

entrées

Écrire et lire l'Enseignement catholique / Hors-série / août 2013

libres

HORS-SÉRIE

POUR L'ÉCOLE, UN PROJET, DES ACTEURS !

LES ACTES
CONGRÈS 2012

entrées libres hors-série - août 2013
Mensuel - ne paraît pas en juillet-août
Bureau de dépôt : 1099 Bruxelles X
N° d'agrément : P302221



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

introduction

- 5 Guy SELDERSLAGH
Pour l'École, un projet, des acteurs !
Introduction aux Actes du Congrès
de l'Enseignement catholique (18, 19 et 20 octobre 2012)

le mot de...

- 8 Bruno DELVAUX
Allocution de bienvenue

reportage

- 10 Vous montez à bord ?

chantiers

- 12 Anne BAUDAUX – Olivier SERVAIS
Éthos de l'école catholique
Choisir un établissement, transmettre des valeurs,
s'identifier à un collectif

pratique(s)

- 22 Vivre et dire les cultures d'école
Paroles d'acteurs
Table ronde animée par Jacqueline LIESSE

chantiers

- 29 Jean DE MUNCK
Un projet culturel pour l'école du XXI^e siècle
- 40 Paul WYNANTS
Inscrire l'école catholique d'aujourd'hui dans son histoire
- 48 Dialogue avec Jean-Pierre LEBRUN
Diriger aujourd'hui et demain
Nécessité(s) et perspective(s)
- 55 Bernard PETRE
Enseigner aujourd'hui et demain
Parcours professionnel et attentes
- 64 JEC – SIAJ
Mon école de rêve !
- 69 Bernard PETRE
Regard d'un observateur de la jeunesse

ce qu'ils en pensent...

- 72 Responsables, acteurs, partenaires de l'enseignement
catholique réagissent à la parole des jeunes
- 76 Les rêves sont en nous...

entrées libres

Août 2013 ■ Hors-série
Périodique mensuel (sauf juillet et aout)
ISSN 1782-4346

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

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

Éditeur responsable

Guy SELDERSLAGH
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles

Secrétariat

Nadine VAN DAMME

Création graphique

Anne HOOGSTOEL

Ont collaboré à la réalisation de ce numéro

Christophe CAVILLOT
Nathalie DASNOY
Benoît DE WAELE
Jean-Pierre DEGIVES
Edith DEVEL
Brigitte GERARD
Christiane GILLET
Janine GOBIET
Josette-Marie HOUBEN
Guy LATTENIST
Anne LEBLANC
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Colette MAYON
Etienne MAZAY
Laurent NICKS
Pascale PRIGNON
Myriam SCOYER
Marie TAYMANS
Guy SELDERSLAGH
Carine STREBELLE
Conrad van de WERVE
Monika VERHELST
Christophe VERMONDEN

Impression

IPM Printing SA Ganshoren

Tarifs abonnements

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

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

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

entrées libres est imprimé sur
papier FSC.

contributions diocésaines et congréganistes

- 78 Gouvernance PO
Rencontre avec Sophie DE KUYSSCHE
- 80 Bruno DERBAIX
Des enjeux, des défis pour l'école catholique contemporaine :
la multiculturalité
- 85 Mission de l'école chrétienne
Rencontres avec Marthe MAHIEU, Myriam GESCHÉ,
Anne OGER et Pierre MICHE
- 90 CoDiEC Bruxelles – Brabant wallon
Une enquête préparatoire au Congrès de l'Enseignement catholique :
au départ de nos pratiques, qu'est-ce qui nous permet d'affirmer
que notre école est chrétienne ?

pastorale

- 94 Ils tissent sans le savoir un autre monde

ateliers

- 98 Atelier 1
Améliorer l'enseignement, assurer des équipes de qualité
- 100 Atelier 2
Une école pour apprendre, prendre confiance et apprendre
à vivre en société
- 103 Atelier 3
Sources et ressources de l'enseignement catholique
- 106 Atelier 4
Pratiques d'écoles et équité
- 109 Atelier 5
Enseigner aujourd'hui, enseignant de demain
- 112 Atelier 6
Pouvoirs organisateurs : organisés aujourd'hui pour organiser demain
- 116 Atelier 7
Enseigner aujourd'hui à tous les publics
- 117 Atelier 8
Un projet pour l'école au XXI^e siècle :
mutations culturelles et rôle de l'école catholique
- 119 Atelier 9
Un projet qui articule intérêt individuel et bien commun
- 124 Atelier 10
Un projet entre ouverture et enracinement

et vous ?

- 127 Participants
Et vous, qu'en dites-vous ?

écoles du monde

- 128 Frère Jean-Marie VIANNEY THIOR
L'enseignement catholique au Sénégal
- 130 András GIANONE
L'enseignement catholique en Hongrie
- 134 José Manuel VELASCO ARZAC
Une vision de l'éducation catholique au Mexique

il en parle encore...

- 136 Armel JOB
À l'élève qui nous a quittés

merci !

- 141 Remerciements

perspectives

- 142 Étienne MICHEL
Pour l'École, un projet, des acteurs !

et après ?

- 150 Et après ? Quelles suites au Congrès de l'Enseignement catholique de 2012 ?



Photo: François TEFNIN



Photo: Guy LAMBRECHTS

Pour l'école, un projet, des acteurs !

Introduction aux Actes du Congrès de l'Enseignement catholique (18, 19 et 20 octobre 2012)

L'école catholique est d'abord une école. À ce titre, elle est confrontée, comme toutes les écoles, aux grandes transformations que génère la rencontre de l'éducation et la transmission avec la modernité. L'évolution vers une société des individus, la difficulté sociale de faire émerger une idée collectivement partagée du bien commun, font partie de ces mutations qui défient et interrogent les institutions qui éduquent, qui apprennent et qui transmettent.

10 ANS APRÈS

En octobre 2002, à l'issue du précédent Congrès, les plus anciens d'entre nous s'étaient quittés, armés des encouragements de Marcel GAUCHET et des perspectives et orientations tracées par le Chanoine BEAUDUIN. Dans un monde en constante évolution, il n'est pas apparu inutile de refaire le point, pour prendre notre position et scruter l'horizon, comme on le fait lorsque l'on navigue sur une mer formée. C'est pourquoi, dix ans après, l'Enseignement catholique a jeté l'ancre et a pris le temps de lancer à nouveaux frais, une réflexion approfondie, lors d'un Congrès qui s'est déroulé les 18, 19 et 20 octobre 2012 à Louvain-la-Neuve.

Vous tenez entre vos mains le journal de navigation de ce voyage, qui relate l'essentiel des recherches, des conférences, des contenus qui ont été présentés, débattus, projetés, joués, dansés même, aux onze cents participants durant ces trois jours.

Pour faire le point, il faut un objectif et une méthode. Pour l'objectif, nous avons entrepris d'actualiser dans une démarche collective, impliquant la participation des différents acteurs de l'école catholique, et dans la légitimité du respect des statuts du SeGEC, issus du Congrès de 2002, des orientations à 10 ans concernant le projet de l'Enseignement catholique.

Pour la méthode, la démarche s'est fondée notamment sur l'exploration du rapport que les différents acteurs (fondateurs, Pouvoirs organisateurs, directions, équipes éducatives, parents, élèves) entretiennent avec l'école catholique et la manière dont ils s'y investissent.

La première étape de la préparation du Congrès a consisté à lancer plusieurs réflexions et recherches de fond, avec l'aide de chercheurs, d'associations ou de groupes de travail, associant le plus souvent possible les acteurs de terrain. Cette étape s'est matérialisée sous la forme de neuf actions que nous avons appelées chantiers, dont vous trouverez l'aboutissement synthétique dans les présents actes.

9 CHANTIERS

Les enseignants sont au cœur des processus d'apprentissage, en

première ligne dans l'exercice d'un métier qui évolue et dans un monde qui change. On ne cesse d'interroger ce métier, ses pratiques, de débattre de l'ajustement le plus adéquat des formations qui y préparent. On veut convaincre des jeunes motivés et volontaires d'y entrer autant que l'on veut dissuader d'autres jeunes ou moins jeunes, qui y sont déjà d'en sortir. Quel parcours professionnel espèrent-ils, entre attente de reconnaissance et peur du déclassement, comme le pointe justement Éric MAURIN ? C'est l'objet d'un premier chantier, réalisé sous la forme d'une enquête qualitative approfondie, confiée au regard pénétrant et créatif de Bernard PETRE, sociologue et chercheur indépendant. Nous avons nommé ce chantier « *Comment les enseignants, éducateurs et agents PMS perçoivent-ils leur parcours professionnel ?* ». Plusieurs interrogations ont été approfondies auprès d'un échantillon d'enseignants de niveaux, d'expériences et d'origines variés. Quelles sont les attentes des enseignants par rapport à leur métier et à leur carrière ? Quelles sont leurs perceptions et leurs évaluations des conditions d'exercice de celui-ci ? Quels sont les facteurs qui influencent la satisfaction qu'ils peuvent retirer de leur carrière ? Quelle est l'adéquation entre leurs attentes et leurs parcours professionnels, l'exercice de leur métier, leurs perceptions et évaluations du « statut » de leur profession ? Voilà quelques-unes des questions auxquelles l'étude propose des réponses.

L'école catholique est aussi une manière de vivre ensemble, de faire communauté. Mais comment les acteurs de l'école catholique font-ils communauté ? Qu'est-ce qui pousse les parents qui choisissent d'y inscrire leurs enfants, à considérer que l'enseignement catholique est de qualité ? Quel lien peut-on établir entre cette qualité perçue et la spécificité de l'enseignement catholique ? Quel regard les enseignants posent-ils sur leur école en tant qu'école et en tant qu'école catholique ? Ces questionnements sont l'objet d'un deuxième chantier qui a visé à saisir la communauté scolaire catholique et ce que l'on a appelé son « éthos », où l'on a essayé d'établir les liens entre

les écoles, les acteurs et le projet de l'Enseignement catholique. C'est à la fine expertise et au regard curieux et parfois étonné d'Olivier SERVAIS, professeur d'anthropologie à l'UCL, secondé par Anne BAUDAUX qu'il a été demandé de dresser le tableau de cette communauté scolaire. Cette importante étude a fait l'objet d'une table ronde, intitulée « *Vivre et dire les cultures d'école* », animée par Jacqueline LIESSE. Ce débat qui a rassemblé des enseignants, directeurs, membres de Pouvoirs organisateurs et parents fait également l'objet d'une recension.

La fonction de directeur s'impose aujourd'hui à la fois comme nécessaire, indispensable et plus difficile à endosser qu'hier. Comment un directeur d'école d'aujourd'hui doit-il se situer pour, dans le même mouvement, reconnaître toute sa légitimité à une conception démocratique et continuer à faire fonctionner la « place d'exception » qu'il a la charge d'occuper ? La légitimité démocratique a toute sa pertinence : aujourd'hui, élèves, étudiants enseignants, éducateurs, directeurs, sont tous en fin du compte, humainement parlant, sur le même pied. Pourtant cette légitimité ne suffit pas à ce que fonctionne adéquatement, un collectif, par exemple, une communauté scolaire. Il faut introduire pour s'y retrouver la légitimité de la différence des places : toutes les places ne sont pas équivalentes et particulièrement celle qui a la charge de penser le collectif – la direction – doit disposer de sa prévalence au nom même de la tâche désignée. Mais quelle figure devra prendre celui ou celle qui veut encore bien occuper cette place, qui veuille bien l'incarner, lui prêter son corps ? Comment être directeur aujourd'hui ? Telles furent quelques-unes des questions mises en travail dans un séminaire qui a rassemblé pendant deux années une vingtaine de directeurs de tous les niveaux fédérés, au sein du SeGEC (fondamental, secondaire, supérieur, promotion sociale et PMS). C'est avec l'approche analytique et sociale originellement conjuguée que Jean-Pierre LEBRUN, psychiatre, et psychanalyste, mais aussi essayiste en vue, a conduit ces travaux, qui interrogent la place et la forme de l'autorité dans

une société démocratique.

