. Il renonça à poursuivre son sport matinal et alla leur acheter à tous des cafés et des croissants...

Parce qu'il avait pris le temps de s'arrêter et de les écouter, ces « sans-abris en situation irrégulière » étaient devenus les noms et visages de frères en humanité. Il en va de même pour ces personnes qui hébergent des réfugiés, du parc Maximilien ou d'ailleurs. En prenant la peine d'ouvrir leur foyer et leur cœur à ces illégaux, ceux-ci ont quitté l'abstraction des statistiques pour devenir une histoire. Le philosophe Emmanuel LEVINAS décrit ce phénomène comme « *l'épiphanie du visage* » : quand nous regardons un autre humain dans les yeux, il nous devient impossible d'encore le traiter comme un problème à régler. Il s'impose comme un humain à rencontrer.

En ce temps qui nous prépare à la fête de Noël, il ne s'agit pas de pécher par naïveté en prétendant qu'avec un peu de bonne volonté, toute la misère du monde et le drame des migrations sauvages pourraient être réglés. Ce n'est pas le cas. Et les politiciens qui doivent affronter ces délicates questions méritent notre estime. Il s'agit cependant de ne jamais oublier que les sans-abris et les sans-papiers sont et restent des frères en humanité. Et que, plutôt que de stigmatiser un prétendu « *délit de solidarité* », il s'agit d'encourager un « *devoir d'humanité* ». Ce n'est d'ailleurs pas anodin si l'évangéliste saint Luc raconte qu'à la naissance de l'Enfant-Dieu, sa mère « *l'emballota, et le coucha dans une crèche, parce qu'il n'y avait pas de place pour eux dans l'hôtellerie* » (Luc 2, 7).

Que l'Esprit de la Nativité nous rappelle, chaque fois qu'un visage en détresse croise notre jogging matinal et autres activités, que c'est le Christ que nous accueillons en tous ces pauvres. En d'autres mots, que le Souffle de Dieu nous ramène à notre élémentaire... devoir d'humanité. ■



Illustration : Anne HOOGSTOEL

# Édito

## Des dispositions attendues



“ La législature qui s’achèvera en mai prochain est entrée dans la phase politique « de l’entonnoir ». Un grand nombre de décrets sont murs et attendent d’être votés pour entrer en vigueur avant la fin de la législature. Parmi eux, un récent décret-programme qui contient plusieurs dispositions positives et très attendues<sup>1</sup>.

Parmi celles-ci figurent le financement des conseillers en prévention attendu depuis 10 ans, une amélioration des règles d’attribution des éducateurs dans le secondaire par l’allocation de postes à mi-temps entre deux paliers établis en référence au nombre d’élèves, et une amélioration progressive du règlement des arriérés dus aux PO au titre des frais de transport des membres du personnel. Des dispositions très bienvenues sont également prévues pour faciliter la création de nouvelles écoles : un complément de subventions de fonctionnement la première année, et la possibilité d’engager un directeur de manière anticipée.

On le sait, nombre de décrets relatifs à la mise en œuvre du Pacte d’excellence attendent également d’être votés ou mis en œuvre. Parmi ceux-ci figure le décret relatif à la distinction des rôles de l’autorité publique en tant que régulateur et opérateur.

### Un engagement libéral ?

Au moment d’écrire ces lignes, la question politique qui se pose est de savoir si le Mouvement Réformateur apportera ses voix pour atteindre la majorité des deux tiers qui est constitutionnellement requise pour cette réforme qui, à bien des égards, est la clé de toutes les autres.

L’engagement des libéraux serait, par ailleurs, aussi précieux pour assurer la bonne fin des objectifs d’excellence que le Pacte s’est fixés. La tradition libérale de l’enseignement est, en effet, porteuse d’un certain nombre de valeurs qui sous-tendent le Pacte d’excellence au même titre que les références sociales-démocrates et chrétiennes-démocrates : une conception de la gouvernance qui conjugue les principes d’autonomie et de responsabilisation des acteurs ; une conception de l’éducation fondée sur la bienveillance, mais aussi sur l’exigence ; l’importance à accorder aux « savoirs de base » ; la nécessité de plus en plus impérieuse de simplifier l’appareillage réglementaire de l’enseignement.

À cet égard, la limite de ce qui est supportable est aujourd’hui dépassée, avec le décret « Titres et fonctions ». Une enquête récente de l’Administration a montré que sur une semaine de 32 heures de cours en moyenne, 2 heures ne sont pas dispensées en raison de la pénurie d’enseignants, auxquelles viennent s’ajouter les heures non dispensées pour des raisons organisationnelles (jours blancs, etc.). Pour accélérer les procédures de recrutement et de remplacement des enseignants, nous attendons un premier pas sous la forme de dispense de produire un « PV de carence » pour les fonctions reconnues en pénurie.

Enfin, le gouvernement a décidé d’octroyer à chaque enseignant un montant forfaitaire de 100 EUR pour le défraiement de l’utilisation de son matériel informatique privé. Il serait juste que les directions et les sous-directions en bénéficient aussi. ■

1. Voir p. 5 ci-contre.

Étienne MICHEL

Directeur général du SeGEC

12 novembre 2018



# Des mesures bienvenues !

Conrad van de WERVE

Un nouveau décret-programme<sup>1</sup> sera soumis au Parlement dans les prochaines semaines. Il prévoit diverses dispositions, dont certaines étaient particulièrement attendues par les écoles. Aperçu des principales d'entre elles.

## Conseillers en prévention

Depuis plusieurs années, le SeGEC demande au gouvernement de prévoir un financement pour les conseillers en prévention dans les écoles. L'exécutif de la FWB a entendu cette demande, puisqu'il propose à présent un **financement en « cash »** aux Pouvoirs organisateurs. Dans la mesure où ces moyens pourront être mutualisés, le SeGEC a demandé que les centres de gestion et les groupements d'employeurs puissent servir de points d'appui.

Le texte prévoit aussi que les écoles qui disposent déjà d'un conseiller en prévention sur base de fonds propres puissent affecter ces nouvelles ressources à d'autres utilisations. L'enseignement catholique a ainsi suggéré qu'elles puissent servir à des travaux de sécurisation ou à l'engagement d'un DPO (délégué à la protection des données). Dans la foulée, il a enfin demandé de prévoir un mécanisme de rachat d'heures NTPP à un barème déterminé pour les écoles qui ont déjà mis un dispositif en place. Un tel mécanisme existe déjà dans l'enseignement à encadrement différencié et dans l'enseignement en alternance.

Ces avancées étaient particulièrement attendues, dans un contexte où les nouveaux types de risques (attaques terroristes ou autres) doivent être pris en compte dans les plans d'urgence des écoles.

## Éducateurs et conseillers académiques

Le calcul d'attribution des **éducateurs** sera revu en faveur des écoles. Concrè-



Les nouvelles écoles créées dans un contexte de croissance démographique toucheront une prime unique pour acheter notamment du matériel.

Photo : Conrad van de WERVE

tement, les conditions d'accès à un éducateur supplémentaire seront assouplies (allocations de postes par demi-tranches).

Dans l'enseignement supérieur, les établissements qui organisent la formation initiale des enseignants pourront chacun engager **un conseiller académique** (½ à 1 équivalent temps-plein) pour les soutenir dans le cadre de la mise en place de la nouvelle réforme.

## Nouvelles écoles

Afin de faciliter l'ouverture de nouvelles écoles dans un contexte de croissance démographique, le gouvernement permettra aux Pouvoirs organisateurs de l'enseignement secondaire d'**engager un directeur au 1<sup>er</sup> janvier** qui précède

l'ouverture des portes de l'établissement. Ceux du fondamental pourront le faire au 1<sup>er</sup> mai. L'exécutif prévoit aussi le versement d'une prime unique aux PO concernés. Celle-ci sera calculée sur base du nombre d'élèves inscrits et du montant des subventions de fonctionnement. Cette prime permettra d'acheter du matériel et de couvrir les premières dépenses.

## Et aussi...

Des périodes supplémentaires (2h maximum) pourront être attribuées aux établissements de l'enseignement secondaire scolarisant des espoirs ou des sportifs de haut niveau. ■

1. La négociation de ce texte, à laquelle le SeGEC a participé, a eu lieu début novembre.



## 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 !

# Des défis pour l'enseignement de promotion sociale

Conrad van de WERVE

La Fédération de l'Enseignement de promotion sociale catholique (FEProSoC) tenait sa 10<sup>e</sup> rentrée académique, le 8 octobre dernier, à l'EPHEC à Bruxelles. Thème du jour : « *Les plus-values d'un enseignement spécifiquement dédié aux adultes* ». Trois personnalités du monde de l'entreprise et du travail ont partagé leur regard sur cette forme d'enseignement<sup>1</sup>.

Photos : Stéphane VANOIRBECK et Jennifer HENNEUSE



De gauche à droite : Marie-Hélène SKA, Bernard VAN ASBROUCK et Olivier WILLOCX

## 160 000

adultes fréquentent l'enseignement de promotion sociale en Belgique francophone, parmi lesquels 130 000 suivent des cursus du secondaire. Reprendre des études après un parcours semé d'embûches constitue souvent un challenge.

**Bernard VAN ASBROUCK**, Conseiller général au FOREM, souligne le caractère ouvert et « multi-finalités » de ce type d'enseignement qui a le souci particulier d'accueillir la personne. « *L'enseignement de promotion sociale peut mener des adultes parfois considérés comme perdus aux yeux du système à la diplomation. Par ce biais, il les habille de dignité* », se félicite-t-il. Dans ce contexte, tout le défi, pour l'enseignement de promotion

sociale, consiste à s'appuyer sur une éthique de l'épanouissement de la personne, poursuit-il, sans pour autant faire fi de l'éthique de l'utile qui règne dans notre société : « *La promotion sociale doit préserver son âme, cela rendra service à la société, au marché du travail et à tout le monde. Mais il ne faut pas opposer ces deux éthiques, car une société ne peut pas choisir entre elles, il faut jouer dans une logique de complémentarité.* »

### Pistes

Si la flexibilité est une caractéristique importante de l'enseignement de promotion sociale, **Marie-Hélène SKA**, Secrétaire générale de la CSC, voit plusieurs défis à relever pour les prochaines années. Outre une simplification administrative et une revalorisation du « congé éducation » au profit des adultes, elle



propose une alternative aux cours du samedi et cours du soir : « *Ne peut-on pas innover sur la temporalité de la formation et sortir du schéma strict de 4h de cours le samedi et deux fois 3h en semaine ?* », s'interroge-t-elle.

La Secrétaire générale invite à réfléchir à la mise en place de sessions occasionnelles de quatre jours. « *On y gagnerait beaucoup pour construire un projet, car l'adulte a beaucoup à apprendre également avant et après les cours* », reprend-elle.

## Ils l'ont dit...

« *L'âme de l'enseignement de promotion sociale tourne autour d'une éthique de l'épanouissement de la personne* »

**Bernard VAN ASBROUCK**

« *Il faut donner à l'étudiant la capacité d'être acteur de son projet* »

**Marie-Hélène SKA**

« *Les étudiants/clients sont en train de donner leur avis sur chacun des établissements, tous les jours* »

**Olivier WILLOCX**



## Territoires de compétences

Il y a 157 écoles de promotion sociale pour 280 communes en Fédération Wallonie-Bruxelles. « *On a presque toujours une école de promotion sociale à côté de chez soi, relève Marie-Hélène SKA, qui y voit un atout majeur. La question du maillage du territoire, de l'inscription de la promotion sociale dans une dynamique territoriale est importante, que ce soit par le biais des bassins de vie, des bassins emploi-formation, etc.* »

**Bernard VAN ASBROUCK**<sup>2</sup> en est convaincu également : « *Un territoire capacitant présente l'avantage d'être un endroit où on peut créer du possible et où on permet au potentiel de s'exprimer. Pour qu'un territoire soit capacitant, il ne faut pas que tout le monde instrumentalise tout le monde. Des dimensions et des éthiques différentes doivent pouvoir coexister.* »

M.-H. SKA se rend bien compte qu'il s'agit là d'un défi titanesque, demandant une tout autre organisation et un croisement des cours : « *Il faut sortir de la linéarité, procéder aussi à une simplification administrative à mettre au profit du travail en équipe.* » Elle est, enfin, convaincue que l'enseignement de promotion sociale doit pouvoir se repositionner et proposer des formations d'une autre nature : « *On pourrait proposer des cursus plus courts sur une série de sujets captés actuellement par des acteurs qu'on paie parfois « cher et vilain », et qui sont souvent éloignés des réalités. Cela se fait déjà, mais pourrait se faire davantage.* »

### Écueil

**Olivier WILLOCX**, Administrateur-délégué de BECI, l'union des entreprises bruxelloises, voit, lui, un réel enjeu dans la perception que peuvent avoir les acteurs des formations proposées : « *Ce que les autres pensent va être un élément déterminant pour le taux d'inscriptions dans certaines sections. Si le niveau d'apprentissage n'est pas perçu comme étant valable – ce qui ne veut pas dire que ce n'est pas le cas –, cela va être foudroyant !* », lance-t-il. Alors que le virage de la digitalisation change complètement la donne, les établissements ne peuvent pas se limiter à adapter leur cursus. « *Tout doit être intégré. Le fait, par exemple, de ne pas pouvoir notifier par sms, dans un délai très court, qu'un cours ne sera pas organisé, va être jugé comme archaïque, voire non respectueux des personnes qui se déplacent et qui passent parfois une heure et demi dans les transports*

*en commun. La génération actuelle estime devoir être informée en temps réel.* » Et ceux qu'il appelle aussi des « clients » n'hésitent pas à évaluer les établissements : « *Vous avez des cotes qui sont affichées pour chacune des écoles. Aujourd'hui, c'est « Cote mon prof », mais en live !* »

De son côté, Bernard VAN ASBROUCK veut mettre en garde contre une potentielle dictature de l'opinion qui pourrait mener à une dégradation de l'enseignement. « *Si on se situe dans une stricte relation de consommation, c'est foutu, s'exclame-t-il. Nous n'avons rien à vendre, nous avons tout à « être » !* » Et de conclure : « *C'est dans la relation que les choses se font.* » ■

### EN IMAGES

Pour avoir un aperçu de cette séance académique, marquée par la table ronde et les interventions de **Stéphane HEUGENS**, Secrétaire général de la FE-ProSoC et **Étienne MICHEL**, Directeur général du SeGEC, rendez-vous sur : <http://enseignement.catholique.be> > **Promotion sociale** > **Publications** > **Rentrée académique 2018**

1. Deux d'entre eux ont donné cours dans l'enseignement de promotion sociale (Bernard VAN ASBROUCK et Marie-Hélène SKA) ; le troisième s'investit dans un Pouvoir organisateur de ce niveau d'enseignement (Olivier WILLOCX).