Si les enseignants et les directeurs sont au cœur du dispositif de l'école, **on ne peut imaginer une école sans élèves**. Il nous a semblé que l'on ne pouvait organiser un Congrès sans donner une place aux élèves, comme acteurs centraux du projet scolaire. En collaboration avec l'asbl JEC (Jeune et Citoyen) et avec le SIAJ (Service d'information et d'animation des Jeunes), un vaste projet d'animation a été organisé dans une soixantaine de classes de l'enseignement obligatoire, supérieur pédagogique et de promotion sociale. Ce travail a permis au travers de productions de photos-montages, de petites vidéos et de tables de discussion, de construire une parole commune de la jeunesse d'aujourd'hui. Le résultat de ce travail a été transposé dans une forme théâtrale qui a fait l'objet d'une présentation publique par de jeunes comédiens issus de nos écoles. C'est à l'enthousiasme et l'expérience des jeunes de Stéphane HOUBION et Emilio DE BENEDICTIS et de leurs équipes que ce travail d'animation et de réflexion a été confié. Vous trouverez également dans ces pages la recension de la soirée du jeudi 18 octobre intitulée « *L'école dont je rêve* » constituée d'une présentation théâtrale de la thématique, jouée par des élèves et des étudiants, suivie d'un débat entre acteurs de l'enseignement, issus du Conseil général de l'enseignement catholique (CoGEC), portant sur les rêves d'écoles des jeunes.

Pour faire le point, prendre sa position, il est aussi apparu utile et nécessaire de suggérer et d'encourager **un travail de réflexion et de proximité à partir des CoDiEC** (Comités diocésains de l'enseignement catholique). À cette fin, trois thématiques ont été proposées à la réflexion et au débat. Une première thématique invitait à recenser les bonnes pratiques des Pouvoirs organisateurs. Comment renouveler, encourager à coopérer, recomposer les Pouvoirs organisateurs qui sont une des forces et des originalités de notre modèle d'organisation ? Une seconde thématique invitait à vérifier quelles pratiques l'enseignement catholique a développées pour accueillir en ses murs une société devenue multiculturelle.

Quelles pratiques pédagogiques, institutionnelles ont-elles vu le jour pour accueillir l'autre dans sa différence, culturelle, religieuse ? Enfin, une troisième thématique encourageait à remettre en réflexion l'usage qui est fait du texte de référence qui fonde la spécificité de l'enseignement catholique « *Mission de l'école chrétienne* », et d'interroger sa lisibilité notamment à l'aune des évolutions culturelles des enseignants d'aujourd'hui.

« *Pour penser l'école catholique au XXI^e siècle* » est le titre ambitieux du rapport rendu par un groupe de travail qui a réfléchi durant presque deux années à la manière de fonder l'avenir de l'enseignement catholique. La crise de l'école touche aux fondements mêmes de notre projet éducatif. L'école dépend des ressources que les autres lui confient, des attentes qu'ils placent en elle, de la fonction qu'ils lui accordent. Quelles sont les ressources politiques et symboliques internes dont dispose aujourd'hui notre école pour faire face à la crise ? La réponse à la crise ne peut trouver un début de réponse que si nous faisons l'effort de réarticuler nous-mêmes un projet de culture scolaire exigeant, qui permette de donner une nouvelle consistance à l'école. C'est donc à l'éventuel impact que les mutations contemporaines ont eu sur le projet culturel et éducatif autant que sur la référence chrétienne des institutions éducatives que se situe le questionnement de ce groupe de travail. C'est la plume érudite et visionnaire de Jean DE MUNCK, sociologue et philosophe, professeur à l'UCL, qu'a été confiée la rédaction des analyses et perspectives proposées par ce groupe de travail.

Pour éviter la navigation à l'estime, et tracer sa route, il est important de savoir d'où l'on vient. **L'enseignement catholique a une longue histoire** déjà qui s'inscrit dans l'histoire de Belgique et l'histoire européenne. Afin d'aider chacun à se situer, à comprendre le paysage scolaire d'aujourd'hui et les logiques de son émergence, un vaste travail d'historien a été entrepris. Les meilleurs spécialistes de l'histoire scolaire de Belgique, francophones et flamands associés, sont à l'œuvre depuis plus

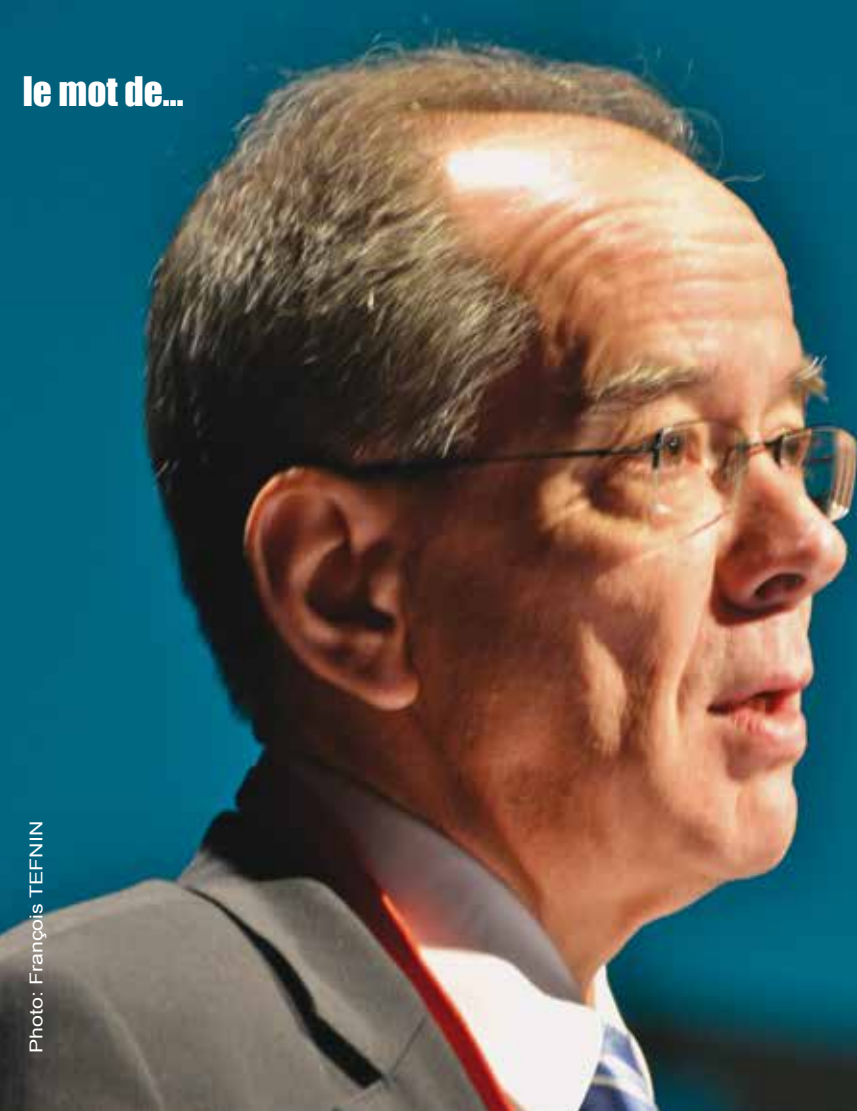
d'un an, pour préparer une « *Histoire de l'enseignement catholique en Belgique* », dont la publication et la présentation publique sont prévues pour la fin de l'année 2015. Cet éclairage historique approfondi, dont le pilotage est confié notamment à l'érudition et la redoutable expérience de Paul WYNANTS, historien et professeur à l'Université de Namur, qui sera un des importants contributeurs de l'ouvrage, a fait l'objet d'une première présentation lors du Congrès.

Voilà jetés en quelques mots l'ambition, l'articulation et le développement des principaux chantiers développés durant ce Congrès. Vous trouverez encore l'écho des témoignages de l'originalité et la vivacité de l'école catholique du Mexique, du Sénégal et de Hongrie que nous ont confiés des représentants spécialement venus nous rejoindre pour l'occasion. Vous ne manquerez pas de prendre connaissance des différentes conférences et ateliers donnés le samedi matin 20 octobre, dont vous trouverez de larges échos et des comptes-rendus. L'intervention originale qu'Armel JOB a préparée pour le Congrès intitulée « *À l'élève qui nous a quittés* », dont la lecture ne laissera personne indifférent, fait l'objet d'une publication intégrale. Une réflexion amorce les moyens de partager ce trésor de réflexions, sa mise en patrimoine, à la disposition de tous ceux qui voudront s'en saisir et les faire percoler dans leurs pratiques et dans leurs vies.

Enfin, les perspectives que le Directeur général du SeGEC trace pour les prochaines années clôturent cet abondant volume.

Qu'il me soit ici possible d'un mot de remercier chaleureusement tous ceux qui à un moment de la préparation, du déroulement et des suites du Congrès ont contribué à en faire le succès qu'il fut. Qu'il me soit plus particulièrement possible de remercier tous les membres du Service d'Étude du SeGEC qui dans tout ce long processus n'ont à aucun moment épargné leur temps, leur énergie et leur créativité pour contribuer à sa réussite. ■

GUY SELDESLAGH
DIRECTEUR DU SERVICE D'ÉTUDE DU SEGEC



BRUNO DELVAUX

Allocution de bienvenue

Au nom de l'Université catholique de Louvain, je vous souhaite la bienvenue. J'adresse un message particulier aux enseignants et aux directeurs d'école qui, pas à pas, vont loin. Pas à pas, ils emmènent toujours plus loin les jeunes dans l'accomplissement de leur potentiel et dans l'élévation de la société. Celle-ci est désireuse de valoriser l'effort d'une communauté de citoyens qui investit massivement dans l'éducation, afin de former de nouveaux citoyens responsables pour construire le futur.

Chers enseignants, chers directeurs d'école, la finalité sociale de votre mission est la plus noble qui soit : élever le niveau de la société par l'éducation.

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET OBLIGATOIRE : UNE CHAÎNE D'HUMANITÉ

Cette finalité nous lie, car l'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur s'intègrent dans un *continuum* éducatif, source de progrès pour la société des humains. Elle nous lie aussi à travers une chaîne d'humanité.

L'Université de Louvain, fondée le 9 décembre 1425, vogue vers ses six siècles d'existence. Six siècles voués

à l'enseignement, à la recherche et au service à la société. En 2025, notre université accueillera de nouveaux étudiants qui, aujourd'hui, sont des enfants de 5 ans, impatients de découvrir les bancs de l'école primaire. J'imagine – on peut rêver – qu'ils puissent se dire : « *J'aurai 18 ans en 2025 et je soufflerai les 600 bougies de la plus ancienne institution née sur le sol belge* »... si tant est que ce qualificatif reste d'actualité en ce temps futur...

La chaîne d'humanité qui nous lie nous associe au sein d'une communauté de valeurs et de mode d'organisation. Cette communauté n'est pas fermée. Nos valeurs partagées ne sont pas dictées par un appareil institutionnel. Elles sont vivantes ; elles font vivre



LA CHAÎNE D'HUMANITÉ QUI NOUS LIE AU SEIN D'UNE COMMUNAUTÉ DE VALEURS ET DE MODE D'ORGANISATION.

les valeurs chrétiennes dont l'essence même est profondément humaniste : ouverture, tolérance, respect mutuel, élévation de l'autre, solidarité, responsabilité, lutte contre les fatalismes et les inégalités... Ces valeurs transgressent les frontières confessionnelles ou philosophiques.

L'UNIVERSITÉ, L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET OBLIGATOIRE : UN OBJECTIF PARTAGÉ

L'UCL célèbre le 40^e anniversaire de son implantation en terre romande. Il y a un an, le développement multisite de notre université marquait un tournant historique dans la vie de notre institution. Il s'inscrit dans l'héritage de nos pères depuis Érasme qui professait au début du 16^e siècle dans l'institution louvaniste. Penseur, écrivain, Érasme était aussi un voyageur infatigable, poussé par la nécessité de découvrir les lieux où s'élaborait la pensée humaniste nouvelle et de partager l'amitié. À ses yeux, les frontières ne pouvaient que réduire la connaissance et limiter le savoir. Sa pensée libre, son regard critique sur la société des hommes sont indissociables de la dimension universelle du monde de la

connaissance. Là réside le creuset de l'Université, dont le bassin de vie est planétaire.