2. Il conduit actuellement un projet de recherche-développement associant le FOREM, Hénallux et l'ULB, sur les conditions de la capacitation citoyenne permettant à un citoyen de mobiliser ses compétences en temps réel, là où il vit.



# J'écris très grand, pour faire peur !

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Organiser des ateliers d'écriture en maternelle, cela peut sembler à première vue soit complètement farfelu – les enfants n'étant pas censés savoir déjà écrire –, soit réservé à des petits génies maîtrisant parfaitement la langue de Molière. Rien de tout cela dans la classe de 3<sup>e</sup> maternelle de l'École Sainte-Marguerite de Bouge<sup>1</sup>... Plutôt le bonheur partagé de créer soi-même des histoires et les livres qui les racontent.

« J'ai commencé à mettre des ateliers d'écriture en place l'an dernier, après avoir assisté à une conférence de Martine ARPIN<sup>2</sup> dont je connaissais déjà le travail, et après avoir suivi diverses formations, notamment en lien avec la littérature jeunesse, explique **Sophie CEREGHETTI**, institutrice de 3<sup>e</sup> maternelle. J'organise aussi la venue d'auteurs en classe, qui expliquent plein de choses aux enfants. Pour eux, dessiner une histoire, c'est déjà l'écrire. Au fil du temps, quand ils commencent à jouer avec les sons, à « entendre » les mots, certains les écrivent spontanément. Ils s'inspirent beaucoup des livres lus en classe et vont y rechercher des mots et des informations. »

## Le hérisson et le blaireau

Pour la création d'une histoire, soit les enfants « écrivent » spontanément, soit des périodes d'ateliers d'écriture plus « frontales » constituent de véritables mini-leçons. Lors des activités autonomes du matin, les élèves qui le souhaitent s'installent dans l'espace écriture et ont à leur disposition des petits carnets de différents formats ou des feuilles volantes. Ils inventent une histoire, dessinent, mettent de petits mots. Ils demandent à l'institutrice comment les écrire ou font des recherches eux-mêmes dans les imagiers ou les livres de la bibliothèque.

Ils peuvent aussi, s'ils le souhaitent, prendre place sur la « chaise d'auteur » pour raconter leur histoire au groupe. Les enfants écoutent, observent et font des commentaires constructifs : « Ah tiens, tu as utilisé tel type de phylactères, comme tel auteur », « J'ai mis du rouge pour montrer sa colère », ou encore « J'ai écrit très grand pour faire peur », etc. Ils collaborent, partagent leurs idées, dans le respect du niveau

d'avancement de chacun. Les mini-leçons, quant à elles, sont l'occasion d'analyser la manière de concevoir un livre ou de construire une histoire, les styles de mise en page, les techniques d'illustration, etc.

« On s'inspire d'éléments personnels (mon petit moment à moi, mon sport préféré) ou de ce qu'on vit en classe, comme l'arrivée d'un hérisson, précise S. CEREGHETTI. Il devient le personnage principal d'une histoire comportant un début, un milieu et une fin. Il lui arrive quelque chose, mais quoi ? Beaucoup d'enfants imaginent qu'il se fait attaquer par l'un des prédateurs vus en classe (blaireau ou grand-duc). Lors de la mini-leçon suivante, deux jours plus tard, je les encourage à écrire et dessiner davantage, à ajouter des détails, gommer, recommencer. Ensuite, il faudra mettre l'histoire en couleurs, dessiner la couverture et les pages de garde, choisir un titre, etc. Pour des petits qui sont très « premier jet »,

c'est tout un travail de revenir sur ce qui a déjà été réalisé. Quand ils ont dessiné leur histoire, ils viennent me la raconter et je l'écris. Certains choisissent de l'écrire eux-mêmes, à leur façon. Et nous avons notre propre maison d'édition : la Marguerite. Une fois les histoires terminées, je vais chercher des « grands » de 2<sup>e</sup> primaire qui, par petits groupes, les lisent tout haut dans ma classe, pour la plus grande fierté de leurs auteurs ! »

Ce n'est pas pour rien si, à la maison, aux dires des parents, les élèves de Madame Sophie délaissent leur tablette et réclament des feuilles et des crayons pour « écrire des livres ». « Tout cela m'apporte énormément à moi aussi. C'est devenu une véritable passion ! », conclut l'institutrice. ■

1. [www.saintemarguerite.be](http://www.saintemarguerite.be)

2. <https://atelierécritureprimaire.com/>



Photo : Sophie CEREGHETTI



# Grec en scène

Brigitte GERARD

Rendre le cours de grec bien vivant, c'est le souhait de **Stéphanie GROULARD**, professeure de langues anciennes au Collège Saint-Julien à Ath<sup>1</sup>. Et ces dernières années, elle n'a pas chômé : outre l'accueil d'une enseignante grecque en classe et l'organisation de cours de grec moderne, elle a pris part avec ses élèves à un projet eTwinning autour de la pièce *Antigone* de Sophocle.

« C'est le programme « Ouverture aux langues et cultures » de la Fédération Wallonie-Bruxelles qui m'a d'abord permis d'accueillir dans ma classe, chaque semaine, une professeure grecque de l'école hellénique de Bruxelles, Vasiliki KARAMPESTOU, explique Stéphanie GROULARD. L'objectif étant, pour elle, de venir partager sa culture et de donner des cours facultatifs de grec moderne. »

D'emblée, le courant est bien passé entre les deux enseignantes, qui avaient alors un point commun : elles abordaient toutes deux *Antigone* de Sophocle en classe. Logiquement, l'envie est née de travailler ensemble, et elles ont ouvert un projet sur la plateforme européenne eTwinning. « Notre but était de faire réfléchir et réagir les jeunes sur des sujets abordés dans l'œuvre de Sophocle et qui sont toujours d'actualité, comme la liberté, la justice, la démocratie, le respect... Une école française de Toulouse s'est jointe à nous ainsi que, l'année suivante, deux écoles grecques de Thessalonique. »

Le projet s'est étalé sur deux ans. À Saint-Julien, les élèves de 3<sup>e</sup> y ont participé la première année, mais ce sont ensuite les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années qui ont pris le relais. Le principe était de voir des extraits du texte grec en classe, mais aussi de proposer diverses activités aux écoles participantes, dont les résultats devaient ensuite être partagés sur la plateforme eTwinning.

« Nous avons, par exemple, créé des masques de théâtre, qui ont voyagé en Grèce et en France avant de revenir en Belgique et d'y être exposés. Autre activité : à partir du contour d'un élève tracé au sol, assimilé à un personnage de la pièce, les jeunes devaient noter à l'extérieur ou à l'intérieur les sentiments exprimés ou non par le personnage. Cela les a fait réfléchir sur ce



qu'ils auraient pensé à sa place, et a donné lieu à des débats. Les élèves ont aussi beaucoup aimé les arrêts sur image. Ils devaient circuler en groupe et s'arrêter à notre signal, en représentant par leur attitude la paix, la guerre... L'autre groupe devait ensuite essayer de comprendre pourquoi ils avaient représenté les choses de telle façon. »

## Une apothéose théâtrale

Tout cela a permis aux élèves d'aborder la matière d'une façon originale, jusqu'au point d'orgue de l'année : une pièce de théâtre bilingue, présentée en mai dernier. « Et là, on a eu la chance de voir réunis tous les partenaires du projet, sauf la classe de Toulouse. Les deux écoles grecques ont fait le voyage jusqu'à Ath et Bruxelles pour jouer le spectacle avec nous dans chaque école ! » Ce qui a d'ailleurs été un fameux tour de force pour les jeunes, seules les écoles belges ayant pu répéter ensemble. « C'était un fameux challenge, mais le résultat était fantastique ! On alternait les scènes en français et en grec, mais l'idée

était surtout de faire comprendre le message par les expressions corporelles. »

La pièce, inspirée d'*Antigone*, a été entièrement imaginée par les élèves à partir de scènes du quotidien, et ils ont pu bénéficier de l'aide et des conseils d'un metteur en scène professionnel, Benoit VERHAERT, engagé grâce à une subvention de la Province. Les jeunes ont ainsi pu mener un travail abouti et vivre une expérience enrichissante. « Les différentes activités réalisées en cours d'année ont dynamisé le cours, et les élèves ont pu sortir des sentiers battus. Ils ont beaucoup appris au niveau humain, ont pris confiance en eux. » Cela leur a même valu d'être proclamés lauréats au concours eTwinning avec, en bonus, du matériel informatique pour l'école. ■

1. [www.esj-ath.be](http://www.esj-ath.be)

# Des élèves plongés au cœur d'un jeu de rôle géant

Brigitte GERARD

Parmi les élèves et les enseignants, qui connaît le Règlement d'ordre intérieur (ROI) de son école ? Pas grand-monde, a-t-on constaté à l'Institut des Métiers de la Construction et de l'Environnement (IMCE)<sup>1</sup>, un établissement d'enseignement spécialisé d'Erquelinnes. Pour y remédier, une solution : expérimenter ensemble le contenu du ROI au cours d'un jeu de rôle géant !



« Nous en sommes cette année à la 4<sup>e</sup> édition du jeu de rôle, raconte **Jean-Sébastien MOURY**, professeur d'arts plastiques, d'histoire de l'art, de vidéo et de théâtre. La première s'est déroulée voici 7-8 ans et traitait du thème de l'immigration. L'objectif était de conscientiser les élèves au parcours des immigrés. Une seconde édition a ensuite tourné au « dark fantastic », les joueurs se retrouvant dans un monde futuriste, dans lequel la technologie moderne avait disparu. »

Suite au succès de ces deux expériences, J.-B. MOURY a souhaité poursuivre dans cette voie pour sensibiliser les élèves et l'équipe éducative au ROI de l'école, trop souvent ignoré de tous. Il a, dès lors, impliqué les élèves de forme 2 (enseignement d'adaptation sociale et professionnelle), de forme 4 (enseignement général, technique, artistique ou professionnel) de la classe SSAS (Structure scolaire d'aide à la socialisation) et le personnel de l'école dans un nouveau jeu de rôle géant, lors de deux journées, sur un terrain public loué pour l'occasion. L'idée étant de faire interagir cette centaine de personnes dans un monde « dark fantastic », en fonction de leur rôle et du scénario

concocté par l'enseignant, qui est aussi le maître du jeu. Et, si l'objectif premier est l'apprentissage du ROI, le jeu n'en a pas moins également un intérêt pédagogique : « On en profite pour travailler la logique mathématique, via la manipulation d'argent fictif. Des parchemins doivent être lus et analysés, puisque des quêtes en résultent... Et cela développe l'intelligence intrapersonnelle. Paradoxalement, plus on porte de masques, plus on en apprend sur soi-même ! »

## Une visée sociale

Les membres du personnel reçoivent un rôle précis de la part du maître du jeu, qui décrit leur personnage, prévoit un scénario à respecter et des missions à accomplir, mais les élèves gardent tout leur libre arbitre. Ils choisissent un personnage (guerrier, magicien ou ranger), prennent les décisions qu'ils souhaitent et peuvent ainsi gagner ou perdre la partie. « Le scénario est cependant orienté de façon à ce que les élèves aient plus de chances de gagner s'ils sont solidaires entre eux. »

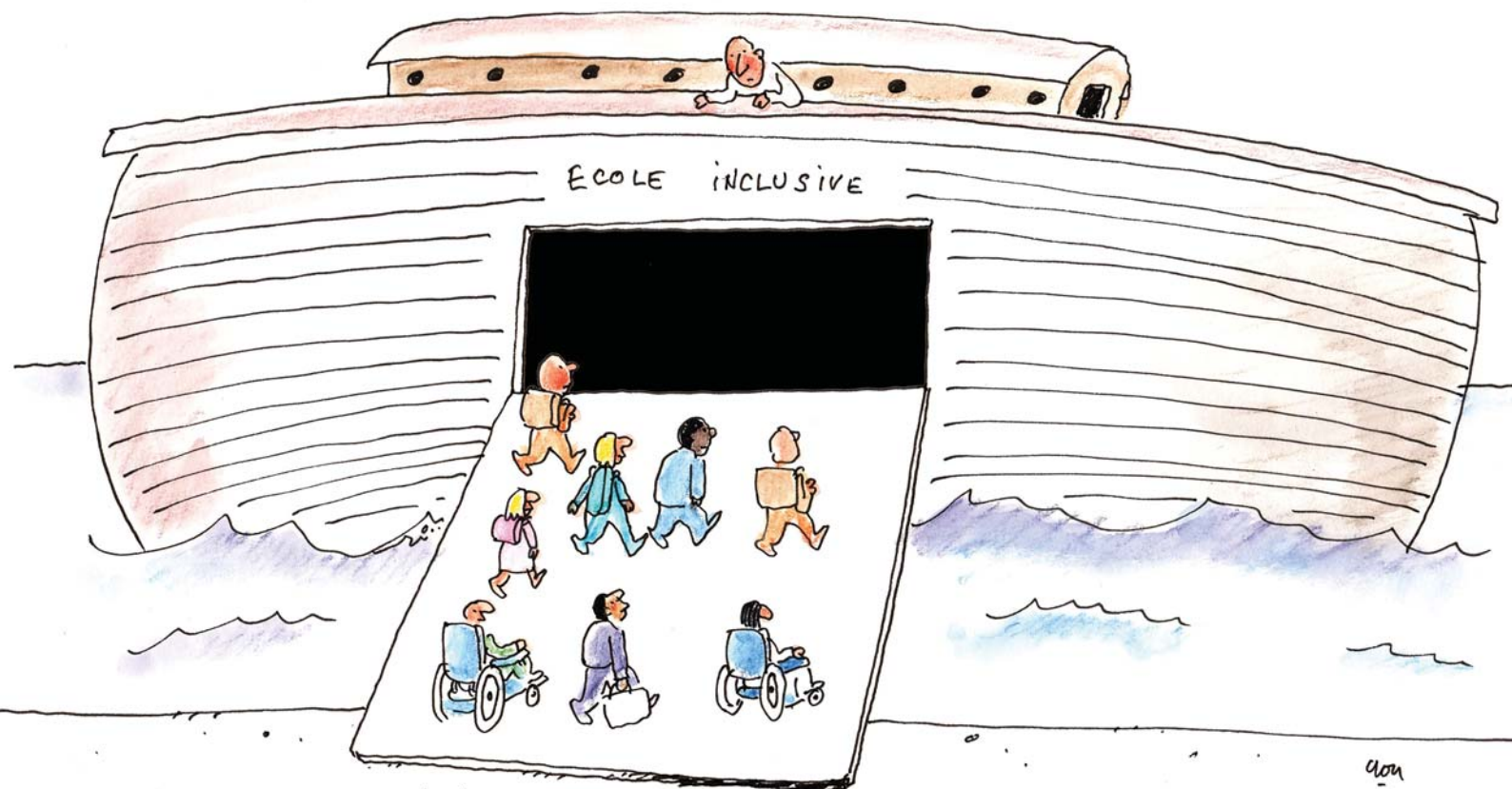
Ce jeu de rôle a débuté l'an passé et s'est poursuivi les 11 et 12 octobre derniers. Une suite est ainsi prévue à la même période, chaque année. Globalement, les élèves s'y

investissent bien, et leur intérêt pour leur personnage se poursuit tout au long de l'année. « Ils nous en parlent très souvent, nous font part de leurs stratégies, nous interrogent sur la suite, mais je garde beaucoup de secrets afin de maintenir un maximum de suspense ! Ils peuvent également évoluer, monter de niveau en fonction de leur comportement et de leurs résultats scolaires. Les bénéfices du jeu sont énormes, surtout d'un point de vue social. La qualité première qui est requise, c'est l'empathie. Il faut pouvoir se mettre à la place de l'autre, afin de prendre du plaisir et d'en donner à l'autre. Ils apprennent aussi à jouer ensemble et avec leurs professeurs, qui peuvent les observer dans un autre contexte que la classe. Certains élèves prennent de l'assurance lorsqu'ils deviennent un mage très puissant, ou lorsqu'ils arrivent à négocier correctement des échanges financiers et se retrouvent riches à la fin du jeu ! »

Une expérience enrichissante pour tous, qui a même été immortalisée l'an dernier dans un petit film intitulé *Phantasma*. Avec, à la clé, une participation à trois concours et un Prix de la meilleure fiction ! ■

1. [www.acis-group.org/institutions/480/accueil.php](http://www.acis-group.org/institutions/480/accueil.php)





# Une école davantage inclusive

## TÉMOIGNAGE

Nous voilà partis pour un long combat

## APPROCHE

Une vision de l'école inclusive  
Réponse pédagogique adaptée

## REGARDS

Il est plus facile de créer des enfants solides  
que de réparer des adultes brisés

## PRATIQUES

Positiver  
Le spécialisé a toute sa pertinence

Tout le monde s'accorde autour du concept d'une école adaptée aux besoins de l'élève, où chacun puisse trouver la place qui lui convient le mieux. Dans cet esprit, le décret relatif aux aménagements raisonnables, entré en vigueur en septembre dernier, rencontre ce souci d'une école davantage inclusive.

« Plein de petits trucs existent, que les enseignants peuvent s'échanger facilement », explique **Stéphanie GARAY**, enseignante dans le fondamental, travaillant régulièrement avec des enfants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage. « Surtout, il est primordial de cultiver une approche positive et enthousiaste », confie-t-elle, sans oublier une indispensable bienveillance vis-à-vis de l'enfant et de ses besoins.

**Muriel SAMAIN**, directrice d'une école secondaire de l'enseignement spécialisé, ne dit pas autre chose : « L'essentiel est que le jeune puisse trouver sa place dans la société, et que l'école mette tout en œuvre pour y parvenir ».

De son côté, **Danielle HENUSET**, logopède, met en garde contre toute volonté de « demander aux gens d'être ce qu'ils ne sont pas. Le monde qui attend nos élèves est à la recherche de talents divergents, différents, capables de coopérer. » Voilà qui est dit !

Bonne lecture ! ■

Conrad van de WERVE

# Nous voilà partis pour un long combat

**Timothy et sa maman** nous partagent, le temps d'une lecture, les embûches rencontrées par un enfant dyspraxique au cours de son parcours dans le fondamental jusqu'à l'obtention du CEB. Ils soulignent les difficultés surmontées, les doutes, les combats toujours renouvelés, mais aussi le soutien constant de la direction et des enseignants de cette école en encadrement différencié<sup>1</sup> qui s'implique au quotidien aux côtés de ses élèves.



Photo d'illustration - François TEFMIN

“ Nous sommes le 1<sup>er</sup> septembre 2009. Maman me dépose en maternelle chez Madame Régine. C'est là que tout a commencé. On me sépare de ma maman, je suis déchiré, meurtri, mon petit cœur ne supporte pas que maman ne soit pas en vue, mon corps se disperse, j'ai du mal à comprendre...

*Madame Nancy est appelée à la rescousse et, en effet, elle retrouve mes membres, me rassemble, me parle et arrive à me faire comprendre petit à petit ce que je dois faire ici.*

*En 2<sup>e</sup> année, avec Sœur Jacqueline, on me demande de faire des dessins, mais mes mains n'écoutent rien, mon corps ne veut pas écouter, je tombe, je trébuche et maman me manque beaucoup... Je suis très fatigué, Sœur Jacqueline me pousse, elle pense que je manque de psychomotricité fine, mais que je suis prêt pour ma 3<sup>e</sup>.*

*En 3<sup>e</sup> maternelle, chez Madame Anne, j'essaie de faire ce que l'on me demande. Madame me guide, me pousse, mais mes mains ne veulent pas écrire, mes pieds n'en font qu'à leur guise, le coloriage est une torture, je suis très fatigué. Madame pense que je suis dyspraxique et conseille à maman de voir un neurologue. Le diagnostic tombe, et me voilà dyspraxique avec un trouble visuo-spatial, dyslexique, hyperactif, et maman me trouve extraordinaire, nous voilà partis pour un long combat.*

*Un grand merci à Madame Anne, qui a pu toucher du doigt un handicap que maman ne savait pas exprimer.*

*En 1<sup>re</sup> primaire avec Madame Sabine, je suis bousculé, je fais de mon mieux, mais ces mains qui ne veulent pas écouter, ces pieds qui me font tomber, cette fatigue, les visites chez la graphologue, la neurologue, le kiné et la logopède, Madame Sabine qui me tire et me câline, et maman qui me pousse, je suis si fatigué.*

*En 2<sup>e</sup> année, je vais chez Madame Audrey, je fais de mon mieux, je commence à comprendre ce que l'on me veut, des choses sont mises en place pour me canaliser. Madame a la façon de me parler et me faire comprendre, je trébuche, mes mains n'écoutent rien, je suis maladroit, Madame me tire, maman me pousse, et Madame Sabine me câline.*

*Monsieur le directeur est de la partie. Il organise une table ronde avec maman, la graphologue, Madame et le centre PMS. Monsieur met des choses en place et accepte la venue du SAI deux fois/semaine, et me voilà en 3<sup>e</sup> chez Madame Carine. Quelle aventure ! C'est du sérieux ! Madame me tire très fort, je fatigue, le SAI vient m'aider, j'ai ma tablette pour certaines choses.*

*Madame continue à me pousser jusque dans mes derniers retranchements, je fais de mon mieux, je suis très fatigué, je perds espoir parfois, mais Madame me tire et maman me pousse, je suis triste parfois de ne pas y arriver. Ces mains qui n'écoutent pas et ces pieds qui me font tomber, je fais de mon mieux et j'arrive en 5<sup>e</sup>.*

*5<sup>e</sup> année, chez Monsieur Dominique, il y a l'ordinateur, ça me facilite la tâche. Monsieur laisse tomber certaines choses, ce qui m'aide à me concentrer sur ce qui est important pour arriver en 6<sup>e</sup> année.*

*Et me voilà en 6<sup>e</sup> année. Monsieur met des programmes en place pour me préparer à l'ultime combat, le CEB. J'étudie, même si mon cerveau est comme mes mains et mes pieds et n'en fait qu'à sa guise. Je veux réussir, Monsieur me guide, maman me pousse, je trouve mes marques, je grandis, j'arrive seul le matin à l'école.*

*Je passe l'épreuve du CEB, dernière ligne droite, je travaille, je suis fatigué. Le lundi, je rentre épuisé, le mardi, je m'évanouis de fatigue, le mercredi, je me repose et je repars pour le jeudi, je donne le reste de mes forces, je rentre épuisé, maman me console, me remet sur les rails, et les résultats sont enfin là.*

*Nous sommes le 27 juin 2018... Et je suis là ! » ■*

1. Institut de la Visitation à Gilly



# Une vision de l'école inclusive

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Comme l'explique **Patrick LENAERTS**, Secrétaire général adjoint de la FESeC<sup>1</sup>, il existe sans doute autant de visions de l'école inclusive qu'il existe de personnes. Une chose est sûre : venir en aide aux élèves qui éprouvent le plus de difficultés est inscrit dans l'ADN de notre enseignement.

## Qu'entend-on par école « inclusive » ?

**Patrick LENAERTS** : C'est l'école pour tous, autrement dit, une école où chacun, quel qu'il soit, quelles que soient ses différences, peut être accueilli et scolarisé. La vision actuelle du SeGEC<sup>2</sup>, c'est de « *développer des démarches éducatives et pédagogiques pour un enseignement plus inclusif, afin de permettre aux élèves à besoins spécifiques de trouver leur juste place dans notre système éducatif* ». Et cette place, cela peut être dans l'ordinaire, dans le spécialisé, dans l'ordinaire avec un accompagnement par le spécialisé, ou avec des aménagements définis comme « raisonnables », etc.

## L'enseignement spécialisé a donc encore toute sa pertinence, dans certains cas ?

**PL** : En Belgique, la création d'un enseignement spécialisé visant à permettre que tous les enfants aillent à l'école, y compris ceux rencontrant le plus de difficultés, a été saluée mondialement à l'époque. Il est vu aujourd'hui par certains comme un instrument de ségrégation, de relégation, ce qui est particulièrement blessant pour les jeunes et les professionnels qui s'y trouvent. Nous y avons investi beaucoup, et il propose des solutions vraiment adaptées aux enfants et aux jeunes qui lui sont confiés.

Nous avons notamment contribué à une revalorisation de l'enseignement professionnel spécialisé. Aujourd'hui, certains profils de formation du SFMQ<sup>3</sup>, comme agent de fabrication alimentaire ou carreleur, sont les mêmes dans le spécialisé de forme 3 que dans l'ordinaire, avec le même certificat de qualification. C'est une véritable révolution ! Nous ne sommes pas persuadés qu'une école totalement inclusive soit toujours une bonne chose pour tous les élèves, quelle que soit leur situation de handicap.