L'université est un espace de création, de formation par la recherche, où la science se construit et s'irrigue à partir des questionnements posés par l'évolution de nos sociétés et l'imagination de l'humain ; un lieu de culture, de rencontres, d'expériences et de valeurs ; une institution qui forme des jeunes, conscients de leurs responsabilités d'universitaires, et d'intellectuels ouverts au monde et appelés à le rendre meilleur. L'université est un lieu de liberté et d'espoir, d'analyse et d'esprit critique, à la base de toute éducation éthique.

En un mot, l'université a un but : élever des êtres humains autonomes. Pour atteindre ce but, l'université doit transmettre le savoir avec un regard critique. Elle doit donner aux étudiants le courage de penser par eux-mêmes, de manière non conforme, et la capacité de résoudre des problèmes de façon rationnelle avec un esprit ouvert.

Notre objectif est partagé.

L'EXIGENCE DE QUALITÉ : UNE RESPONSABILITÉ SOCIÉTALE

Dans cette perspective, l'université, mais avec elle, l'ensemble du système éducatif, doit rechercher, avec détermination, constance et permanence, la qualité la plus haute possible qui soit. C'est notre responsabilité commune : elle doit être à la hauteur de l'investissement public. L'excellence est une conséquence de la recherche de qualité. Elle ne doit pas être confondue avec élitisme, compétition ou encore concurrence. Notre définition de l'excellence est celle-là : ce n'est pas un slogan ou une qualification autoproclamée ; c'est une attribution délivrée par d'autres : c'est la conséquence de la qualité du travail sur laquelle toutes les parties prenantes peuvent s'appuyer sur le système éducatif : la population, les employeurs et le monde de l'entreprise, les pouvoirs publics et les organisations associatives..., les élèves et les étudiants qui seront les futurs responsables et créateurs du monde de demain. La liberté d'enseigner est inscrite dans la Constitution du Royaume de Belgique. Cette liberté n'est pas un droit. Elle est un devoir, une responsabilité vis-à-vis de la société, une exigence. Elle se décline aussi en liberté d'association, en liberté d'entreprendre pour construire des projets de qualité.

Une réelle démocratisation de l'accès et de la réussite dans les études supérieures est un enjeu majeur pour notre société. L'enseignement supérieur



L'EXCELLENCE EST UNE CONSÉQUENCE DE LA RECHERCHE DE QUALITÉ. ELLE NE DOIT PAS ÊTRE CONFONDUE AVEC ÉLITISME.

devrait être accessible à tous les étudiants potentiellement motivés et compétents, ce qui est très loin d'être le cas aujourd'hui, pour des motifs d'ordre économique et culturel, mais également pour des raisons liées à l'organisation et l'efficacité du système scolaire en amont.

L'étude publiée il y a un an par l'Académie Royale de Belgique sur le financement de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles le souligne. L'allocation par diplômé universitaire a connu une augmentation de 10% en 20 ans. Toutefois, si l'on rapporte la même subvention, mais cette fois par étudiant inscrit à l'université, l'allocation par étudiant a subi une réduction de 10% en 20 ans. Notre société investit donc massivement dans l'échec. Ce coût de l'échec a un impact social majeur. Il traduit aussi une mauvaise utilisation des deniers publics. La transition entre l'enseignement obligatoire et l'université n'est pas un problème neuf ; au cœur de l'efficacité du subsidé public, il pose aussi la question de l'accès à l'enseignement supérieur. L'effort du contribuable est important ; la performance du système est faible. Une société qui investit dans l'éducation avec efficacité, responsabilité et exigence n'assure-t-elle pas son avenir ? Comment améliorer la transition ? Comment remédier à l'impréparation des étudiants ?

Les universités, et la nôtre est pilote en la matière, développent des stratégies et mesures visant l'aide à la réussite. L'effort doit être partagé. L'enseignement obligatoire et l'enseignement supérieur doivent travailler ensemble pour améliorer la transition et favoriser la meilleure orientation possible des jeunes. Nous avons renouvelé cette réflexion à l'UCL et au sein de l'Académie Louvain. Je souhaite que celle-ci aboutisse, à terme, à des solutions concrètes, par exemple en termes d'évaluation progressive et d'acquis d'apprentissage de l'enseignement obligatoire. Ceux-ci devraient idéalement porter sur la maîtrise avérée de la langue maternelle et d'une langue

étrangère, des disciplines de base permettant d'accéder à la palette de formations de l'enseignement supérieur, même, et je dirais surtout, si ces disciplines sont exigeantes. Je suis convaincu que l'exigence de qualité est un service que l'on rend à l'élève, à l'école, à la société. L'exigence de qualité est un service public, car elle est essentielle pour élever la société.

De nombreux, très nombreux enseignants du secondaire en ont pleine conscience. Ils sont démotivés. Ils doivent être soutenus par leur directeur, car ce qui est en jeu, ce n'est pas le quota d'élèves ou la peur des recours des parents, c'est la qualité de la formation et le niveau des acquis. C'est l'élévation de la société. C'est la création du futur. C'est une responsabilité immense !

ÉPILOGUE

Pour conclure, permettez-moi d'évoquer la célèbre lettre de Pétrarque, dans laquelle il fait le récit de l'*Ascension du Mont Ventoux* en 1353¹, 17 ans après l'avoir gravi à pied en 1336. La lettre est un élan moderne de littérature sur la vie, l'excursion d'une journée étant devenue... un programme pour la vie. Je vous en lis un extrait choisi, que je livre à votre réflexion : « *Ce que tu as tant de fois tenté aujourd'hui en escaladant cette montagne se répètera, pour toi et pour tant d'autres qui veulent toucher à la béatitude ; si les hommes ne s'en rendent pas compte aussi facilement, cela vient du fait que les mouvements du corps sont visibles, tandis que ceux de l'esprit sont invisibles et cachés. La vie que nous appelons heureuse occupe les hauteurs et, comme dit le proverbe, « Étroite est la route qui y mène » ; nombreux sont aussi les cols qu'il faut passer, de même, nous devons avancer par degré, de vertu en vertu ; sur la cime est la fin de toutes choses, le but vers lequel nous dirigeons nos pas. Tous veulent l'atteindre, mais comme dit Ovide, « Vouloir est peu ; il faut, pour parvenir, désirer » ».*

Je vous remercie. ■

BRUNO DELVAUX
RECTEUR DE L'UNIVERSITÉ
CATHOLIQUE DE LOUVAIN

1. Pétrarque, *L'ascension du Mont Ventoux*, 1353. Traduit du latin par Denis MONTEBELLO, préface de Pierre DUBRUNQUEZ. Éd. Séquences, Saint-Sébastien-sur-Loire, 1990 (réimpression par l'éditeur en juillet 2002).



Vous montez à bord ?

Une fois n'est pas coutume, ce n'est pas par la grande porte, mais bien par les coulisses que nous vous convions à entrer dans le Congrès de l'Enseignement catholique. Que serait, en effet, une telle manifestation sans tous ceux et toutes celles qui œuvrent dans l'ombre à sa préparation ? Tel un paquebot s'élançant sur une mer qu'on espère d'huile, mais dont il faut bien affronter l'un après l'autre les grains imprévisibles, le Service d'Étude du SeGEC, cheville ouvrière du Congrès, a pu compter sur tous ceux qui, du capitaine aux matelots, en passant par le quartier-maître, le chef-coq ou les joyeux animateurs, ont souqué ferme pour que la traversée se passe au mieux. Dans l'impossibilité de citer chacun, au risque d'en oublier beaucoup, nous avons choisi d'épingler ici quelques photos-souvenirs d'une manifestation vue du côté de quelques à-côtés.

L'ÉCOLE DONT JE RÊVE (SPECTACLE)

Florine, Notre-Dame Bellevue, Dinant : « Nous devons transmettre des propositions de jeunes pour améliorer l'école. Les changements éventuels apportés à l'école nous concernent directement. »

Marie, IAD : « Avec ce texte, c'était intéressant d'entendre le point de vue des différentes formes d'enseignement et de se rendre compte des problèmes qu'elles rencontrent. »



Photo: F. TEFNIN



Photo: F. TEFNIN



Photo: F. TEFNIN



Photo: B. DELCROIX

EXPOSITION

Alain VIRLÉE, responsable du secteur Arts à la FESeC : « Il y a de sacrés talents dans nos écoles, qui se sont exprimés ici à travers la peinture, la photographie ou l'illustration. Il en émanait beaucoup de vie, qui mettait en lumière les rêves d'école des jeunes, mais aussi pas mal d'interrogations sur notre histoire et les réalités sociales d'aujourd'hui. »



Photo: F. TEFNIN

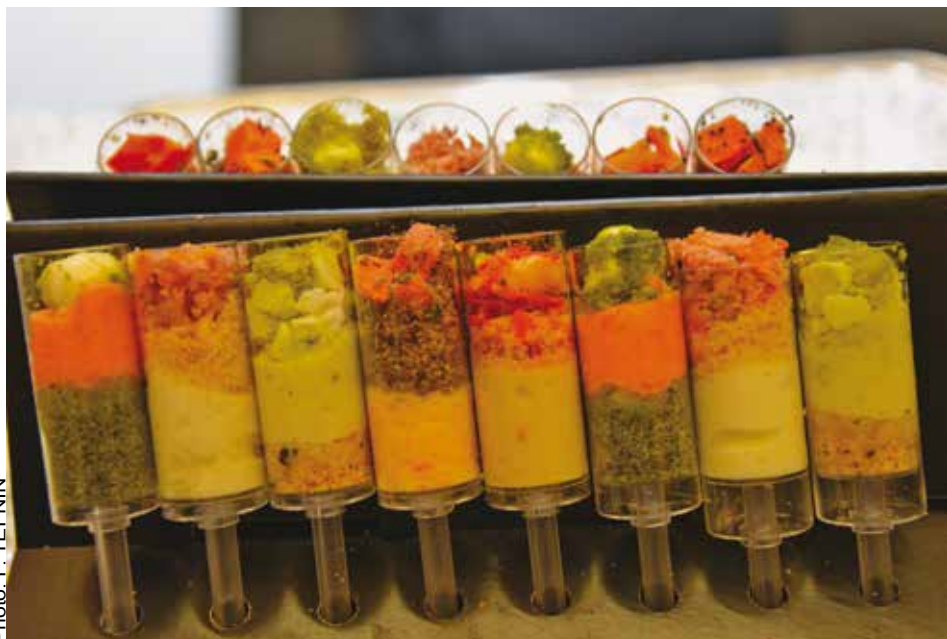


Photo: F. TEFNIN



Photo: F. TEFNIN



Photo: G. LAMBRECHTS



COCKTAIL DÎNATOIRE DU JEUDI (500 COUVERTS)

Nicole JEANDRAIN, chef d'atelier de l'Institut Ilon Saint-Jacques à Namur : « Nous avons travaillé en partenariat avec l'Institut de la Sainte-Union de Kain. C'était la première fois, et c'était vraiment intéressant pour les enseignants et les élèves. »

Kevin, élève en 7^e année Traiteur à l'Ilon Saint-Jacques : « Avec des émissions comme « Un dîner presque parfait », beaucoup de gens s'imaginent que c'est un métier facile, mais c'est loin d'être le cas ! Moi, je veux être cuisinier. C'est un métier très dur, mais je le fais avec passion. »

PROPOS RECUEILLIS PAR
MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE
ET BRIGITTE GERARD

ACCUEIL

Claire VAN LIL, enseignante à l'Institut technique Cardinal Mercier à Schaerbeek : « Ce type d'évènement donne à nos élèves beaucoup de confiance en eux, les gens les voient autrement. »

Martine DE KEUKELEIRE, enseignante au CEFA d'Anderlecht : « Nos élèves aiment sortir des murs de l'école, elles préfèrent être mises en situation. »

Chantal ELOIN, responsable du secteur Sciences économiques et sociales : « Pour l'accueil, nos élèves ne devaient pas être des potiches, mais vraiment des acteurs. Nous tenions aussi à donner une image de la multiculturalité qui se vit dans nos établissements. »

ÉTHOS DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE

Choisir un établissement, transmettre des valeurs, s'identifier à un collectif

Partant du constat que l'enseignement catholique est en croissance régulière alors que l'investissement personnel des Belges dans le catholicisme décroît fortement, il nous a paru intéressant d'investiguer la question d'une culture propre à l'école catholique.