## Tout le monde n'a donc pas la même vision de l'école inclusive ?

**PL** : Il y a sans doute autant de visions de l'école inclusive qu'il y a de personnes. Au SeGEC, nous pensons qu'il est important de développer un langage commun et de trouver, parmi une diversité de solutions, celle qui est la plus adaptée à chaque jeune. Et cela prend du temps. Les idées font leur chemin petit à petit.

Depuis 2009, avec le décret « Intégration », nous avons avancé sur cette question. Il existe plusieurs initiatives de « classes à visée inclusive », par exemple. Il s'agit de classes de l'enseignement spécialisé qui sont intégrées dans des établissements ordinaires. L'objectif étant que les élèves partagent des activités et des temps communs (récréations, fêtes d'école, séjours pédagogiques, cours de musique ou autre). Cela se fait également de manière individuelle. Des élèves relevant du spécialisé sont intégrés dans des classes de l'ordinaire, en étant accompagnés par le spécialisé.

Le récent décret relatif aux aménagements raisonnables<sup>4</sup>, pour les jeunes reconnus « à besoins spécifiques » ne nécessitant pas une prise en charge par l'enseignement spécialisé, les rend obligatoires et apporte des précisions précieuses en la matière.

## Ce décret risque-t-il de bouleverser les habitudes des écoles ?

**PL** : La mise en œuvre d'aménagements raisonnables s'inscrit pleinement dans le projet éducatif chrétien. C'est dans notre ADN, et beaucoup d'écoles n'ont pas attendu le décret pour mettre des choses en place. Il faut le voir comme une opportunité et pas une contrainte. Dans des établissements où on a l'habitude de la différenciation pédagogique, mettre en place un aménagement raisonnable ne sera pas vu comme une contrainte. Là où, par contre, on considère qu'il n'y a qu'une seule manière d'apprendre, ça devient plus compliqué... Pour moi, cela ne doit pas faire peur. Cela peut être un formidable levier pour réinterroger les pratiques au bénéfice de tous les élèves et diminuer le taux d'échec.

## Il reste malgré tout pas mal d'inconnues ?

**PL** : Oui, c'est le cas notamment en termes d'organisation ou d'évaluation. Au fondamental, l'interlocuteur scolaire, c'est le titulaire de la classe. Un aménagement peut relativement facilement être envisagé, discuté. Quid dans le secondaire, étant donné la multiplicité des intervenants ? L'approche discipline par discipline ne facilite pas non plus l'organisation. Par ailleurs, notre enseignement secondaire est très normé, avec des compétences précises à atteindre chaque année. Que faire avec des élèves dont on sait qu'ils sont totalement incapables de les atteindre, en raison de leurs troubles d'apprentissage ? Mais on voit bien que les choses bougent malgré tout. Les formations portant sur la question des aménagements raisonnables sont complètes. Nous sommes appelés dans les écoles pour en parler. Les mentalités évoluent !

## C'est dans ce cadre qu'ont été créés les PARI ? De quoi s'agit-il exactement ?

**PL** : Un Pôle aménagements raisonnables et intégrations (PARI), c'est un projet-pilote spécifique à l'enseignement libre visant à anticiper ce qui est prévu dans le Pacte, à savoir la création de pôles territoriaux. Une équipe pluridisciplinaire d'experts de l'enseignement spécialisé, sous la responsabilité d'un coordinateur, se met au service d'équipes de l'enseignement ordinaire pour favoriser la mise œuvre d'aménagements raisonnables au bénéfice d'élèves à besoins spécifiques inscrits dans l'ordinaire. Ses missions : donner aux établissements des informations concernant les besoins spécifiques, accompagner les équipes

# Réponse pédagogique adaptée

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

concernées, outiller les équipes pédagogiques, accompagner les élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire dans le cadre de processus d'intégration.

Les PARI se veulent, à terme, de véritables centres de ressources pour la prise en charge des élèves à besoins spécifiques, où qu'ils soient dans notre système éducatif. Il y a actuellement sept PARI au secondaire, qui fonctionnent depuis 3 ans, et quatre au fondamental, en action depuis cette année. ■

1. Fédération de l'Enseignement secondaire catholique
2. Secrétariat général de l'Enseignement catholique
3. Service francophone des métiers et des qualifications
4. Voir *entrées libres* n°131, sept. 2018, p. 5

## Ressources

Pour en savoir plus sur les aménagements raisonnables :

<http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Juridique > Dossiers thématiques > Aménagements raisonnables

Des formations « aménagements raisonnables » sont organisées en école. Au fondamental, 116 écoles ont demandé à en bénéficier, cela fera 222 journées de formation à animer en 2018-2019. La FOCEF a pour cela mobilisé et coordonné 11 formateurs internes et externes.

Pour l'enseignement secondaire, des formations sont organisées par les services diocésains. Plusieurs ont d'ores et déjà été programmées pour l'année scolaire 2018-2019, notamment dans les diocèses de Bruxelles-Brabant et Namur-Luxembourg.

Se basant sur la « pyramide de prise en charge des difficultés » établie par la FédEFOC<sup>1</sup>, **Ludivine HALLOY**<sup>2</sup> détaille les étapes qui constituent le processus continu d'évaluation et d'ajustement des interventions dans une classe du fondamental.

« Les enseignant(e)s mettent en place une série de choses pour venir en aide à leurs élèves (groupes de besoins, exercices de renforcement, remédiation, contrats d'apprentissage, suivi personnalisé, etc.), constate-t-elle. Leur première – magnifique – mission étant de « promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves »<sup>3</sup>, ils/elles s'efforcent de faire en sorte que la gestion de classe soit bienveillante et que l'apprentissage se passe bien. » Sans compter qu'ils/elles sont également tenu(e)s légalement de différencier les apprentissages pour assurer à tous les élèves « des chances égales d'émancipation sociale »<sup>3</sup>. Le récent décret « Aménagements raisonnables » – que la conseillère verrait bien renommés « Aménagements légitimes », tant ils lui semblent aller de soi – se situe dans la mouvance de mesures et d'habitudes pédagogiques qui existaient souvent déjà.

## État des lieux pédagogique

Au mois d'octobre, les enseignant(e)s ont déjà pu aiguïser leur regard et identifier l'élève qui décroche un peu ou beaucoup. Ils/elles observent que certains éléments sont plus difficiles, qu'il y a des manquements, des lacunes, mais aussi des ressources, des points forts, bref, ils/elles dressent une sorte d'état des lieux pédagogique de la situation de l'élève.

« Nous ne sommes pas outillé(e)s pour observer nos élèves comme le feraient logopèdes, (neuro)psychologues ou ergothérapeutes, mais grâce notamment à des grilles d'observation, nous identifions des faits pédagogiques indubitables, avec un regard de « spécialistes »



© stocklib



de la pédagogie, explique L. HALLOY. Par exemple : je vois qu'il saute des lignes quand il lit. J'observe qu'il ne met jamais son titre au milieu de la feuille et ne parvient pas à se situer spatialement, etc. Tout cela va être important, parce que c'est le rôle de l'enseignant(e) de signaler des erreurs atypiques, qui doivent mettre la puce à l'oreille et inciter à orienter l'enfant vers un professionnel habilité à poser un diagnostic. »

## Aménagements raisonnables

Une fois le diagnostic établi, l'école, en accord avec les parents et le corps professoral, met en place des mesures d'aide personnalisée. Un dossier individuel est établi, avec l'appui éventuel des professionnels par lesquels l'élève est suivi. Ce dossier de l'élève va nourrir le conseil de classe grâce aux observations des différents acteurs. Sur cette base, le conseil de classe va ensuite établir un PIA<sup>1</sup> pour soutenir et épauler l'élève. Ce plan sera synthétisé par un objectif dont la mise en action prendra la forme d'aménagements raisonnables. Chaque aménagement est fonction d'un cas et d'un contexte particulier. Aucun ne peut être repris tel quel et appliqué n'importe où. Prenons le cas de Cyril : il souffre de troubles de la personnalité sévères, avec des comportements psychotiques. L'aménagement raisonnable demandé à l'école et accepté est : « Le jeudi après-midi, il quitte l'école pour faire le point avec son psychologue ». A contrario, l'aménagement refusé par le conseil de classe est le suivant : « Le centre qu'il fréquente demande à la titulaire de participer tous les vendredis, de 10h30 à 13h, à une réunion pluridisciplinaire ». Il n'est pas possible pour elle d'abandonner sa classe aussi fréquemment et aussi longtemps.

## Apprentissage individualisé

Quand décide-t-on que l'enseignement spécialisé peut s'avérer la meilleure solution pour un élève ? Ce type de décision ne se prend évidemment pas à la légère. La souffrance de l'enfant est un signe d'appel. Pour aider à la prise de décision, deux balises du décret « Aménagements raisonnables » peuvent éclairer la réflexion : « la qualité de vie de l'utilisateur effectif » et « l'impact sur l'environnement et sur d'autres utilisateurs ». En d'autres termes, l'élève à besoins spécifiques et les autres élèves de la classe apprennent-ils dans un cadre sécurisant, bienveillant et serein ?

« L'enseignement spécialisé se distingue sous deux aspects. L'observation de l'élève va d'abord mettre le focus sur les compétences transversales : autonomie, socialisation et communication. Ensuite, l'apprentissage est individualisé. La nuance est importante : un programme différent est établi pour chaque élève, avec des activités spécifiques. Chacun(e), par exemple, dispose de ses outils personnels de compensation pédagogiques pour répondre aux troubles qui sont les siens. Une solution particulière est trouvée pour chacun. » ■

1. Fédération de l'Enseignement fondamental catholique

2. Institutrice dans l'enseignement spécialisé (elle a également une expérience en intégration dans l'ordinaire), actuellement conseillère au SeGEC

3. Décret « Missions », 1997

4. Plan individuel d'apprentissage

# Trois questions à Sophie DE KUYSSCHE, Secrétaire générale de la Fédération des Centres PMS libres (FCPL)

Brigitte GERARD

## Quel regard PMS sur les récentes avancées en matière d'inclusion et d'aménagements raisonnables ?

**Sophie DE KUYSSCHE :** C'est très positif ! Il y a un réel souci politique de l'accueil et de l'inclusion des enfants qui présentent des troubles et des handicaps. Il faut à présent parvenir à un changement de mentalité dans certaines équipes éducatives qui n'avaient pas l'habitude de se préoccuper de ces questions-là. Les centres PMS peuvent les soutenir dans leurs réflexions relatives à la mise en place d'aménagements raisonnables. Par contre, ils ne participent pas à l'élaboration des diagnostics qui, selon le décret, doivent être réalisés par un spécialiste. Ceci dit, lorsqu'un élève en présente le besoin, il ne faut pas hésiter à installer des aménagements raisonnables, même en l'absence d'un diagnostic... De nombreuses écoles en proposaient déjà avant la mise en application du décret, et les centres PMS ont toujours pris en compte les difficultés et les besoins spécifiques des élèves qu'ils accompagnent.

## Comment la FCPL collabore-t-elle sur ces questions avec les fédérations de l'enseignement obligatoire catholique ?

**SDK :** Notamment au niveau de la mise en place des projets PARI (cf. pp.3-4 du dossier), les centres PMS, en tant que partenaires des écoles, sont associés aux projets, par exemple en étant présents dans leurs comités d'accompagnement. La visée des centres PMS est un accompagnement global de l'enfant et un suivi sur du long terme.

Par ailleurs, au départ de la « pyramide de prise en charge des difficultés » réalisée par la Fédération de l'Enseignement fondamental (cf. ci-contre), la FCPL entame une réflexion sur le type de collaboration école-centre PMS que l'on peut rencontrer aux différentes étapes de la prise en charge : de l'attention à chaque élève à la mise en place d'aménagements raisonnables, jusqu'à une éventuelle orientation dans l'enseignement spécialisé. Le centre PMS est l'un des garants du bien-être des enfants. En ce sens, il veille à proposer aux parents une place dans notre système scolaire adaptée aux caractéristiques de leur enfant.

## Le décret « Aménagements raisonnables » pose-t-il des difficultés ?

**SDK :** La crainte d'une explosion du nombre de demandes d'aménagements existe. Le décret donne une certaine force aux parents, et l'école sera désormais obligée de prendre en charge les élèves qui ont fait l'objet d'un diagnostic. L'école et le centre PMS sont invités à déterminer quand l'implication du centre PMS s'avère nécessaire. Si l'aménagement raisonnable est évident et fonctionne bien, l'école en tiendra le centre PMS informé. S'il s'agit d'un cas qui induit la collaboration des deux partenaires, alors le centre PMS sera impliqué dans l'élaboration et l'évaluation des aménagements raisonnables, comme prévu par le décret. ■

# Il est plus facile de créer des enfants solides que de réparer des adultes brisés<sup>1</sup>

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Quelles difficultés les élèves à besoins spécifiques peuvent-ils rencontrer à l'école ? Comment les évaluer ? *entrées libres* donne la parole à deux expertes<sup>2</sup>.

**Perrine BIGOT** est orthopédagogue, spécialisée dans l'accompagnement des enfants à besoins spécifiques, avec un trouble ou non. « *De quoi est-il question quand on parle de « dys » ?* », interroge-t-elle. Il s'agit de dysfonctionnements neurologiques dans une ou plusieurs zones du cerveau. Et quelle différence existe-t-il entre « difficulté » et « trouble » ? Une difficulté d'apprentissage, n'importe qui peut en avoir à un moment de sa scolarité. On met alors en place les interventions nécessaires pour la surmonter et avancer. Un trouble, lui, a sa source dans le cerveau de l'enfant depuis toujours, et il y restera. Il se manifeste de manière générale, et pas uniquement lors des apprentissages : « *C'est un peu comme s'il y avait une route barrée dans le cerveau, ce qui oblige à trouver des contournements pour parvenir où on veut aller* ».

## Normandie en allée suis je

Pour se rendre compte des difficultés rencontrées par un(e) aphasique, par exemple, il suffit d'essayer de tenir une conversation à l'envers, en commençant chaque phrase par le dernier mot et en remontant jusqu'au premier. « *Je suis allée en Normandie* » devient « *Normandie en allée suis je* ». Énervement, fatigue, frustration ne tardent pas à se manifester. C'est ce qu'une personne dysphasique ressent tout au long de sa vie.

Mettre en place des aménagements pour aider des élèves ayant des troubles d'apprentissage, c'est la même chose que de permettre à quelqu'un de contrer sa myopie avec des lunettes. Il n'y a pas plus de cas qu'auparavant, mais l'évolution de l'imagerie cérébrale permet de mieux les diagnostiquer. « *La bonne nouvelle, s'enthousiasme P. BIGOT, c'est qu'on peut avoir un trouble et aller très bien. C'est la société qui fait que le trouble est un handicap ou pas. Mettre en place des aménagements raisonnables, c'est faire en sorte qu'il ne soit plus un problème.* »

## Évaluation au service de l'apprentissage

**Danielle HENUSET**, logopède spécialisée dans les troubles d'apprentissage en mathématiques et formatrice en gestion mentale, voit l'école comme étant parfois une terrible machine à évaluer. Que faire pour bien faire ? Différencier, comme pour les apprentissages. « *Cessons de demander aux gens d'être ce qu'ils ne sont pas, insiste-t-elle. Le monde qui attend les élèves est à la recherche de talents divergents, différents, capables de coopérer. Quand on a des déficiences dans certains domaines, on est forcément talentueux ailleurs ! D'aucuns craignent qu'évaluation différenciée rime forcément avec nivèlement par le bas... Mais le but, c'est quoi, sinon mettre les enfants en mouvement ?* »

Et pour y parvenir, les équipes pédagogiques, même si elles doivent rendre des comptes, ont beaucoup plus de pouvoir qu'elles ne l'imaginent, à commencer par du pouvoir émotionnel : tout se fait dans la relation. Il est primordial de ne pas assimiler l'enfant à son diagnostic et d'être prudent dans la manière dont on en parle. On peut lui dire : « *Je sais que pour toi, cette tâche risque d'être difficile* ». Et on essaie ensemble de contourner la difficulté.



Photo : Conrad van de WERVE

*Perrine BIGOT, lors de l'une des deux soirées de formation organisées en septembre/octobre derniers par le Service diocésain de l'enseignement fondamental de Liège, à l'occasion de sa rentrée académique.*

*Pas moins de 800 enseignants et directeurs y ont participé.*



# Positiver

**Stéphanie GARAY** est enseignante depuis 2003 dans l'enseignement fondamental (notamment en encadrement différencié) et formatrice FOCEF<sup>2</sup>.

Les meilleurs contournements seront ceux que les enfants trouveront eux-mêmes. Mais ils n'y parviendront que si l'enseignant(e) les regarde en y croyant. Si on les considère comme des assistés chroniques, ils risquent de le devenir...

On peut aussi agir sur les contenus (en les variant, sans sortir de la compétence), l'organisation (beaucoup d'enfants ont des performances très différentes quand on leur permet de s'isoler), les productions (une jeune fille dysphasique, pour faire ses présentations orales, s'enregistre, présente son enregistrement et répond aux questions des élèves, ce qui lui évite d'être paralysée par le stress), les critères, les processus (faire quelque chose de plus court, s'appuyer sur un dessin pour structurer son idée), etc.

« Il y a une tyrannie dans l'égalité dont il faut sortir. L'évaluation doit être au service de l'apprentissage, et non de la performance », conclut D. HENUSET. ■

« Après un master en Sciences de l'éducation, j'ai suivi plusieurs formations de Perrine BIGOT qui m'ont ouvert les yeux sur beaucoup de choses. L'an dernier, j'ai repris une classe de 4<sup>e</sup> primaire. Sur 20 élèves, 6 présentaient des troubles. Je craignais de devoir tout créer dans ma classe pour pouvoir les aider, en y mettant beaucoup de temps et d'énergie, sans garantie de résultats. Je me suis jetée à l'eau et j'ai trouvé des personnes, des livres, des sites pouvant m'aider. J'ai procédé en plusieurs étapes : demander à la collègue qui avait eu ces élèves l'année précédente son ressenti par rapport à chacun, observer les enfants pendant un mois et noter mes réflexions et questions, discuter avec le PMS des troubles remarqués et voir si des dossiers existaient déjà, rencontrer les parents et leur faire part de ce qui pourrait être envisagé. Certains ont accepté de coopérer, d'autres non.

Que faire lorsqu'on se trouve face à un ou plusieurs enfant(s) ayant des difficultés d'apprentissage et pour le(s)quel(s) on n'a pas nécessairement de diagnostic ? Il existe plein de petits trucs que les enseignants peuvent s'échanger. En cas de grosses difficultés en lecture, par exemple, proposer des textes plus courts comme devoirs, en surlignant une ligne sur deux, avec une police d'écriture adaptée. Pour la dictée, donner moins de mots à connaître. Pour éviter une double tâche à certains enfants, au moment où le journal de classe est noté au tableau, leur donner discrètement une feuille reprenant les mêmes consignes.

En matière d'évaluation, utiliser le principe Antibii (évaluation par contrat de confiance développée par ce chercheur en didactique français pour que les élèves ne soient pas perturbés par trop de nouveautés). Laisser du temps supplémentaire à ceux qui en ont besoin. En maths, utiliser des couleurs pour mettre certains éléments en évidence.

Procéduraliser les apprentissages, les décortiquer étape par étape, pour aider à mémoriser et à mettre ensuite en pratique. Distinguer les consignes (une consigne par ligne, avec des couleurs différentes). Utiliser la musique pour mémoriser. Favoriser l'entraînement ludique plutôt que les feuilles. Mais surtout, il est important de positiver, d'avoir une approche enthousiaste. Sans oublier la bienveillance vis-à-vis de l'enfant et de ses besoins, vis-à-vis des parents et vis-à-vis des collègues. Quand on y parvient, beaucoup de choses changent ! »

## Le cas de Sam

« Belge, il n'a jamais doublé, a eu des résultats corrects en 3<sup>e</sup>, mais est plus lent que les autres. Quand il s'assied, il faut qu'il n'y ait rien autour de lui. Au moment d'écrire un chiffre, il lui arrive de repasser six fois dessus. Quand je dis : « On prend son cahier, on écrit la date et le titre », il ne bronche pas. Je dois parfois répéter la consigne huit fois en me mettant devant lui pour attirer son attention... C'est fatiguant pour tout le monde. Il est dans sa bulle, n'entend pas ma voix, mais sursaute si sa voisine de banc joue avec son bic. Si je lui laisse le temps qu'il veut, ce qui se fait en classe est maîtrisé et acquis.

Je rencontre la maman. Elle m'explique que les tests que son fils a passés n'ont rien révélé. Au fil de la discussion, je découvre tout de même qu'il a un réel trouble de l'attention, avec des tocs. La maman ne souhaite pas en parler, mais j'insiste sur l'importance de bien identifier les soucis de Sam pour voir quoi mettre en place et faire en sorte qu'il se sente bien en classe. La maman comprend et collabore, ce qui permet d'instaurer un réel partenariat. Ce qui va aider Sam, c'est notamment le fait de l'impliquer dans la solution à trouver pour qu'il ne vive pas la chose comme une punition. » ■ MNL

1. Citation (proposée par P. BIGOT) de Frederick DOUGLASS (1817-1895), ancien esclave, orateur abolitionniste, éditeur et fonctionnaire américain

2. Éléments recueillis lors de la journée « Les aménagements raisonnables : je me lance, j'ose, je dois » organisée le 20 août dernier par la FOCEF. Près de 200 membres d'équipes éducatives ont répondu présent.

# Le spécialisé a toute sa pertinence

Brigitte GERARD

S'il s'agit bien d'accueillir tous les jeunes à l'école, quelles que soient leurs capacités physiques ou intellectuelles, et de trouver le lieu le plus propice à leur épanouissement, l'enseignement spécialisé garde toute sa place dans notre système éducatif. C'est ce que nous explique **Muriel SAMAIN**, directrice de l'école Les Colibris à Kain.

“ Mon école organise de la forme 1 et de la forme 2 : la forme 1 prépare à une intégration en milieu de vie protégé, et la forme 2 à une intégration en milieu de vie protégé et/ou en milieu de travail protégé. Nous accueillons surtout des élèves de type 2, avec une déficience mentale modérée à sévère, ainsi que des élèves de type 4, avec une déficience motrice. Ils sont tous porteurs d'un handicap mental. Nos 370 élèves, qui ont de 13 à 21 ans, sont répartis sur quatre implantations.

*J'aime rappeler que la Belgique est le seul pays au monde où tout enfant a droit à une scolarité ! On ne peut donc refuser aucun élève, si ce n'est pour une question de place. Il nous arrive d'accueillir des jeunes qui n'ont pas accès à la parole et qui n'ont pas le niveau intellectuel d'enfants de maternelle... Lors de leur première année chez nous, les élèves sont placés dans une classe d'observation. Cela nous permet de les découvrir, de nous rendre compte de leurs ressources, de leurs difficultés. Ensuite, ils sont regroupés en fonction de leurs aptitudes et de leurs centres d'intérêt : activités sportives, cours de pratique professionnelle, éducation musicale... Certains jeunes ont davantage de potentiel, et les parents souhaitent alors plus de travail. D'autres veulent que leur enfant soit épanoui, qu'il puisse danser et chanter, qu'on continue à développer ses apprentissages cognitifs dans la mesure de ses possibilités, mais pas qu'il aille en entreprise de travail adapté.*

*On essaie de répondre le plus possible aux besoins du jeune, mais aussi aux souhaits de la famille. Il s'agit parfois davantage d'éducation que d'enseignement. L'objectif est que tous nos élèves puissent intégrer plus tard une structure pour adultes, ou qu'ils soient préparés à une vie future en couple, en appartement...*

*Nous prévoyons ainsi une série d'aménagements pour nos élèves. Nous allons, par exemple, avec eux à la gare pour leur montrer comment prendre le train, en anticipant les situations qu'ils pourraient rencontrer. Pour la forme 2, nous avons mis en place des pré-stages. Un jour par semaine, un professeur part avec des élèves dans une entreprise de travail adapté, pour découvrir le monde de l'entreprise. Ces aménagements font partie de l'essence même de l'enseignement spécialisé. L'intégration ne concerne pas nos élèves, mais il est déjà arrivé que certains regagnent l'enseignement de forme 3*

*(enseignement professionnel), avec plus ou moins de réussite.*

*L'enseignement spécialisé garde tout son sens pour une série de jeunes. L'école inclusive, c'est trouver la meilleure place pour chaque enfant, qui lui permette de s'épanouir au mieux. Des écoles comme la nôtre ou de forme 3 sont très attentives aux élèves et permettent à certains de décrocher un diplôme du qualifiant et d'intégrer le monde du travail. L'important est que le jeune puisse trouver sa place dans la société, et l'école doit tout mettre en œuvre pour y parvenir, que ce soit dans l'enseignement ordinaire ou spécialisé. » ■*



© stocklib



# Quel drôle d'oiseau !

Brigitte GERARD

Ardennais d'origine, **Philippe ROSSIGNON** est depuis cinq ans le directeur de l'école d'enseignement secondaire spécialisé Le Soleil Levant, à Montignies-sur-Sambre. S'il ne ménage pas ses efforts pendant la semaine pour faire tourner son école et y assurer le bien-être de chacun, il lui reste bien assez d'énergie pour transmettre ensuite son autre passion : l'ornithologie.

## Quel a été votre parcours dans l'enseignement ?

**Philippe ROSSIGNON** : J'ai notamment enseigné le français pendant 13 ans au Collège Sainte-Marie à Rèves, dans la région de Charleroi. Après mes 35 ans, j'ai eu envie de mettre ma motivation et mon dynamisme au service d'autre chose, en prenant davantage de responsabilités et avec le souhait de m'occuper plus particulièrement d'élèves en difficulté. J'ai alors suivi la formation qui prépare à la fonction de directeur et ai été engagé au Soleil Levant. Travailler dans l'enseignement spécialisé a certes constitué un grand changement, mais passer d'enseignant à directeur a aussi été marquant !