En effet, concernant la pratique catholique, si l'on suit de multiples données comme celles de SÄGESSER et ARCQ, « *La comparaison des chiffres de 2007/2009 avec ceux de 1977 et 1996 révèle une accélération de la baisse de la pratique religieuse [catholique]* »¹ dans notre pays. Si la Belgique « *est un pays de tradition et de culture catholiques* »², en 2009 le « *taux de pratique dominicale* » était estimé à 5%, soit une baisse de fréquentation des églises de 62% si l'on compare avec les chiffres de 1996³. Quant aux messes de Noël,

OLIVIER SERVAIS

elles ne rassembleraient plus que 8,5% de la population belge totale⁴. Ce type de constat d'effondrement numérique du catholicisme paroissial se retrouve dans bien des manuels de sociologie de la religion depuis au moins 30 ans. Il caractérise sans aucun doute le tournant sociologique que nous vivons aujourd'hui.

A contrario de ce tableau noir, le succès du réseau d'enseignement libre confessionnel va grandissant : « Pour l'ensemble de l'enseignement ordinaire, le réseau de la Communauté française compte 1 élève sur 7, l'officiel subventionné 1 sur 3 et le libre subventionné 1 sur 2 ; pour l'ensemble de l'enseignement spécialisé, le réseau de la Communauté française et l'officiel subventionné accueillent chacun 1 élève sur 4 et le libre 1 sur 2 ; le réseau libre subventionné scolarise 3 élèves sur 5 de l'enseignement secondaire ordinaire ; le réseau officiel subventionné accueille plus de la moitié des élèves du maternel et se distingue, au niveau secondaire, par une proportion d'élèves plus importante dans l'ensemble de l'enseignement secondaire. »⁵

L'enseignement libre subventionné catholique, qui avait vu ses effectifs diminuer jusqu'en 2004-2005 puis augmenter jusqu'en 2010-2011, scolarise 49,5% des élèves en 2012⁶. Comment expliquer ce succès au regard de la dégringolade du catholicisme comme religion institutionnelle ? C'est entre autres à cette question que notre recherche a tenté de répondre.

Outre les spécificités intrinsèques au réseau catholique (financement différent, autonomie des directions, gestion interne décentralisée, références en termes de convictions et de valeurs), un rapide état des lieux nous a amenés à faire droit à la multiplicité des situations d'un établissement à l'autre. S'il est bien un constat qui pointe, au-delà du cadre réglementaire et structurel commun, c'est la diversité des établissements du réseau. S'interroger sur cette réalité scolaire catholique et son succès, c'était donc notamment se questionner sur l'existence d'une culture d'établissement commune, au-delà des particularismes. À côté

du cadre légal, la vie d'une école est rythmée par ses fêtes, la dynamique de son Pouvoir organisateur, par son projet pédagogique – dans lequel l'investissement des membres de l'équipe pédagogique varie fortement d'une école à l'autre en fonction du contexte vécu, etc. Notre hypothèse de travail est donc d'investiguer du côté de l'éthos de ces collectivités : existe-t-il, outre la pluralité des réalités locales, un ensemble d'éléments culturels transversal aux établissements du réseau ? Le présent article présente très synthétiquement les conclusions de cette enquête.

MÉTHODOLOGIE

Afin de comprendre en profondeur les perceptions des acteurs à propos de cette collectivité scolaire d'appartenance, une approche qualitative de la question a été privilégiée. Dans ce but, un échantillon a été délimité. Douze établissements ont été sélectionnés en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique pour que la plus grande diversité de profils soit rencontrée au sein de l'échantillon, tout en respectant des critères de représentativité. Dans cette logique, la taille des infrastructures, leur localisation géographique, leur situation urbaine, périurbaine ou rurale, les options proposées par les établissements et leurs effectifs « en croissance » ou « en décroissance » ont été pris en compte. Parmi les douze écoles ayant participé à l'enquête, quatre se situent en Région bruxelloise, deux en Province de Liège, trois en Hainaut, deux en Brabant wallon et une dans la Province du Luxembourg. Six écoles appartiennent au niveau secondaire et six au niveau fondamental, avec une école de l'enseignement spécialisé pour chacun de ces deux niveaux.

Dans tous les établissements, nous avons interrogé la direction, deux

parents, un enseignant, un membre du Pouvoir organisateur et un « autre » membre du personnel (que ce soit un membre du personnel d'entretien, un économiste, une puéricultrice, un surveillant...). Autrement dit, l'objectif fut de confronter les regards sur l'école à partir d'une perception de l'intérieur, en sollicitant le point de vue de représentants des différentes catégories d'acteurs impliqués dans la vie de l'établissement au quotidien, à l'exception des élèves⁷.

Afin de sonder l'opinion d'un maximum d'acteurs sur leur « pratique » de l'école libre confessionnelle, deux méthodologies complémentaires furent alors envisagées : la réalisation d'entretiens compréhensifs avec six personnes dans douze établissements différents et, dans un second temps, la réalisation d'analyses en groupe.

En début de processus, les directions des douze écoles furent rencontrées informellement afin d'expliquer les objectifs et le cadre de la recherche, mais aussi pour établir la manière dont les cinq autres acteurs de l'établissement visés par l'enquête seraient choisis et contactés.

Après avoir rencontré ces chefs d'établissement, des rendez-vous furent planifiés avec les autres acteurs dans chacune des écoles. La méthode utilisée fut celle de l'entretien compréhensif. En effet, au-delà du simple questionnaire, cette approche vise à amener l'enquêté à s'exprimer le plus librement possible autour d'un fil rouge que le chercheur garde à l'esprit tout au long de l'entrevue. La compréhension tient à la « saisie d'un savoir social incorporé par les individus : il suffit de savoir faire preuve de curiosité et d'empathie pour le découvrir »⁸. Le chercheur se base tout de même sur une série de questions : « La grille des questions est un guide très souple dans le cadre de l'entretien compréhensif.



S'INTERROGER SUR CETTE RÉALITÉ SCOLAIRE CATHOLIQUE ET SON SUCCÈS, C'ÉTAIT DONC SE QUESTIONNER SUR L'EXISTENCE D'UNE CULTURE D'ÉTABLISSEMENT COMMUNE, AU-DELÀ DES PARTICULARISMES.

Une fois rédigées, il est rare que l'enquêteur ait à les lire et à les poser les unes après les autres. C'est un simple guide, pour faire parler les informateurs autour du sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème. »⁹

Pour vérifier les premières hypothèses qui ont émergé de la phase d'« entretiens individuels » et afin de confronter les points de vue, des tables de discussion furent également réalisées. La méthode envisagée fut celle de l'analyse en groupe (MAG), qui a cependant dû être adaptée aux disponibilités des différents acteurs. Une première rencontre fut organisée, sur une journée, sur base de la MAG avec huit directeurs et membres de PO et une seconde sur une demi-journée avec des enseignants et parents. Enfin, deux focus groupes eurent lieu avec des parents du réseau catholique et avec des parents ayant connu un parcours mixte entre le libre et l'officiel.

DU CHOIX D'UN ÉTABLISSEMENT PAR LES PARENTS

La première entrée pour étudier cette culture des établissements catholiques fut d'interroger les différents acteurs sur les raisons les ayant poussés à choisir ce réseau. Comme nous allons le voir, il y a plus d'un enjeu derrière cette question du choix d'un établissement scolaire. Pour cette thématique, deux acteurs ont été mis ici en exergue : les parents et les enseignants. Par contrainte d'espace, nous développerons ici surtout les perspectives des parents.

Dans un de ses dossiers de 2009, *Le Ligueur* interrogeait ses lecteurs sur ce qui préside au choix d'une école pour un parent. Les critères mis en évidence par leur exploration étaient les suivants : la proximité, la qualité, la réputation, les professeurs, la mixité culturelle, le réseau d'enseignement et, plus marginalement, l'occasion de s'impliquer dans la vie de l'école. Pour ce qui relève plus particulièrement du niveau fondamental, ils ajoutaient la possibilité de

mettre son enfant en immersion linguistique, l'existence d'une garderie et le coût¹⁰. À l'exception de ces trois derniers éléments qui ne sont pas ressortis de nos travaux comme significatifs aux yeux des parents rencontrés, nos propres données corroborent largement ces conclusions.

De manière générale, les parents semblent plus angoissés dans le fondamental : s'occupera-t-on bien de mon enfant ? Qui va-t-il côtoyer ? Est-ce que j'ai confiance en l'équipe pédagogique ? Le choix d'un établissement pour le secondaire est bien entendu tout aussi important, mais il est souvent d'abord centré sur l'avis de l'enfant, qui pourra éventuellement choisir son école parmi les établissements présélectionnés par les parents.

LA RÉPUTATION

Il ressort des entretiens qu'un parent évitera une école dont la réputation n'est pas positive, surtout pour inscrire son enfant en humanités. Mais que signifie la « réputation » d'un établissement ? À la fin des années '60, selon l'historien Paul WYNANTS, le choix d'une école est de plus en plus « déterminé surtout par des facteurs sociaux et culturels ». La dimension convictionnelle s'estompe petit à petit et du côté des enseignants, l'apostolat fait place à une professionnalisation et une fonctionnarisation. Comme le dit encore l'historien de Namur, « *La technicité croissante fait passer les objectifs immédiats de formation professionnelle avant la transmission de normes et valeurs* ». Au début des années '70, la segmentation verticale de la société se renforce. Les piliers chrétien, socialiste et libéral se partagent le domaine public où ils se répartissent influences, nominations et moyens disponibles. L'école via ses réseaux

participe de ce mouvement.

Dans les années '80-'90, toujours d'après WYNANTS, le sentiment d'appartenance (notamment à un réseau) diminue à la faveur d'une nouvelle montée de l'individualisme. L'école est alors avant tout envisagée par ses « clients », à savoir les parents, en termes de rapport qualité-prix¹¹. La réputation d'un établissement devient dès lors un enjeu majeur.

Si les parents issus de l'immigration envisagent notamment l'enseignement catholique comme une des portes d'entrée dans la société belge, un accès à la « culture » du pays, avec une place pour les autres religions, la catholicité de l'école signifie pour ces derniers une alliance entre réputation et ouverture au religieux.

ILS L'ONT DIT...

C'est très important pour moi de choisir une école catholique. Comme vous le voyez, moi je porte le foulard, je suis pratiquante, je suis musulmane. [...] C'est vrai que [ce type d'école] a une très bonne réputation... Ça veut dire que les études, au secondaire, [...] c'est vraiment plus cher que les autres écoles qui sont communales [...], mais moi, pour moi, l'éducation de mon fils est très importante. Et choisir une école [catholique], c'est très important pour moi. Ça veut dire aussi : [...] tout ce qui est catholique [...], j'aimerais bien [que mon enfant] sache. Moi je suis pratiquante, [...] je lui parle [de] notre prophète, je lui parle [si] l'occasion le permet [...] de Jésus [...] c'est un prophète aussi¹².

Une maman (fondamental)

Au-delà de ce cas spécifique, la majorité des parents ne raisonnent plus aujourd'hui en termes de piliers lorsqu'il s'agit de scolarité. Le choix d'une école se fait d'abord sur base de l'expérience propre du parent, et sur celle d'autrui.

Globalement, il ressort des entretiens que l'appartenance au réseau catholique n'est pas le critère principal pour nombre de parents. Celle-ci apparaît tantôt comme un corollaire dont on s'accommode, tantôt comme



LE CHOIX D'UNE ÉCOLE SE FAIT D'ABORD SUR BASE DE L'EXPÉRIENCE PROPRE DU PARENT, ET SUR CELLE D'AUTRUI.

un avantage supplémentaire. Mais des deux points de vue, l'enseignement catholique jouit d'une excellente réputation pour l'ensemble des parents interrogés qui y ont inscrit leurs enfants.