## Quelles sont les caractéristiques de votre école ?

**PhR** : Nous organisons de la forme 2<sup>1</sup> et de la forme 3<sup>2</sup>. La forme 2 vise une insertion sociale et/ou professionnelle en milieu adapté, alors que la forme 3 permet une qualification, chez nous dans quatre secteurs : habillement, hôtellerie-alimentation, service aux personnes et arts appliqués. Une particularité de l'école est que nous n'avons que des filles, vu qu'il n'y avait à l'époque que les secteurs « service aux personnes » et « habillement »...

## Qu'est-ce qui vous plaît dans le métier d'enseignant et celui de directeur ?

**PhR** : Le partage, le fait de donner le goût d'apprendre, l'envie de s'en sortir, de s'insérer dans la société. La fonction de directeur est plus diversifiée, il y a plus de rencontres, mais il s'agit aussi de pousser les autres à avancer dans un projet. Le bonheur, pour moi, c'est de trouver une ligne de conduite et d'avancer en équipe dans le même sens. Nous avons, par exemple, décidé de miser beaucoup sur l'insertion professionnelle, et donc de nous ouvrir au milieu de l'entreprise.



Photo : J.-M. PREVOST

## En dehors de votre métier, vous êtes passionné par les oiseaux... D'où est venu cet intérêt pour l'ornithologie ?

**PhR** : De mon enfance. Je me souviens qu'on nourrissait les mésanges, les pics dans le jardin, et qu'on les observait de la cuisine avec mes parents et mes frères. Plus tard, l'élément déclencheur a été la participation, en tant qu'enseignant, à des classes vertes où il y avait des sorties ornithologiques. J'ai adoré ces activités, et j'ai eu envie d'apprendre à identifier moi-même les oiseaux. Une formation s'organisait justement à Charleroi, sous la houlette de Natagora. Je m'y suis inscrit, et j'ai tout de suite mordu !

J'avais peur de ne pas avoir le temps, mais en réalité, je me suis demandé comment j'aurais le temps de faire le reste, car c'était devenu une priorité ! Au bout de la deuxième année, le responsable m'a proposé de guider des sorties le weekend. J'ai accepté, et j'ai aussi donné quelques cours le soir. D'année en année, on m'a proposé d'autres activités. J'ai, par exemple, eu l'opportunité de guider des voyages en Écosse. C'est un réel plaisir, mais cela représente beaucoup de

responsabilités... Là, je freine un peu et me concentre plutôt sur les sorties en plein air d'une journée ou d'un weekend.

## Que vous apporte cette passion ?

**PhR** : Je suis toujours dans le partage, dans la transmission. En même temps, je prends un grand bol d'air avec des gens qui ont la même passion que moi, et c'est un bon délasserment par rapport à mon métier, qui me met assez sous pression toute la semaine.

## Est-ce que vous avez l'occasion de sensibiliser vos élèves, vos enseignants à l'environnement ?

**PhR** : Pour l'instant, pas vraiment. Bien sûr, l'école éveille au respect de l'environnement. On a lancé une politique en matière d'économie d'énergie, on apprend à nos élèves à trier les déchets, à utiliser le moins possible d'emballages... Mais pour moi, les idées doivent avant tout venir de la base. Je n'ai pas envie d'imposer ça aux gens, mais j'aimerais pouvoir susciter ce genre d'idées à l'avenir... Ça viendra ! ■

1. Enseignement d'adaptation sociale et professionnelle  
2. Enseignement professionnel





# Herman DE CROO

## Le pli est pris à

Revenons sur votre parcours. Vous avez suivi votre scolarité en grande partie en français, chez les jésuites à Mons puis à l'ULB. Vous n'avez que 11 ans lorsque vous arrivez au Collège Saint-Stanislas...

**HDC :** À l'époque, j'étais tellement chétif qu'on m'appelait « *Microbe* » ! J'ai été plusieurs fois très malade : aux poumons, aux reins, etc. Mes parents payaient d'ailleurs pour que j'aie de la viande tous les matins au petit-déjeuner, afin de m'endurcir... On ne pourrait pas imaginer cela aujourd'hui ! Parallèlement, j'ai décidé, à 16 ans, de ne plus jamais être malade. Et quand je suis sorti de rhéto, c'était tout le contraire, on m'appelait « *Bulldozer* », parce que j'étais devenu beaucoup plus costaud !

Fondamentalement, un des souvenirs que je garde du collège, c'est que nous étions drillés sans le savoir et avions presque adopté un mécanisme : au premier son de la cloche, les jeux cessaient ; au deuxième son, les rangs se formaient ; au troisième, le silence se faisait. C'était quelque chose de l'ordre de l'autodiscipline imposée. Par ailleurs, je donnais chaque matin un cours de gymnastique de 20 min. à mes condisciples, parfois âgés de trois ans de plus que moi. Cela se passait à l'extérieur, dans un préau ouvert, mais couvert contre la pluie. J'étais aussi champion de patins à roulettes... On faisait beaucoup de choses au collège !

À cette époque, vous vous jurez de devenir un jour ministre de l'Enseignement...

**HDC :** En 1951, le prince royal Baudouin est venu en visite au collège avec le ministre de l'Enseignement Pierre HARMEL. J'étais en culotte de gymnastique, pour faire des exercices comme les autres élèves. Devant le monument aux morts des deux guerres, j'avais écrit : « *Dans 25 ans, je reviens au collège comme ministre de l'Enseignement !* »

Des années plus tard, devenu ministre et alors que je me rendais au Sénat et à la Chambre, Monsieur HARMEL m'interpelle :

Parlementaire depuis un demi-siècle, plusieurs fois ministre et ancien président de parti, le libéral flamand Herman DE CROO connaît mieux que quiconque les rouages de l'État belge. Scolarisé en grande partie dans l'enseignement francophone, il reste particulièrement intéressé par l'école (il fut ministre de l'Éducation nationale dans les années 70). *entrées libres* l'a rencontré à l'occasion de la publication de ses mémoires<sup>1</sup>.

Vous avez eu une longue carrière politique. Comment résonne chez vous la notion de « temps long », à l'heure où tout va toujours plus vite ?

**Herman DE CROO :** Pour moi, le temps, c'est un luxe suprême ! Je ne sais rien donner d'autre que mon temps. Par conséquent, il me manque beaucoup, et je dois dire que j'en abuse aussi. Je ne prends jamais de vacances, jamais de weekend. Je ne suis pas un homme intelligent, mais travailleur, et je travaille un tiers d'année de plus que les autres. Je vais peut-être vous étonner, mais je reçois à peu près 3600 sollicitations par an, et j'en accepte 800 en dehors de mon boulot de parlementaire. Donc, quand je donne du temps, c'est la chose la plus précieuse que j'ai !



# l'âge de 7-8 ans !

Interview et texte : Conrad van de WERVE

« Ah, mon cher ami, ne vous ai-je pas déjà vu ? » Je réponds par l'affirmative et lui raconte cette anecdote. Il n'y a pas de hasard, c'est extraordinaire !

Que gardez-vous finalement de votre passage chez les jésuites ?

**HDC :** Je dois dire que j'ai pleinement profité de leur enseignement. S'ils étaient élitistes dans leur sélection et leur formation – indifféremment, il faut le dire, des origines sociologiques ou financières –, je crois qu'ils m'ont appris quelque chose que l'on perd totalement dans la société d'aujourd'hui : l'esprit de la contre-réforme, à savoir essayer de sauver ce qu'il y a de meilleur dans une époque. Tout le monde est réformiste aujourd'hui, mais personne ne l'est comme ont pu l'être les jésuites.

Il faut une humilité, tant chez les rationalistes que chez les croyants.

Ce sont ces deux voies d'humilité qui, à mon sens, sont porteuses de respect mutuel.

Plus largement, quelle importance accordez-vous aux traditions éducatives ?

**HDC :** Leur apport est/a été indéniable. Les collègues et les athénées « de bonne qualité » pouvaient survivre à cinq, voire dix générations. Il y a aussi une sorte d'accoutumance, je pense. Pour revenir à aujourd'hui, je suis convaincu que l'enseignement est la chose la plus précieuse que nous ayons. Nous ne sommes pas encore en train de réussir l'éducation des descendants d'allochtones. Vous avez des enfants qui, à 6 ans, arrivent dans l'enseignement primaire et ont un handicap linguistique en français ou en néerlandais, qu'ils vont trainer durant toute leur formation. Le passage de l'obligation scolaire de 14 à 18 ans leur sert peu, ils sortent de l'école non diplômés, non formés. Si de nombreux allochtones ne trouvent pas un travail à leur mesure, à leurs aspirations

et aux besoins de la société, ce n'est pas parce qu'ils n'ont pas de diplôme à 18 ans, mais parce qu'ils n'ont pas eu la formation pré-gardienne nécessaire.

Vous êtes aussi favorable à l'obligation scolaire dès l'âge de 5 ans...

**HDC :** On dit souvent : « Si votre prof d'université n'est pas bon, vous rattraperez bien quelqu'un d'autre, ou vous suivrez des cours par correspondance... Si votre enseignant(e) du primaire ou du pré-primaire rate sa mission, c'est pour la vie ! » Donc j'avais dit, en boutade : « Mettez des profs d'université dans le pré-gardiennat, et mettez les pré-gardiennes à l'université ! »

L'acquis majeur, dans l'enseignement, s'obtient de l'âge de 2 ans à 7-8 ans. Le pli est pris ! Moi, je suis favorable à l'obli-

gation scolaire dès l'âge de 5 ans. Je suis aussi partisan de lier une partie, voire la totalité des allocations familiales à la fréquentation de l'école pré-gardienne.

Vous êtes parfait bilingue néerlandais/français. Que pensez-vous du système d'apprentissage de la seconde langue nationale dans notre pays ?

**HDC :** Ce qui me paraît important – et la Flandre s'y est lancée tardivement –, c'est l'enseignement en immersion. Souvenons-nous que le français a été retiré des écoles de Flandre par la mesure inverse : il s'agissait de classes de dés-immersion. Lorsque l'enseignement est devenu néerlandophone en Flandre, du temps de mes parents, on a progressivement diminué le nombre de cours en français et augmenté ceux en néerlandais. Cela a fortement complexé l'âme flamande de certains, pour qui il ne paraissait pas évident de

recommencer l'opération en sens inverse. Heureusement, le passage à l'immersion se développe bien en Wallonie, commence à se développer en Flandre. L'enseignement du néerlandais est, lui, obligatoire à Bruxelles dans le primaire, mais pas en Flandre. En tant que bourgmestre d'une petite ville flamande (*Brakel, nldr*), je faisais enseigner le français dans nos écoles communales, alors que la loi ne le permettait pas. Ces cours étaient organisés sur fonds propres, pendant l'heure de midi.

Vous le dites ouvertement, vous êtes non-croyant. Pour autant, estimez-vous que le religieux doit s'exprimer dans la seule sphère privée, comme le clame une frange de la laïcité militante ?

**HDC :** Le religieux fait partie de la société. Puisque des millions, des centaines de millions, voire des milliards de personnes sur terre croient en une divinité ou un être absolu – que ce soit pour se réfugier, se consoler, se conduire, peu importe –, il faut respecter cela. Le religieux est un fait. Par contre, on ne peut pas le rendre supérieur aux décisions prises dans une société démocratique.

Le problème peut résider dans la religiosité, davantage dans d'autres religions que la religion catholique d'ailleurs, et il faut éviter que des préceptes ou des normes religieuses dépassent les normes démocratiquement décidées (Droits de l'Homme, etc.). Avec la religion catholique, nous avons effectivement un avantage. Le Vatican, en 2018, joue un rôle d'amortisseur. S'il condamne aujourd'hui la peine de mort, en 1600, il l'encourageait pour les mécréants et les agnostiques...

Il faut, je pense, observer une grande humilité, tant chez les rationalistes que chez les croyants. Ce sont ces deux voies d'humilité qui, à mon sens, sont porteuses de respect mutuel. L'humilité consiste à dire que de mon côté, je ne vais pas, sur la pointe des pieds de ma législation démocratique, dire que votre conception ne vaut rien ; et que vous, croyant, sur la pointe des pieds de votre précepte divin, ne dites pas que la nôtre ne vaut rien. L'humilité me paraît l'approche la plus correcte dans le dialogue des religions, dans le dialogue des philosophes. ■

1. Herman DE CROO, *Enraciné dans la vie. Autobiographie*, Racine, 2018

# L'émancipation en milieu scolaire

Anne LEBLANC

La Commission **Justice & Paix** a publié une *Proposition pédagogique pour travailler l'émancipation en milieu scolaire – Outil 2018*<sup>1</sup>. De quoi s'agit-il ?

En 2016, Jean DE MUNCK, lors de sa conférence « À l'école du bien commun. Normes, valeurs, civilité »<sup>2</sup>, évoquait la lente évolution historique de l'Église, depuis l'encyclique *Rerum novarum* (1891) vers un catholicisme social ralliant les principes formalisés par la Déclaration des Droits de l'Homme. Dans la foulée de Vatican II, Paul VI instaura en 1967 la Commission Justice & Paix, dont la mission était d'approfondir cette doctrine, et plus particulièrement la justice sociale entre les nations.