QUALITÉ

De nos jours, un parent aura souvent tendance à considérer qu'une école convient dès lors qu'elle convient à son enfant. Évaluer la qualité d'un établissement scolaire et de l'enseignement qui y est dispensé est finalement très subjectif. Pour un parent, cet acte se fait essentiellement au travers de l'expérience de son propre enfant, véritable médiateur entre l'école et la maison. Cela signifie que le ressenti de ce dernier a un poids important sur l'opinion des parents. Généralement, on constate que, lorsque le parcours de l'enfant se passe sans écueil, le parent concevra l'école comme un établissement de qualité, alors qu'au contraire les parents dont l'enfant a eu une expérience scolaire plus difficile seront aussi les plus critiques envers l'institution. Globalement, l'idée de MURAILLE que « *L'enseignement est institué pour initier aux lectures d'un monde déjà là et y ouvrir aux choix d'un monde à faire, à comprendre et à interpréter* » semble partagée¹³.

TRANSMISSION

Il est évident que tout parent a des attentes par rapport à l'assimilation de la matière par son enfant. C'est aussi un des éléments les plus tangibles, les plus vérifiables à leurs yeux depuis leur perspective extérieure. Bien que n'étant pas présent en classe, un parent peut par le bulletin, les contrôles à signer et le journal de classe se faire une idée de ce que son enfant aborde en classe et des difficultés qu'il rencontre.

Étant entendu que la notion de valeur suppose la transmission aux membres d'une société d'idéaux collectifs¹⁴, et que l'école est un organe de transmission par excellence, on ne s'étonnera pas de voir la question abordée lorsqu'il est demandé aux parents de parler de leurs attentes par rapport à l'école.

La transmission de valeurs peut ainsi être souhaitée, mais toutefois toujours

ILS L'ONT DIT...

E. (réfléchi) – *Euh... Une bonne école c'est une école qui est... attentive aux besoins des enfants, et qui les pousse au maximum dans leurs compétences, je dirais. [...] Une bonne école c'est aussi pour moi une direction qui soutient ses professeurs, qui évalue ses professeurs, où on développe des valeurs je dirais, euh... et qui a un projet. Qui donne une orientation à son enseignement. Voilà, spontanément.*

Un papa (enseignement secondaire professionnel)



LA TRANSMISSION DE VALEURS PEUT AINSI ÊTRE SOUHAITÉE, MAIS TOUTEFOIS TOUJOURS APRÈS LA PRÉOCCUPATION POUR LA TRANSMISSION DE « SAVOIRS DE BASE ».

après la préoccupation pour la transmission de « savoirs de base ».

ATMOSPHÈRE, OUVERTURE

À côté des éléments déjà cités, il y a toute une série de critères plus subjectifs, relativement abstraits, plus difficiles à mesurer. Ainsi l'atmosphère, l'ambiance qui règnent dans une école ont leur importance et un rôle à jouer sur l'impression que se feront les parents d'un établissement. De même, l'accessibilité des enseignants, le fait de les voir souriants, d'avoir l'image d'une équipe soudée et dynamique, au travers de festivités organisées par l'école par exemple, fait aussi partie de la vitrine de l'école et aura un impact sur le ressenti des parents.

Autre critère implicite qui ne vient pas directement à l'esprit lorsque

l'on discute de ce qui fait une bonne école : son ouverture. La capacité d'un établissement scolaire, d'une direction, d'une équipe pédagogique, à donner le sentiment aux parents que leurs enfants seront accueillis tels qu'ils sont, sans discrimination, dans le respect de toutes les cultures et de toutes les opinions, rassure et conforte ceux-ci dans leur choix.

Chez la plupart des parents de confession musulmane interrogés, l'identité « catholique » d'une école est perçue comme positive et allant de pair avec l'ouverture aux religions en général.

ILS L'ONT DIT...

Le cours de religion n'est pas le cours de religion « Jésus, deux points » que moi j'ai eu et me taper la Bible en entier. Ici, y'a vraiment une ouverture, c'est un débat entre l'enseignant et les élèves vraiment très intéressant.

Un papa (enseignement secondaire général)

UN PETIT PLUS...

En définitive, ce qui fait qu'une école est considérée comme « meilleure » qu'une autre tient bien souvent à un « petit plus » étroitement lié au parcours des élèves ou de leurs parents eux-mêmes : une infrastructure particulière, une prise en charge plus personnalisée de l'enfant, l'organisation d'activités de solidarité, de fancy-fair, d'excursions, de remédiations, l'accessibilité des enseignants et/ou de la direction, la mixité culturelle du public de l'école, etc. Autant d'éléments appréciés à l'aune de la personnalité du parent et du ressenti de l'écolier.

Ce « petit plus » peut également être de l'ordre de l'environnement social, ainsi que l'explique Éric MANGEZ : « *S'inscrire dans une école [...] c'est aussi s'engager dans une relation communautaire avec les autres élèves et leur famille. Ce dernier élément est central : c'est parce que les parents savent qu'en entrant dans une école, ils entrent dans un processus de transaction avec les autres familles que la forme de coordination marchande trouve ses limites en tant qu'outil conceptuel*



ÊTRE RASSURÉ PAR L'ENTOURAGE AFFECTIF DE SON ENFANT À L'ÉCOLE ET SE TROUVER DES AFFINITÉS AVEC LES AUTRES PARENTS REPRÉSENTE UN AVANTAGE POUR BEAUCOUP.

pour décrire les relations famille/école et en particulier la question du choix d'école. Le phénomène de massification a logiquement rendu la socialisation à l'école plus problématique que par le passé, d'autant plus que se manifeste une volonté politique de constituer des regroupements d'élèves hétérogènes. »¹⁵ De fait, même si l'ouverture dans les écoles est généralement considérée comme une qualité, un parent ne souhaite pas pour autant se retrouver isolé, se sentir étranger parmi les autres parents. De même, comme cela a été évoqué lors des tables de discussion organisées avec des parents des deux réseaux, être rassuré par l'entourage affectif de son enfant à l'école et se trouver des affinités avec les autres parents d'élèves représente un avantage comparatif certain pour beaucoup.

DIFFÉRENCE ENTRE LE FONDAMENTAL ET LE SECONDAIRE

On ne peut parler de l'école sans préciser si l'on se réfère au niveau fondamental ou secondaire. En effet, plusieurs caractéristiques spécifiques distinguent de toute évidence ces deux niveaux. Elles imprègnent différemment le processus de choix d'un établissement scolaire.

PROXIMITÉ, ACCESSIBILITÉ, DIVERSITÉ DE L'OFFRE, INFRASTRUCTURES

Dans le chef des parents, une première question pragmatique se pose

lors du choix de l'école : celle-ci doit être la plus proche possible de la maison des maternelles aux primaires. Pour la suite du parcours scolaire de l'élève, les distances importent moins. Il s'agit que l'établissement soit accessible facilement, de sorte que l'on puisse s'y rendre en transports en commun, par exemple.

Mike SINGLETON dépeint à merveille une autre dimension : la force de la diversité scolaire. « *N'en déplaise à DARWIN, la survie ne dépend pas des plus forts, mais des plus fantaisistes. La mutation marginale qui sauve les espèces d'une extinction précoce faute d'innovation adaptative fait que si la nôtre a encore de l'avenir, il ne saurait se profiler et se produire que sous forme d'un pluralisme permanent aussi profond que positif.* »¹⁶

On ne peut pas analyser de la même manière l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire au niveau du choix des parents. En effet, une grande diversité est proposée en primaire par l'enseignement communal en comparaison de ce que propose le réseau officiel en humanités. Il est patent que la situation des écoles communales est, d'un certain point de vue, comparable à celle du réseau libre catholique : ancrage local, diversité, relative autonomie, pluralité pédagogique.

La concurrence au niveau fondamental tient également au fait qu'il y a un nombre très important d'écoles communales. Les parents ne peuvent pas facilement départager les écoles primaires selon un critère uniquement géographique.

Reste la dimension de personnalisation des cursus et de la pédagogie. Manifestement, que ce soit dans le fondamental ou le secondaire, proposer une diversité d'options et/ou des options originales est un atout

ILS L'ONT DIT...

J'avoue qu'on a été plus préoccupé par des choix d'options et les possibilités d'écoles qui offraient ces options que par le projet d'école, projet éducatif de l'école.

**Une maman
(secondaire technique)**

pour une école.

N'oublions pas que l'enseignement libre reçoit des subsides par élève de la Fédération Wallonie-Bruxelles à hauteur de 62% de « *la dotation accordée aux écoles du réseau officiel* »¹⁷. Cette situation impose à la plupart des écoles des réseaux libres de développer des trésors d'imagination et d'organiser une pléthore d'activités à but lucratif (marchés de Noël, soupers, fancy-fair...). Celles-ci permettent de collecter des fonds bien entendu, mais constituent également autant de prétextes au rassemblement et à la fête !

Mais d'une initiative souvent dépeinte comme nécessaire par les directions peut naître tout autre chose, comme en témoignent plusieurs parents :

ILS L'ONT DIT...

[...] quand on les voit occupés à leur organisation de fête, ça, c'est de la pure générosité ! Ils s'investissent à fond, soit pour alors donner du plaisir le jour de la fête à toute la famille, soit pour avoir un peu... de récolter un peu d'argent pour pouvoir faire des sorties, des choses comme ça.

Une maman (enseignement secondaire spécialisé)

DÉMULTIPLICATION DES ATTENTES DES PARENTS

Si les parents d'enfants de primaire semblent s'accorder sur un ensemble de savoirs de base, de compétences à acquérir via l'école au cours de la petite enfance (autonomie, savoir lire, compter, etc.), les demandes explosent pour les humanités : faire de l'enfant un citoyen responsable ; l'ouvrir sur le monde ; tantôt préparer à l'université, tantôt à un métier...

Régulièrement, nos interlocuteurs parents disent ne pas souhaiter que l'école se substitue à eux à quelque niveau de l'éducation que ce soit, a fortiori dans les classes moyennes supérieures. Les parents issus de l'immigration font exception et ne sont pas opposés à déléguer en partie à l'école la question du savoir-vivre de l'enfant, particulièrement dans le fondamental. Parfois, cette exigence fait même tout simplement

partie de leurs attentes explicites.

Les parents sont généralement moins prolixes concernant ce qu'ils attendent de l'école et des enseignants du fondamental. Non que le choix d'une école primaire leur semble moins important, mais il s'agit avant tout de trouver un établissement qui inspire la confiance, où l'on pourra laisser son enfant en toute sérénité.

En résumé des attentes des différents acteurs, on peut dire que les parents espèrent et revendiquent une **prise en charge de chaque élève dans sa spécificité**, demande bien souvent entendue par le corps professoral. Selon cette logique, l'argument central est que l'enfant est unique. Il y a un véritable refus du « moule » et, en conséquence, il y a la demande d'un enseignement qui puisse être le plus diversifié possible afin de permettre à chacun de trouver l'école qui correspondra le mieux à son enfant. Plus le parcours de l'enfant aura été « chaotique », plus cette demande sera forte de la part des parents.

Une bonne part des enseignants rencontrés déclare que leur objectif est de prendre l'élève là où il est et de l'amener au maximum de ses possibilités. Affirmation qui s'est également retrouvée au cœur des débats de la table de discussion « enseignants ». Cette idée de tirer les élèves vers le haut revient aussi dans le discours d'une majorité de parents, que ce soit dans ce qu'ils souhaitent pour leurs enfants que de ce qu'ils perçoivent des objectifs de l'école où ils sont.

ILS L'ONT DIT...

Je crois qu'ils essaient de demander un maximum, tout en prenant en compte les capacités de l'élève.

Une maman (enseignement secondaire professionnel)

Plusieurs parents évoquent la **transmission d'un certain patrimoine chrétien** comme l'une de leurs attentes par rapport à l'école. En général, les avis sont contrastés, mais on rencontre très peu d'oppositions fermes, même de la part de parents n'ayant pas choisi le réseau libre pour la scolarité de leurs enfants. Durant le premier focus groupe consacré aux



LES PARENTS ESPÈRENT ET REVENDIQUENT UNE PRISE EN CHARGE DE CHAQUE ÉLÈVE DANS SA SPÉCIFICITÉ.

parents, une maman explique qu'elle estime qu'il faut « *connaître et comprendre le système qui nous a régis pendant des siècles* », argument qui justifiait sa position en faveur des cours de religion, à condition qu'il y ait « *une ouverture à la maison* ». Au cours de la même soirée, un papa ayant fait tout son cursus dans le réseau libre catholique, mais dont l'enfant est scolarisé dans le communal précisait qu'en termes de valeurs il n'était pas opposé au catholicisme, mais aspirait à des cours de religion ouverts.

Au-delà du cours de religion et de l'aspect « historique » de notre patrimoine chrétien, il y a toutes les valeurs qui leur sont associées et que les écoles mettent en avant avec plus ou moins de conviction en fonction, notamment, de la réceptivité des parents et des enfants.

REGARD D'ENSEIGNANTS

Notre enquête a également permis de croiser les regards des parents avec ceux des enseignants. Pratiquement tous les enseignants rencontrés, en particulier dans le fondamental, estiment qu'un **suivi** des parents est indispensable au bon apprentissage de leurs élèves et bon nombre déplorent sa quasi-inexistence. Dans le chef des parents, la **discipline** est souvent citée comme une de leurs attentes principales pour une bonne école. D'autres mentionnent positivement le fait d'avoir un règlement et/ou des enseignants relativement stricts.

Le **dialogue** ressort comme un élément-clé pour garantir le bon fonctionnement d'une équipe pédagogique, une synergie efficace avec la

direction, mais aussi comme élément qui permet de mettre les parents en confiance.

L'**investissement** est à la fois une attente de la direction envers ses enseignants, des enseignants entre eux, mais aussi vis-à-vis des élèves et de leurs parents. C'est aussi une attente des parents envers les enseignants. Ce comportement est à la fois indispensable pour la dynamique de groupe, le maintien ou la création d'un minimum de capital matériel en dépit d'un manque de fonds, et l'identité de l'établissement.



L'AUTONOMIE APPARAÎT COMME UNE GRANDE FORCE DU RÉSEAU LIBRE.

L'**autonomie** dont disposent les directeurs d'établissement catholique apparaît comme une grande force du réseau libre à plusieurs égards : ils peuvent ainsi constituer des équipes plus solides et cohérentes, en accord avec leur projet d'établissement. L'investissement des enseignants, dont le sentiment d'appartenance est davantage cultivé que dans le réseau officiel, s'en voit sensiblement augmenté. De plus, cette autonomie contribue à la diversité des profils d'école, ce qui va dans le sens de la revendication des parents d'avoir une réelle liberté de choix permettant une réelle adaptation de l'école à chaque enfant.

L'enquête conduite en France par les sociologues FELOUZIS et PERROTON en 2011 tend à confirmer ces éléments. En effet, les chercheurs, comparant l'enseignement privé en France avec l'enseignement libre chez nous, écrivent : « *Ainsi, à la fois par les modalités structurelles d'organisation et les identités professionnelles construites, le fonctionnement du secteur privé apparaît comme beaucoup plus apte à favoriser le sentiment d'appartenance et l'activité collective, alors qu'à l'inverse le recrutement plus anonyme, les critères bureaucratiques de mobilité,*

l'attachement à la qualification via les concours de recrutement, favorisent d'abord la naissance d'une identité professionnelle commune chez les enseignants du public qui se sentent appartenir à une profession plus qu'à un établissement particulier. »¹⁸ Le parallélisme entre le réseau libre et le réseau officiel d'une part, et l'enseignement privé et public français d'autre part, semble pertinent puisque « *le chef d'établissement n'intervient nullement dans les nominations* » des enseignants dans le secteur public en France, comme c'est le cas pour les chefs d'établissement de l'enseignement officiel en Belgique. Dans le secteur privé par contre, « *Il existe un marché du travail dont les opérateurs principaux sont les chefs d'établissement qui recrutent eux-mêmes leurs enseignants* »¹⁹, ainsi que le font les directeurs du réseau libre confessionnel belge.

PLACE DES CONVICTIONS ET DES VALEURS

Déjà MURAILLE il y a 15 ans soulignait que « *Si l'enseignement est un acte de culture, une part de la culture en acte dans l'initiation aux métiers et à leur sens dans la vie, la plus respectueuse du devenir personnel et la plus attentive à ce devenir dans l'échange social, peut-il s'abstenir de s'investir de convictions et de donner de les habiter lorsqu'il s'institue dans des écoles, lorsqu'il veut transmettre les lectures du monde et les manières de vouloir le monde qui travaillent la société civile ?* »²⁰ Nous l'avons vu, la plupart des acteurs rencontrés estiment

qu'il y a, sinon un devoir de la part de l'école de transmettre certaines valeurs, du moins une place dans l'enseignement pour des convictions philosophiques. L'idée de conviction est bien à mettre en relation avec la notion de valeur que nous avons tenté de définir auparavant relativement aux attentes des parents vis-à-vis de l'institution scolaire en matière de transmission.

VALEURS ASSOCIÉES À L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Comme nous le rappellent GALLAND et ROUDET, « *Fondement des opinions et des comportements, repères normatifs pour la pensée et l'action, les valeurs ne sont toutefois pas directement observables. Il faut les approcher en recueillant des informations susceptibles d'être interprétées en termes de valeurs. [...] Les valeurs d'un individu sont organisées, elles entretiennent entre elles une certaine cohérence. Au niveau d'une société, des modèles d'articulation vont se révéler plus fréquents que d'autres. Des valeurs sont consensuelles, d'autres davantage conflictuelles. En tout cas, les valeurs ne disparaissent pas : acquises progressivement au cours de la socialisation des individus, elles évoluent lentement.* »²¹

En croisant le tableau comparatif de REZSOHAZY²² avec les valeurs revendiquées par les acteurs de l'enseignement libre catholique de nos entretiens, on remarque que cet assemblage semble faire une synthèse heureuse entre les valeurs traditionnelles et post-modernes des Belges. Cette composition correspond relativement bien aux tendances observées dans différentes enquêtes européennes actuelles. Une articulation originale de « valeurs traditionnelles » (religion, institution, autorité, obéissance, devoir, famille, travail, responsabilité, fidélité) et de valeurs dites « post-modernes » (épanouissement, liberté, sincérité, tolérance, spontanéité, intégrité, convivialité, amitié, égalité)²³.

D'aucuns affirment que les valeurs traditionnelles ne correspondent plus aux valeurs de l'école catholique : « *Quant aux valeurs du réseau libre, elles ne sont plus aujourd'hui les valeurs catholiques traditionnelles. Elles se sont transformées au*



L'IDÉE DE VOLONTARIAT, DE RESPECT ET D'ACCUEIL NOUS EST APPARUE COMME FONDAMENTALE.

contact de la modernité. Ce réseau serait aujourd'hui attaché à des valeurs telles que l'épanouissement et le développement personnels [...]. »²⁴ À la lumière de nos données, il nous semble fondamental de relativiser ce constat. Les établissements catholiques opèrent une synthèse entre héritage pré-68 et post-68 à l'image des évolutions de valeurs en cours. En d'autres termes, sur le plan des valeurs, ils s'avèrent assez bien en phase avec leurs contemporains.

Partant du discours des personnes interrogées, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de valeurs, ou d'idéaux cités de manière récurrente par les parents ou les enseignants, les membres de Pouvoirs organisateurs, directeurs ou autres membres du personnel des différentes écoles visitées : ainsi l'idée de volontariat, de respect et d'accueil nous est apparue comme fondamentale.

BÉNÉVOLAT

Le bénévolat est très souvent revendiqué comme une des valeurs structurantes de l'enseignement catholique, surtout par les directeurs qui y voient une condition nécessaire de fonctionnement. Selon des chercheurs américains, l'organisation des établissements privés (qu'ils soient ou non d'obédience catholique) est plus mobilisatrice que celle des établissements publics. Cela serait dû au *leadership* des directions, caractérisé notamment par un recrutement attentif des enseignants, avec le même principe de décentralisation que l'on retrouve chez nous. La forte mobilisation des enseignants est pointée comme un des quatre éléments principaux qui président à une « bonne école »²⁵. Nos propres résultats vont également dans ce sens. Les Pouvoirs organisateurs sont l'incarnation même de la participation



SUR LE PLAN DES VALEURS, LES ÉTABLISSEMENTS CATHOLIQUES S'AVÈRENT ASSEZ BIEN EN PHASE AVEC LEURS CONTEMPORAINS.



LES POUVOIRS ORGANISATEURS SONT L'INCARNATION MÊME DE LA PARTICIPATION SUR BASE VOLONTAIRE AU SEIN DU RÉSEAU LIBRE CATHOLIQUE.

sur base volontaire au sein du réseau libre catholique. Ce sont également eux, avec les directeurs, qui tiennent le discours le plus investi au sujet de l'enseignement catholique, de ses fondements et de ses valeurs.

RESPECT

Le respect, compris aussi bien comme le respect des uns envers les autres que le respect du rythme de l'enfant, a été évoqué tout au long de cette enquête comme valeur de référence, ligne de conduite rêvée ou vécue, aspiration de tous dans le cadre d'une vie en communauté.

Si le mot « respect » n'est pas associé par tous à « enseignement catholique », du moins est-il systématiquement présent dans l'énumération des valeurs les plus importantes pour chacun des enquêtés. Lorsque par la suite il est demandé à cette maman ce qu'elle a retenu du projet d'établissement de l'école de ses enfants, elle répond « *le respect* ». Interrogée sur ce qu'elle imagine derrière ce mot, elle explique que « *C'est le respect pour tout : respect d'autrui, respect du camarade, allez euh... des heures pour arriver à l'école, respect de la professeure quand elle parle,*

ne pas parler en même temps, respect de Monsieur [le directeur], de la dame de ménage qui vient, ne pas jeter ses papiers par terre, respect de l'environnement. C'est tout, c'est un tout. Ce n'est pas que le respect « être en classe et être sage comme une image », ce n'est pas vrai. Même le respect, allez, avec un autre enfant qui n'est pas comme nous, comme vous allez, ou habillé comme vous ou n'importe quoi... c'est le respect comme ça. »

ACCUEIL

Sans parler nécessairement de valeur chrétienne, la qualité de l'accueil a été massivement citée comme un des éléments les plus appréciés dans une école, et cela tous acteurs confondus. Derrière la notion d'accueil, il y a aussi bien l'idée d'accepter chacun tel qu'il est, de créer un climat serein, presque familial, où chacun peut trouver sa place, et de reconnaître la différence de l'autre (dans les apprentissages ou du point de vue des croyances).

La notion d'accueil est donc aussi bien prise dans le sens d'une structure d'accueil appropriée – le fait de prévoir des moments d'accueil pour

les écoliers comme pour les parents – que dans le sens plus général de l'accueil d'un individu dans tout ce qu'il présente de singulier.

Le mot « accueil » peut également revêtir une signification religieuse pour certains. « [...] la politique d'établissement est souvent clairement définie dans le privé, dans la mesure où elle relève moins de l'adaptation à une situation locale et davantage d'un projet éducatif global qui s'appuie sur un fondement religieux », remarquent FELOUZIS et PERROTON²⁶. Même si l'Évangile ne sera



LA QUALITÉ DE L'ACCUEIL A ÉTÉ MASSIVEMENT CITÉE COMME UN DES ÉLÉMENTS LES PLUS APPRÉCIÉS DANS UNE ÉCOLE, ET CELA TOUS ACTEURS CONFONDUS.



**L'ÉVANGILE
CONSTITUE
UNE RÉFÉRENCE
HISTORIQUE
DONT LE SCEAU
EST TOUJOURS
DÉCHIFFRABLE
AUJOURD'HUI.**

cité la plupart du temps que par les membres de PO et les directeurs, il constitue néanmoins une référence historique dont le sceau est toujours déchiffrable aujourd'hui.