Si depuis plus de cinquante ans, la Commission Justice & Paix a évolué et est désormais reconnue à la fois comme ONG de coopération au développement et comme organisation d'éducation permanente, l'équipe actuelle fait vivre cet héritage d'un christianisme engagé dans toutes ses actions de plaidoyer et de formation d'adultes. Le fameux « *Voir, juger, agir* » de Joseph CARDIJN reste au cœur de leur travail, dont l'objectif déclaré est l'émancipation des citoyens, pour qu'ils se mobilisent et ne se sentent pas impuissants face aux injustices sociales.

## Émancipation ?

Sa mission à l'égard du monde de l'école se concrétise par des formations à l'intention des enseignants du secondaire, notamment sur la compréhension des conflits internationaux, des migrations, des enjeux de justice sociale, et ceux liés à l'exploitation des ressources naturelles. Celles-ci se fondent sur un travail d'expertise qui demande du temps, mais qui conduit à des analyses dont la qualité et la nuance des propos sont reconnues. Pour accompagner ce travail, un « groupe pédagogique » rassemble des acteurs de

différents milieux, de l'enseignement comme de l'éducation permanente.

Il y a plusieurs mois, alors que les débats publics sur l'école reprenaient de plus belle avec les travaux autour du Pacte pour un enseignement d'excellence, ce groupe a voulu interroger l'impuissance de notre système scolaire à assurer la mission de l'article 6 du décret « Missions » de 1997 : « *assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale* ». En ce lieu de rencontre, pourquoi ne pas se pencher sur ce que pourrait apporter l'expérience des acteurs de l'éducation permanente aux enseignants en la matière ? Mais avant tout, de quoi parle-t-on quand on parle d'émancipation ?

Peut-être pas tout à fait de la même chose... La mission de l'école est une mission institutionnelle, dans une société démocratique et qui vise bien à l'émancipation sociale. L'Avis n°3 du Groupe central du Pacte, paru après le début des travaux du « groupe pédagogie », le rappelle à la p. 22 : « *L'enseignement doit être un vecteur d'émancipation sociale, de préparation à la vie en société, de justice et de transformations sociales* »<sup>3</sup>. Si l'injonction évoque les transformations sociales, elle ne reprend pas la dimension politique pourtant au cœur du travail d'émancipation de l'éducation permanente<sup>4</sup> : la question des rapports de domination. Émanciper, c'est accroître l'autonomie de pensée afin de réaliser des transformations institutionnelles qui modifient les rapports sociaux de domination vers plus de justice sociale.

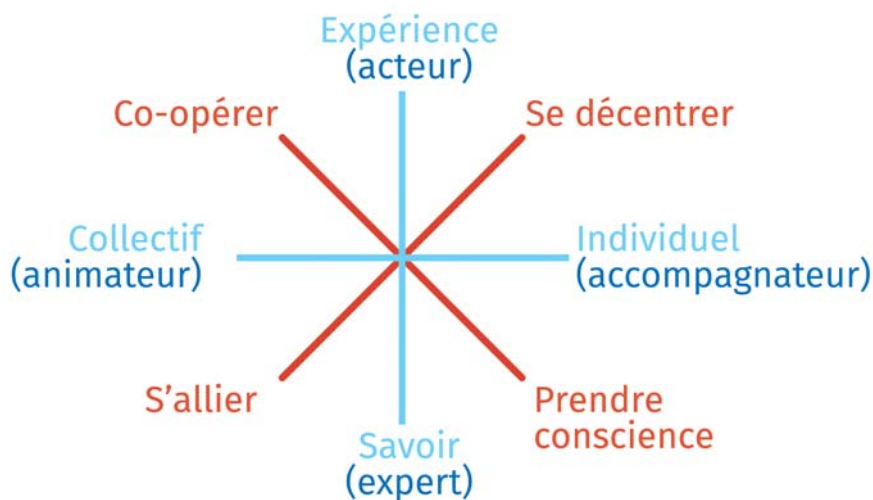
## La place de la transmission

Avant toute chose, il était donc indispensable de rassembler, sous forme d'étude,



les éléments du débat : le rôle de l'école, celui de l'éducation permanente, les raisons de la crise de l'école, et finalement, comment, en s'accordant sur l'objectif d'émancipation de l'école, concevoir un outil qui permette aux enseignants d'évaluer leurs pratiques comme acteurs de changement. Cette étude, « *Une école hors les murs. Transmission, Émancipation et Citoyenneté* »<sup>5</sup>, est parue en 2017. Si la transmission apparaît dans le titre, c'est bien parce que « *quand (l'école) donne accès aux savoirs, elle est émancipatrice, parce que le savoir acquis est un outil pour comprendre le monde, un outil qui donne le pouvoir sur sa vie et sa trajectoire, du pouvoir dans la vie pour agir sur le monde* »<sup>6</sup>. Cette approche a également permis de mesurer la complexité de la démarche : comment articuler un questionnement nécessairement individuel





© Justice & Paix

pour l'enseignant et une prise de conscience collective qui permette un véritable changement des pratiques ?

### Le CIRCEPT : appréhender la complexité

Depuis des décennies, l'ISCO (du Centre d'information et d'éducation populaire) utilise le CIRCEPT pour baliser les actes d'apprentissages et permettre une évaluation continue aussi bien des apprenants que des formateurs. Qu'est-ce donc ? C'est une figure permettant l'organisation, la synthèse de l'ensemble des données caractérisant un concept autour d'une CIRconférence. Ce schéma permet de sortir des logiques binaires et d'appréhender la complexité d'une réalité. Il permet de visualiser l'ensemble d'une problématique en mettant en évidence les (dés)équilibres (points forts/points faibles, par exemple) et les points qui sont réellement importants pour les utilisateurs.

Le « groupe pédagogie » de Justice & Paix a donc décidé de réfléchir à l'adaptation de cet outil aux fondamentaux de la pédagogie émancipatrice en milieu scolaire. Le CIRCEPT est alors composé de quatre axes (*en bleu, cf. schéma ci-dessus*) dont le croisement fait émerger quatre postures de l'enseignant (*en rouge*) dans sa pratique quotidienne. Les axes en bleu mettent en tension la portée collective du métier d'enseignant et son rôle plus individuel, ainsi que l'expertise en tant

que détenteur d'un savoir, comme son expérience liée à sa pratique.

Le croisement de ces axes met en lumière quatre postures déterminant une façon d'apprendre dans le cadre d'une pédagogie émancipatrice : prendre conscience (connaître nos valeurs, nos ressources, nos comportements, nos émotions, etc.) ; se décentrer (prise de recul, confrontation des points de vue, ouverture sur d'autres réalités, etc.) ; s'allier (apprendre à faire réseau dans la communauté éducative, dans la classe, comprendre son identité d'enseignant ou d'élève, s'interroger sur les possibilités d'action collective autour d'enjeux communs, etc.) ; co-opérer (posture qui se réfère à l'action, à faire quelque chose « avec » dans une visée de changement).

Tout ce parcours de recherche s'est accompagné d'un travail de test de la proposition avec des groupes d'enseignants, qui a permis de valider la pertinence de l'outil qui est donc publié. Les postures du schéma ci-joint ont été choisies par les enseignants et peuvent être modifiées selon les contextes.

### Un héritage à préserver

Outre la mise à disposition d'une démarche structurée pour travailler en équipe l'identité et la posture professionnelle, la logique du praticien réflexif au regard de ses missions émancipatrices, et les perspectives d'amélioration et de changement bien nécessaires dans le

cadre de la mise en place des plans de pilotage, tout ceci nous donne une autre leçon. Toutes les personnes qui ont débattu au sein de ce groupe initié sont héritières, d'une manière ou d'une autre, du projet humaniste engagé du catholicisme social, de son souci de justice et de son option préférentielle pour les plus démunis.

Quels que soient les chemins de chacun, cette vision partagée, mise ainsi en réseau, permet de défendre, modestement mais sans relâche, dans un monde mouvant et parfois hostile à la solidarité, une certaine vision de l'éducation au 21<sup>e</sup> siècle. Coopérer dans ce cadre, c'est préserver la richesse de cet héritage.

Voir, juger, agir. ■

1. [www.justicepaix.be](http://www.justicepaix.be) > Notre offre > Outils pédagogiques > L'émancipation en milieu scolaire
2. <http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Etude > Activités > Université d'été 2016 > Traces > Conférence de Jean De Munck
3. [www.pactedexcellence.be](http://www.pactedexcellence.be) > Le Pacte > Documents officiels > L'Avis n°3
4. *Une école hors les murs. Transmission, Émancipation et Citoyenneté*, sous la coordination de Laure MALCHAIR, 2017, p. 38
5. Accessible sur [www.justicepaix.be](http://www.justicepaix.be) > Nos publications > Etudes
6. *Une école hors les murs. Transmission, Émancipation et Citoyenneté*, sous la coordination de Laure MALCHAIR, 2017, p. 45

# L'Œuvre de l'enseignement catholique Unité et diversité (1830-1960)

Brigitte GERARD

Comment concilier un projet commun, une « œuvre » globale, visant à développer un enseignement catholique suffisamment solide, avec une multitude de réalisations concrètes, notamment au niveau des congrégations masculines et féminines ? C'est ce qu'explique **Dominique GROOTAERS**, professeure à l'Université catholique de Louvain, dans ce chapitre du livre *L'enseignement catholique en Belgique*.

“ Si, dans une perspective socio-historique, nous voulons caractériser le projet de l'enseignement catholique en Belgique de 1830 à aujourd'hui, nous rencontrons un triple défi. » Le ton est ainsi donné par Dominique GROOTAERS dès l'ouverture de ce chapitre.

La tâche n'est pas simple, compte tenu de la durée de la période concernée, mais aussi de la diversité des visages de l'enseignement catholique. L'auteure poursuit : « Il s'agit de montrer comment la myriade de réalisations portées par les acteurs dans le domaine de l'enseignement catholique constitue un édifice suffisamment cohérent que pour être qualifié d'« Œuvre belge d'enseignement catholique ». » Et, précise-t-elle, « Nous utilisons le terme d'« Œuvre » dans un sens idéal-typique. Le choix de ce terme pour désigner le projet initial de l'enseignement catholique nous semble d'autant plus adéquat que les défenseurs de l'enseignement catholique en Belgique utilisent alors eux-mêmes cette expression. »

Autre défi de taille : « Il s'agit aussi d'illustrer, par quelques coups de projecteur, comment la diversité des initiatives et des plans d'action pédagogiques apparaît en phase avec différents publics et contextes et en résonance avec l'inspiration originale des fondateurs. » L'occasion, pour D. GROOTAERS, de se pencher sur les approches pédagogiques lasallienne (frères des écoles chrétiennes), jésuite, salésienne (Don Bosco), ou encore celle des Aumôniers du Travail... « Il s'agit enfin, conclut l'auteure, de tenter d'esquisser à grands traits la mutation du projet de l'enseignement catholique marquant une rupture entre la première période (1830-1960) et une nouvelle période débutant après le Pacte scolaire. »<sup>1</sup>





## Hétérogénéité et cohérence

C'est aux trois défis décrits ci-avant que D. GROOTAERS consacre ce chapitre. Elle envisage au départ le point de vue de la cohérence et de l'unité du projet de l'enseignement catholique en Belgique, caractérisé, jusqu'au Pacte scolaire au moins, comme une entreprise apostolique de nature offensive. Cette période est ainsi qualifiée de « *période apostolique* » du projet d'enseignement catholique. Elle se concentre ici en particulier sur les moments créatifs initiaux correspondant au « *temps des fondations* ».

La professeure met ensuite en lumière la diversité des initiatives qui, ensemble, donnent corps au projet de l'enseignement catholique. C'est cette double caractéristique d'hétérogénéité et de cohérence que l'auteure illustre par divers exemples, en abordant le versant masculin de l'Œuvre ainsi que son versant féminin.

D. GROOTAERS envisage, enfin, brièvement la profonde transformation de l'enseignement catholique marquant la fin de son projet apostolique, en la contextualisant. Une nouvelle période socio-historique s'amorce, en effet, à partir des années 1960, correspondant au « *temps des mutations* ».

Photo 1 : « *École de mécanique automobile* » de l'Institut Saint-Georges des salésiens à Woluwe-Saint-Pierre. Carte postale, années 1930. Dès le début du XX<sup>e</sup> siècle, les salésiens ouvrent des écoles techniques et professionnelles dans toute la Belgique.

Photo 2 : salle de dactylographie de l'Institut Saint-Ferdinand des frères des Écoles chrétiennes à Jemappes. Carte postale, années 1930.