Les directions et Pouvoirs organisateurs lieront plus volontiers la dimension de l'accueil avec la spécificité de l'enseignement catholique, ou à tout le moins ce qu'ils en attendent légitimement. Les parents ne voient pas nécessairement l'accueil comme une valeur catholique, mais plutôt comme une préoccupation que chaque établissement scolaire devrait avoir à cœur de mettre en avant.

IDENTITÉ DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE ET COMMUNAUTÉ SCOLAIRE

Après la question du choix et celle de la transmission des valeurs, une troisième et dernière dimension de cette communauté catholique doit être brièvement évoquée : la construction d'une identité commune. Le sociologue BAUMAN a cette phrase forte sur l'identité : *« On pense à l'identité à chaque fois que l'on ne sait pas vraiment où l'on est chez soi ; c'est-à-dire que l'on ne sait pas vraiment où se placer parmi les évidentes variétés de styles et de modèles comportementaux, ni comment garantir que les gens accepteront ce placement comme juste et correct, de sorte que les deux parties sachent comment se comporter en présence l'une de l'autre. »*²⁷ L'identité est en effet *« ce dans quoi je me reconnais et dans quoi les autres me reconnaissent. L'identité est toujours attachée à des signes par lesquels elle s'affiche, de sorte qu'elle est à la fois affirmation d'une ressemblance entre les membres du groupe identitaire et d'une différence avec les autres. »*²⁸ Cet « autre », ici, est de toute évidence l'enseignement officiel.

Souvent évoqué, abondamment imaginé, peu de fois réellement expérimenté par nos acteurs, l'enseignement officiel joue littéralement un rôle de démarquage identitaire. Même si nos interviewés ne se situent pas clairement en tant que membres d'un

collectif d'établissement catholique, ils savent ce qu'ils ne sont pas. Cette construction identitaire par la différenciation est caractéristique du dualisme scolaire à la belge. Elle perdure malgré l'effritement des marqueurs convictionnels classiques qui forgeaient la pilatisation. L'identité et le sentiment d'appartenance demeurent en dépit d'une dissolution des marques distinctives traditionnelles : associativisme et conviction religieuse.

Travailler ou vivre dans l'enseignement catholique fait encore aujourd'hui de chacun le membre d'une communauté sociologique en tant que telle. Dans cette perspective, notre recherche a mis en évidence un certain nombre de valeurs et de référents partagés par l'ensemble de cette communauté et que chacun en son sein contribue perpétuellement à réalimenter.

Le choix d'établissement participe à un brassage implicite de valeurs et de manières d'être qui contribue, souvent à l'insu de ces protagonistes, à construire cette vision commune implicite, ferment d'une identité redéployée. Cette élaboration progressive, par le vécu local, d'une nouvelle identité partagée permet une plus grande cohésion et un meilleur dynamisme au sein de la collectivité scolaire catholique. Une référence centrale de cette vision partagée, et qui semble faire l'unanimité de tous les membres de la communauté scolaire catholique, est sans aucun doute la figure qu'ils s'inventent d'une **direction d'école « pierre angulaire » du collectif éducatif**. DRAELANTS



**TRAVAILLER
OU VIVRE DANS
L'ENSEIGNEMENT
CATHOLIQUE
FAIT ENCORE
AUJOURD'HUI
DE CHACUN
LE MEMBRE D'UNE
COMMUNAUTÉ
SOCIOLOGIQUE
EN TANT QUE TELLE.**

et DUMAY ne s'y trompent pas : « *La construction d'une cohérence à l'échelle de l'enseignement d'un établissement ne nécessite d'ailleurs pas un accord concerté entre tous, d'autres modes de coordination sont observables comme la mobilisation autour d'un chef charismatique capable d'imposer sa vision aux autres acteurs de l'établissement [...].* »²⁹

Comme le remarque elle-même une enseignante interviewée, dans le libre catholique, la tâche d'une direction est fondamentale ! Depuis la gestion logistique jusqu'à la dynamisation du projet d'établissement en passant par les ressources humaines et le rôle de liaison entre les différents acteurs de l'école, le directeur incarne véritablement la figure symbolique de son établissement. ■

ILS L'ONT DIT...

C. – *Qu'est-ce que vous attendez de la direction ?*

E. – *Euh... La direction... (réfléchit) Un rôle de chef d'orchestre [...]*

**Une enseignante
(secondaire professionnel)**

ANNE BAUDAUX
OLIVIER SERVAIS
UCL

1. ARCQ E., SÄGESSER C., *Le fonctionnement de l'Église catholique dans un contexte de crise*, Bruxelles, CRISP 2011, p. 67.
2. TORREKENS, C., *Le pluralisme religieux en Belgique*, Diversité Canadienne, Vol. 4 : 3, 2005, pp. 56-58.
3. ARCQ E., SÄGESSER C., *op. cit.*, p. 67.
4. *Ibidem*, p. 68.
5. Chiffres du Ministère de la Communauté française de Belgique/ETNIC – 2010.
6. Indicateurs 2012 – Population scolaire, par réseau, dans l'enseignement fondamental et secondaire. Notons que l'on trouve sous l'intitulé « réseau libre » à la fois l'enseignement confessionnel et l'enseignement non confessionnel. Toutefois, les établissements catholiques représentent une large majorité du libre subventionné et, selon le site de la FELSI (Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants), il y aurait en Communauté française de Belgique « 90 établissements libres subventionnés non confessionnels » – <http://felsi.eu/>, consulté pour la dernière fois le 30.11.2012.
7. Les élèves faisaient l'objet d'une autre démarche d'enquête parallèle à la nôtre.
8. KAUFMANN J.-C., *L'entretien compréhensif*,

2^e éd., Armand Colin, Paris, 2007, p. 25.

9. *Ibidem*, pp. 44-45.

10. *Le Ligueur* n°13 du 29.04.2009 – <http://leligueur.citoyenparent.be/rubrique/le-dossier/68/291/ils-sont-passes-par-la.html>, consulté pour la dernière fois le 10.12.2012.

11. WYNANTS P., « Du refus du monopole étatique à l'oligopole des réseaux », *La Revue Nouvelle*, oct. 1998, n°10 – Dossier Libérer la liberté d'enseignement.

12. Notons que le français n'est pas la langue maternelle de cette maman.

13. MURAILLE P., « Transmission du savoir et convictions », *La Revue Nouvelle*, oct. 1998, n°10 – Dossier Libérer la liberté d'enseignement.

14. GALLAND O., ROUDET B., *Les jeunes Européens et leurs valeurs*, La Découverte, Paris 2005, p. 16.

15. MANGEZ E., « Régulation et complexité des rapports familles-écoles. Éléments d'analyse », *Cahier de Recherche du GIRSEF*, n°13, fév. 2002.

16. SINGLETON M., « Le non-lieu de la neutralité « laïque » », *Anthropologie et Sociétés*, Vol. 35, n°3, 2011, pp. 189-208.

17. *La Libre Belgique*, « Enseignement : s'il y a un accord, il faut le respecter », mis en ligne le 27.08.2012.

18. FELOUZIS G., PERROTON J., « Enseigner dans le privé et le public en France. Une analyse comparative », *Revue française de pédagogie*, n°177, oct.-déc. 2011, consulté le 23.11.2012 – <http://rfp.revues.org/3481>

19. FELOUZIS G., PERROTON J., *op. cit.*

20. MURAILLE P., « Transmission du savoir et convictions », *La Revue Nouvelle*, oct. 1998, n°10 – Dossier Libérer la liberté d'enseignement.

21. GALLAND O., ROUDET B., *Les jeunes Européens et leurs valeurs*, La Découverte, Paris 2005, p. 16.

22. REZSOHAZY R., *Sociologie des valeurs*, Armand Colin, Paris, 2006.

23. *Ibidem*.

24. Voir la référence à MANGEZ E., 2008 par FELOUZIS G., PERROTON J., *op. cit.*

25. Voir le renvoi aux travaux de CHUBB & MOE, 1988, in FELOUZIS G., PERROTON J., *op. cit.*

26. FELOUZIS G., PERROTON J., *op. cit.*

27. BAUMAN Z., *La vie en miettes. Expérience postmoderne et moralité*, Hachette Littératures, Paris, 2010 (1995), p. 34.

28. Le Robert, *Dictionnaire de sociologie*, Seuil, Paris, 1999.

29. DRAELANTS H., DUMAY X., *L'identité des établissements scolaires*, PUF, Paris, 2011, p. 31.

LE CONGRÈS EN LIGNE

<http://enseignement.catholique.be> >
Services du SeGEC > Étude >
Activités > Congrès 2012 >
Traces





Vivre et dire les cultures d'école

Paroles d'acteurs

Table ronde animée par **Jacqueline LIESSE**, journaliste.

INTERVENANTS

Emmanuelle LEPAGE
et **Anne-Marie SALEMBIER**,
parents d'élèves

Agnès DECKER, institutrice au
Collège Notre-Dame de la Paix
à Erpent

Anne VERHAEREN, professeur
(secondaire) au Collège Notre-
Dame du Bon-Secours à Binche

José MONTERO, directeur
de l'Institut Sainte-Marie à
La Louvière (secondaire)

Marc FRANÇOIS, directeur de
l'école fondamentale Saint-Michel
à Jette (fondamental)

Alain LETIER, président du
PO Institut Notre-Dame de Joie
Bruxelles

Nathalie LIMBOURG, membre
du PO Centre scolaire des écoles
libres paroissiales de Villers-la-Ville

Guy SELDESLAGH : Ce brillant exposé d'Olivier SERVAIS affirme un certain nombre de choses et pose beaucoup de questions. Comment les différents acteurs, pour la plupart des acteurs qui n'ont pas fait partie de l'échantillon interrogé par Olivier SERVAIS et Anne BAUDAUX, réagissent-ils à la synthèse que ce dernier vient de nous faire ? C'est ce que nous allons tenter de savoir au cours de cette table ronde que Jacqueline LIESSE, de la RTBF, a accepté d'animer, ce dont je la remercie en lui cédant la parole.

Jacqueline LIESSE : Merci beaucoup. Après cette enquête sur la culture de l'enseignement catholique telle qu'elle est perçue par la communauté scolaire catholique, c'est intéressant d'avoir un premier feed-back

des différents acteurs (parents, enseignants, directeurs et responsables de Pouvoirs organisateurs) qui, pour la plupart, n'ont donc pas participé à cette enquête.

Je vous présente rapidement ceux qui sont autour de la table : Emmanuelle LEPAGE et Anne-Marie SALEMBIER sont toutes les deux parents d'élèves, la première dans le fondamental et la seconde dans le secondaire. Agnès DECKER est institutrice dans le fondamental, et Anne VERHAEREN est professeur au Collège Notre-Dame de Bon-Secours à Binche, dans le secondaire supérieur. José MONTERO est directeur de l'Institut Sainte-Marie à La Louvière, école d'enseignement secondaire, et Marc FRANÇOIS est directeur de l'école fondamentale Saint-Michel à

Jette, en Région bruxelloise. Alain LETIER est le président du Pouvoir organisateur de l'Institut Notre-Dame de Joie à Bruxelles, qui est – vous me l'avez précisé – un enseignant spécialisé. Vous avez participé à l'enquête, tout comme Anne-Marie SALEMBIER d'ailleurs. Et enfin Nathalie LIMBOURG, qui est membre du Pouvoir organisateur d'une école fondamentale à Sart-Dame-Avelines, dans le Brabant wallon.

Je propose de commencer par la réaction des parents avec Emmanuelle LEPAGE. On a dit que pour les parents, en gros, les critères qui intervenaient étaient la proximité géographique, la réputation de l'école, et également le projet pédagogique. Emmanuelle LEPAGE, est-ce que vous vous retrouvez dans le portrait ou les valeurs qui ont été mises en avant pour justifier les choix des parents ?