## Extrait

**Si la période apostolique du projet de l'enseignement catholique se caractérise par une conquête au sens économique, se traduisant par des réalisations concrètes d'envergure, doublée d'une conquête des esprits, ce projet n'en met pas moins le but de l'éducation chrétienne en priorité, au moins jusqu'au Pacte scolaire.**

« *Durant cette première période, le but éducatif du projet de l'enseignement catholique, défini sous l'angle apostolique par « vivre en bon chrétien dans la société », se décline alors en une série de sous-projets éducatifs en fonction du contexte et du public visés. Au XIX<sup>e</sup> siècle, un grand nombre d'établissements catholiques sont des écoles primaires locales de taille modeste se consacrant à l'instruction de base des publics populaires. Mais, dans l'optique de la mission sociale et religieuse, diocèses et congrégations développent rapidement tout un réseau d'enseignement postprimaire de formes très hétérogènes. Cette hétérogénéité des réalisations peut être imputée, à la fois, à l'adaptation aux opportunités et aux circonstances particulières rencontrées et, à la fois, à la créativité éducative de leurs promoteurs qui, pour certains plus que d'autres, dessinent un plan et élaborent une vision d'avenir.*

*Paradoxalement, la variété de l'offre d'enseignement postprimaire accroît la solidité de l'édifice. En effet, elle permet d'atteindre le but commun de préparation des jeunes à occuper chrétiennement une place donnée dans la société grâce à une palette de*

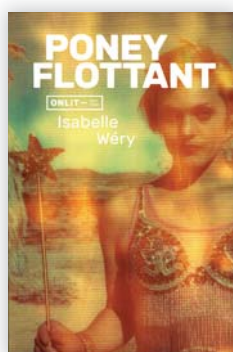
*sous-projets s'accordant, chacun plus particulièrement, à l'une des places définies dans l'ordre social.*

*Au premier rang, les humanités classiques (gréco-latines) sont destinées à former l'élite sociale (sans oublier les futurs prêtres) et constituent la seule voie d'accès à l'université jusqu'à la loi d'omnivalence des diplômes de 1963. En ce qui concerne les études postprimaires pour les garçons, c'est cette voie qui est clairement privilégiée dans le projet de l'enseignement catholique, tout au moins jusqu'au Pacte scolaire qui sonne l'heure de la gratuité et de l'ouverture de l'enseignement secondaire à tous les jeunes de 12 ans. Les collèges demandent aux parents de payer un minerval et comprennent le plus souvent un internat. Plusieurs congrégations se sont spécialisées dans ce type d'humanités et l'enseignement diocésain lui accorde la majorité de son investissement éducatif.*

*Cependant, dès 1830, les initiatives relevant de l'œuvre ne se limitent pas, loin de là, à cette offre d'études relativement homogène qui occupe le devant de la scène, pour les garçons tout au moins, et s'adresse à un public trié sur le volet et peu nombreux ! D'autres types d'offres sont élaborés par différents acteurs pour toucher d'autres publics et les préparer à d'autres places sociales. »<sup>2</sup> ■*

1. Jan DE MAEYER et Paul WYNANTS, eds, *L'enseignement catholique en Belgique. Des identités en évolution (19<sup>e</sup>-21<sup>e</sup> siècles)*, Éditions Averbode/Érasme, 2016, p. 107

2. Ibidem, pp. 108-109

 [ ONLIT-ÉDITIONS ]


**Isabelle WÉRY**

*Poney flottant  
Coma augmenté*

ONLIT-Éditions, 2018

Sweetie HORN, auteure à succès, reprend conscience dans le coma. Incapable de communiquer avec le monde extérieur, elle entreprend d'écrire mentalement le récit de ses premières années. Elle se souvient, elle a 10 ans et vit en Angleterre dans la ferme familiale. Très imbue de sa personne, elle exige un cheval pour son anniversaire. Mais soudain, voilà que son corps décide de ne plus grandir. On la surnomme « Poney ». Et ça, ça lui tape sur les nerfs ! Elle fomente sa revanche...

*Poney flottant* est un conte initiatique, un roman audacieux et captivant, à l'image de son héroïne.

**Isabelle WÉRY** est actrice, metteuse en scène et auteure belge. Née à Liège, elle a étudié le théâtre à l'INSAS à Bruxelles. Elle est finaliste du Prix Rossel et lauréate de l'European Union Prize for Literature pour son roman *Marilyn Désossée*, paru en 2013. Ce livre est traduit dans de nombreux pays. Parallèlement à son travail d'actrice, elle écrit et crée ses propres spectacles.

#### CONCOURS

Gagnez 5 exemplaires de ce livre en participant en ligne, avant le 12 décembre, sur :

[www.entrees-libres.be](http://www.entrees-libres.be)

Les gagnants du mois de septembre sont : Jasmina BAJRIC, Olivier BRASSEUR, Nathalie CUYPERS, Anne VAN QUAETHOVEN et Philippe VERZELE

## DIALOGUE

Et si la crise de 2008 n'avait été que l'annonce de chocs sociétaux titanesques ? Comment rendre à l'État son autorité sans qu'il devienne liberticide ? Quel monde nous prépare la numérisation ? Dans nos sociétés de consommation, reste-t-il une place pour l'idéal et le sens du bien commun ? Voici quelques-unes des questions abordées dans cet ouvrage où **Henri DELEERSNIJDER**, professeur d'histoire et essayiste, interroge Bruno COLMANT et Éric de BEUKELAER.

**Bruno COLMANT** est Docteur en économie appliquée et membre de l'Académie royale de Belgique. Responsable de la recherche économique à la Banque Degroof Petercam, il enseigne notamment à l'Université Libre de Bruxelles, à l'Université Catholique de Louvain, à la Vlerick Business School et à la Luxembourg School of Finance.



**Éric de BEUKELAER  
Bruno COLMANT**

*Le prêtre et l'économiste  
Regards croisés sur l'avenir  
de la société*

Propos recueillis par  
Henri DELEERSNIJDER  
Renaissance du Livre, 2018

Quant à **Éric de BEUKELAER**, il est prêtre catholique, passionné par les enjeux socio-politiques de l'économie. Licencié en droit, philosophie, théologie et droit canonique, il est actuellement Vicaire épiscopal du diocèse de Liège pour les affaires juridiques et temporelles. Il tient un blog et est chroniqueur dans les médias.

Il y a dix ans, leurs chemins s'étaient déjà croisés à l'occasion d'une émission de radio. De cette rencontre était né un premier ouvrage, *La bourse et la vie*. Dix ans plus tard, ils nous reviennent avec un livre d'échanges sans concession, qui dresse le bilan de la grave crise financière et économique de 2008, et qui sonne aussi comme un avertissement croisé et prospectif pour les prochaines années.

## PUBLICATION

Depuis la mort de son fils parti en Syrie, **Saliha BEN ALI** témoigne et sensibilise les jeunes aux questions de radicalisation. Elle se rend régulièrement dans les écoles, et notamment à l'Institut de la Sainte-Famille d'Helmet à Schaerbeek<sup>1</sup>, qui l'a accueillie à plusieurs reprises ces trois dernières années (*notre photo*).

Son témoignage fait désormais l'objet d'un livre, dans lequel elle donne des clés pour comprendre la radicalisation.

1. Lire *entrées livres* n°114, décembre 2016, pp. 16-17



**Saliha BEN ALI**  
*Maman, entends-tu le vent ?  
Daech m'a volé mon fils*  
l'Archipel, 2018

Photo : Conrad van de WERVE





## PRIX

Le Centre scolaire Asty Moulin et la société Schneider Electric ont été primés, fin octobre dernier, lors des **Sésames 2018** organisés par la Fédération des Entreprises technologiques Agoria. Les **Sésames** visent à valoriser les partenariats entre les entreprises du secteur technologique et les écoles de l'enseignement secondaire ou supérieur.

Le duo a été récompensé pour sa collaboration dans le cadre de l'organisation de l'**Electromecanix Challenge**<sup>1</sup>, dont l'objectif est d'encourager les jeunes à accéder aux métiers de l'énergie.

Ce concours est ouvert à tous les étudiants techniciens de l'enseignement technique du 2<sup>e</sup> degré professionnel, de qualification et de transition. Les candidats, qui doivent impérativement suivre des cours de mécanique et d'électricité, sont invités à créer librement un prototype de machine en ayant simultanément recours à l'énergie électrique, à l'énergie pneumatique et à une série d'éléments mécaniques fournis gracieusement par des entreprises partenaires. Plus d'une vingtaine d'écoles participent chaque année au concours.

1. Lire *entrées libres* n°120, juin 2017, p. 10

## CARITAS

Chaque année, Caritas International présente des projets éducatifs et innovants aux élèves. Cette fois, l'ONG propose notamment d'aborder la thématique des **réfugiés** et des **demandeurs d'asile**. Bien souvent, les préjugés à leur égard sont tenaces et démontrent une méconnaissance de leur situation. C'est la raison pour laquelle Caritas propose aux écoles d'inviter un réfugié à témoigner dans les classes. Les réfugiés-témoins ont été formés à raconter leur histoire de manière accessible, pour que les élèves découvrent leur réalité. Les idées reçues y sont analysées, et les débats encouragés.

Caritas poursuit aussi le projet « **Jeunes en exil** », qui en est à sa 5<sup>e</sup> édition. Celui-ci permet à des jeunes d'entrer en contact avec des réfugiés syriens. Le projet démarre avec une sensibilisation des élèves à la thématique des réfugiés syriens, ensuite ils rédigent une lettre à leur attention. Dans le courant du mois de mai, les classes participantes reçoivent les réponses des Syriens.

Caritas propose également un guide pédagogique pour les enseignants.

**Pour plus d'informations :**  
[www.caritasinternational.be](http://www.caritasinternational.be) >  
**Éducation**

**Contact : Gaëlle DAVID**  
 coordinatrice Éducation à la citoyenneté  
[g.david@caritasint.be](mailto:g.david@caritasint.be) – 02 229 36 21

## GOODPLANET CHALLENGES

Vous êtes convaincu(e) que l'action environnementale à l'école peut être simple et ludique, et que chacun(e) peut apporter sa contribution ? Participez aux **GoodPlanet Challenges** avec les élèves de votre classe !

Voici les prochaines dates :

12 février 2019 : « *Baisse les watts* »

22 mars 2019 : « *Tous à l'eau* »

25 avril 2019 : « *Alors on sort* »

**Infos et inscriptions : [www.goodplanetchallenges.be](http://www.goodplanetchallenges.be)**  
**GoodPlanet propose également cette année un accompagnement aux écoles wallonnes sur les thématiques « alimentation durable » et « zéro déchet ».**  
**Contact : Lenka CERNE – [l.cerne@goodplanet.be](mailto:l.cerne@goodplanet.be)**



# L'humeur de...

Bruno MATHELART

## Un séjour au... 日本

結果はありません...

Konichiwa... Bonjour!

Je l'admets, j'ai une mission qui me convient bien, au SeGEC : j'adore voyager, et ma connaissance de l'anglais me permet de me débrouiller partout ! Enfin presque...

Débarquant au Japon pour le plaisir de notre couple, nous découvrons des gens d'une gentillesse incroyable qui, nous voyant sortir un plan, un horaire de train ou un menu, se précipitent en nombre pour nous aider, un large sourire au coin des lèvres ! Et là, je vis le ressenti de collègues qui ont refusé un jour de participer à un projet européen : leur bonne volonté ne va pas nous aider car à part deux ou trois mots, ils ne pratiquent pas la langue de Shakespeare... et ne peuvent souvent pas déchiffrer notre écriture. Le choc ! Mais comme nous n'utilisons aussi que quelques rares mots dans leur langue et ne lisons aucun de leurs trois types d'écriture – les kanji, les kana et les romanji –, nous ne pouvons nous plaindre !

Nous parvenons heureusement toujours à nous débrouiller... parfois après avoir tourné pendant une heure trente dans un taxi qui devait nous amener à un hôtel que nous n'avons jamais trouvé ! Et le chauffeur a refusé qu'on le paie...

Ah, le Japon, pays aux contrastes inattendus ! Nous le pensions ultramoderne, écologique, à la pointe dans tous les domaines, et le découvrons à deux visages : avec d'un côté, la magnifique ville de Tokyo aux multiples tours, buildings, parcs, carrefours grouillant de voitures, et de l'autre, des villes envahies de poteaux croulant sous des tresses de câbles

en tous genres s'étirant en travers des rues ; quant aux sites patrimoniaux à visiter, ils se limitent à quelques châteaux et temples identiques d'un endroit à l'autre, des vieux quartiers mal exploités ou devenus boîtes à souvenirs...

Le gigantisme est partout, surtout dans les gares, les aéroports, les tours. Heureusement, quand on sort des villes vers les campagnes, la montagne ou le Mont Fuji, ce qui frappe, c'est la densité des forêts qui ne permettent que rarement la promenade, le vert dans un climat humide et une chaleur estivale tournant autour des

36°C, les rizières à perte de vue, les vallées profondes et piégeuses pour les voitures... Et partout, la propreté est exemplaire, ce qui n'est pas notre fort !

Ne vous inquiétez pas pour nous, on a vraiment aimé notre voyage, ses contrastes et son dépaysement total – je n'ai pas parlé de la nourriture –, et si nous y retournons un jour, ce sera au printemps parce que les fleurs nous ont manqué, ou en automne pour ses couleurs magiques !

結果はありません – arigatougodeimas – merci beaucoup, chère Naomi, pour ton accueil et l'amour de ton pays ! ■



Illustration : Anne HOOGSTOFEL