Emmanuelle LEPAGE : Oui, tout à fait. Pour mon mari et moi, c'était une évidence, sans doute liée à notre éducation et à nos valeurs chrétiennes, d'inscrire nos enfants dans une école catholique. Pour nous, même si la religion n'a plus la cote maintenant, l'enseignement catholique donne un sens chrétien de l'homme et de la vie. De plus, pouvoir fêter les fêtes chrétiennes ensemble, en leur donnant du sens, et que nos enfants puissent grandir dans la foi, cela nous semblait très important. Je pense aussi que les écoles catholiques ont toujours eu une identité – c'est important – plus forte que les autres, de par leur histoire et que cela va aussi plus loin que tout ce qui est catholique *stricto sensu*. C'est aussi une école qui a bonne réputation, qui est à proximité, qui est attentive, humaine, où les professeurs s'investissent et où, dans le projet pédagogique, s'est développée une connaissance plus approfondie des enseignements de Jésus-Christ.

Jacqueline LIESSE : Vous êtes parent d'élèves de quelle région ?

Emmanuelle LEPAGE : Du Brabant wallon.

Jacqueline LIESSE : Vous avez plusieurs enfants ?

Emmanuelle LEPAGE : Oui, trois.

Jacqueline LIESSE : Qui ont tous

été dans la même école ?

Emmanuelle LEPAGE : Tous !

Jacqueline LIESSE : Merci. J'enchaîne avec Anne-Marie SALEMBIER qui, rappelons-le, est enseignante en école secondaire et qui, il faut quand même le dire, a participé à cette enquête.

Anne-Marie SALEMBIER : J'ai participé à cette enquête, j'ai été parent d'élèves jusqu'il y a peu, puisque mon aîné a quitté l'école secondaire. Je trouve que cet exposé est le reflet juste de la réalité. C'est vraiment ce que nous pensons. Ce n'est pas moi qui ai choisi une école catholique pour mon fils, bien que j'aie eu quand même un parcours judéo-chrétien et que j'aie été scolarisée également dans des écoles catholiques. Mais c'est mon fils qui a choisi une école du centre-ville de Namur, en disant que là-bas, on lui donnerait l'autonomie, l'estime de lui-même. En effet, il ne s'est pas trompé. Les valeurs religieuses, la motivation des professeurs sont vraiment à un très haut niveau, tout comme la qualité des cours. Et c'est vrai, on entoure l'élève, on ne l'enforce pas, on l'aide à se relever.

Jacqueline LIESSE : Alors, avant de poursuivre et de donner la parole aux enseignants, j'aimerais me tourner vers les deux directeurs, José MONTERO et Marc FRANÇOIS, parce qu'on a fait des directeurs un pivot assez central dans la description qui a été faite des attentes à l'égard de tous ces acteurs de l'enseignement catholique. Et vous, les directeurs, on attend de vous que vous soyez de bons gestionnaires, d'excellents communicateurs, des animateurs qui rassurent à la fois les parents, les enseignants, les élèves aussi... Bref, n'est-ce pas trop pour un seul homme ?

José MONTERO : En tout cas, sur ce point-là, l'enquête dit exactement la réalité, je tiens à le dire. Je pense qu'il y a énormément d'attente magique par rapport à une direction. Je me pose la question de savoir qui porte encore dans nos écoles la conviction chrétienne ? « *Grandir dans la foi* », avez-vous dit Madame, les valeurs religieuses – on parle de valeurs chrétiennes –, mais finalement, quelles sont ces valeurs qui

seraient religieuses ou qui seraient chrétiennes, et que ne posséderait peut-être pas l'école de l'officiel qui se situe à côté ? Nous sommes dans un contexte de déchristianisation, de sécularisation. Donc, est-ce qu'on n'est pas aujourd'hui en train de se payer de mots, est-ce que ce Congrès ne va pas faire tourner une page, finalement ? Nos écoles portent-elles vraiment cette conviction chrétienne ?

Parler comme je le fais là, je me dis que c'est assez pessimiste comme réflexion. Et puis, je repense à mon équipe. J'enseigne à La Louvière, dans une école, Sainte-Marie – de la tradition des Filles de Marie de PESCHE, nous avons fêté nos 150 ans, il y a deux ans – et je me rends compte finalement que ces convictions chrétiennes continuent à alimenter ce fleuve né il y a 150 ans. J'ai envie de dire presque malgré soi. À ceci près qu'il faut sans cesse que l'équipe éducative se réapproprie cette identité, qui peut être différente d'une école chrétienne à une autre école chrétienne, c'est une question de hiérarchie. Ça dépend aussi du contexte socioéconomique dans lequel on se trouve. Mais donc, je suis plus confiant, pour autant que l'équipe – à la fois les enseignants, les directions associant les parents à travers les conseils de participation, dans la rédaction du projet d'établissement – soit au clair avec ces valeurs et puisse lier ses actions concrètes à ces valeurs. Ça me paraît important.

Jacqueline LIESSE : Merci. Une réaction de Marc FRANÇOIS, sur l'importance des tâches qui vous sont dévolues ?

Marc FRANÇOIS : Pour moi, le directeur, c'est un peu comme un jongleur d'assiettes, qui passe d'une assiette à l'autre en courant de l'une à l'autre. Malgré tout, il a la gestion de toutes les assiettes. Donc, le point négatif évidemment, c'est qu'il est débordé. Le point positif, c'est qu'il a les leviers, évidemment en collaboration avec son Pouvoir organisateur. Je pense qu'auprès des parents, c'est un des éléments qui est tout à fait porteur. Les parents, généralement, se méfient de l'institution au sens global. Ils se disent finalement que l'école catholique, ce n'est pas

un service public comme un autre. Et la représentation du directeur, là, dans sa relation à la famille, « au client », est très importante, parce qu'il donne une réponse. Il est considéré comme un « lieu » de décision proche des parents. Donc, ça génère une réponse aux difficultés, aux attentes qui est plus humaine qu'institutionnelle.

Moi, je travaille dans une école très populaire et je peux vous assurer que les parents sont très, très attentifs à ça. Il est bien évident que si l'on veut apporter ces bonnes réponses de proximité, ces bonnes réponses humaines, il faut de l'autonomie. Cette autonomie, on l'a par le fait qu'on fait tout ou à peu près. Il faudrait peut-être qu'on ait des gens pour nous aider. Mais c'est le fait aussi qu'on est issu d'un mouvement associatif, et que c'est perçu auprès des parents plus comme un engagement. Cela fait 22 ans que je suis directeur, et les parents me disent, en effet, que dans l'école catholique, on s'engage plus. C'est vraiment un élément très, très révélateur d'un milieu, je le répète, populaire, mais qui, à mon avis, ne dit pas les choses fort différemment des autres milieux.

Jacqueline LIESSE : Vous vous êtes comparé à un jongleur d'assiettes. Quelles sont les assiettes les plus difficiles à garder au bout du bâton ?

Marc FRANÇOIS : Le problème, c'est qu'on a parfois tendance à essayer de garder stables les plats. Le problème, c'est que parfois l'axe logistique et administratif prend le pas sur l'axe pédagogique et relationnel, mais ça, c'est une rengaine qui est assez connue. D'où l'intérêt d'avoir un relationnel très fort avec des enseignants. Avoir des enseignants qui, en effet, réclament de l'autonomie, pour qu'on puisse se reposer sur des enseignants qui s'engagent pour l'école et qui font, comme on le disait, le mieux à chaque moment.

Jacqueline LIESSE : José MONTERO, c'est une vocation, d'être directeur ?

José MONTERO : C'est une vaste question, ça ! Parce que vocation suppose – je suis classique de formation – qu'on est appelé. Or, je ne me sens pas élu ! À un moment donné, on nous propose de rendre

un service pour lequel, au départ, on n'est pas formé puisque la plupart du temps, on provient du monde de l'enseignement. Mais on l'accepte, et on essaie de le faire le mieux possible. C'est vrai que ce n'est pas facile : moi, je ne me voyais pas tellement en jongleur d'assiettes, mais enfin, pourquoi pas ? On a évoqué tout à l'heure les valeurs traditionnelles : le travail, l'autorité, l'obéissance, etc., et par ailleurs, les valeurs post-modernes. C'est vrai qu'il y a une attente très forte des gens, et même des enseignants eux-mêmes, par rapport aux valeurs traditionnelles, en fait. C'est les valeurs en soi. Mais les valeurs pour soi sont plus souvent des valeurs postmodernes : l'épanouissement, la liberté, etc. On va être très exigeant concernant le travail des élèves, mais le sera-t-on autant, parents, directeurs, enseignants, avec soi-même ? S'il y avait un équilibre à trouver, c'est, à l'intérieur de chacun d'entre nous, entre ces valeurs traditionnelles, qui sont respectables et intéressantes, et ces valeurs postmodernes.

Jacqueline LIESSE : À ce stade-ci, je vais me tourner vers les enseignantes, Agnès DECKER et Anne VERHAEREN. On a dit qu'une des raisons qui poussaient les enseignants vers l'enseignement catholique, c'était peut-être aussi le hasard : une conjonction d'événements qui fait qu'on arrive dans l'enseignement catholique. Est-ce vrai ?

Anne VERHAEREN : En ce qui me concerne, je dois bien assumer mon choix puisque que quand j'ai postulé dans l'enseignement, je souhaitais travailler plutôt dans une école catholique en cohérence avec mes valeurs, avec mon parcours, et peut-être aussi en fonction de la représentation que j'avais de mon école, ou de l'école catholique en général, puisque j'en suis issue. Mais ça ne m'a pas empêchée, évidemment, de varier les expériences et de rencontrer une incroyable diversité d'écoles avant, finalement, d'enseigner au Collège Notre-Dame de Bon-Secours. Donc, l'école catholique, j'en avais une certaine idée, et puis quand je suis arrivée, j'ai vu que cette représentation était quand même très variée.

On parlait de patchwork, et c'est vraiment de cela qu'il s'agit. L'école

catholique est très variée, il y a autant d'écoles que de pratiques. Je voulais trouver aussi un terrain favorable au développement de ces fameuses valeurs dont on a parlé. À la fois, des valeurs plus traditionnelles qui sont celles d'un cadre où il y a une certaine autorité, une certaine capacité à se développer puisqu'il me semble que ces valeurs-là sont le socle, le tremplin pour, dans un climat d'écoute et de respect, permettre aux valeurs postmodernes telles que la solidarité, la coopération, la véritable autonomie de se développer, et donc il me semblait que dans les écoles catholiques, je pouvais retrouver ça.

Jacqueline LIESSE : Et vous l'avez retrouvé ?

Anne VERHAEREN : Je dois dire, de manière générale, oui... et dans des réalités fort différentes, puisque j'ai enseigné à Bruxelles et j'enseigne maintenant à Binche, avec des publics très diversifiés, donc pas forcément non plus très homogènes. Dans mon école, nous avons des élèves du général, du technique et du professionnel. Maintenant, avec plus ou moins de bonheur, puisque ce n'est pas une image idyllique où les élèves seraient tous amenés à respecter une autorité, à être disciplinés... C'est clair que dans la réalité, ce n'est pas forcément le cas ! Mais l'idéal est là, et je pense que c'est essentiel.

Je trouve que ce qui donne le sens à toutes ces valeurs, c'est évidemment la référence évangélique qui met l'accent aussi sur le petit, sur l'élève, sur le jeune... Je suis très contente d'avoir vu dans le montage que pour l'enseignant, dans sa quête idéale, l'acteur est l'élève et que si on a en point de mire l'élève, le reste doit s'orienter en fonction de lui. Et particulièrement l'élève en difficulté, l'élève qui manque d'estime de soi, l'élève qui est cabossé par son parcours, l'élève qui a besoin, justement, qu'on individualise la pratique. Et moi, personnellement, c'est ce qui me motive, c'est ce qui donne du sens à mon métier et à ma pratique.

Jacqueline LIESSE : Je précise que vous êtes professeur de français dans le secondaire supérieur. Alors, à côté de vous se trouve Agnès DECKER, enseignante aussi mais dans le fondamental, à Namur,

au Collège Notre-Dame de la Paix à Erpent. Comment êtes-vous arrivée dans l'enseignement catholique ?

Agnès DECKER : J'ai été élève dans l'enseignement catholique et puis, dans le cadre de la vie associative, j'ai fait partie de mouvements de jeunesse dans le monde catholique. Puis, j'ai trouvé un travail dans une école d'enseignement spécialisé du réseau catholique, et après une expérience de deux-trois ans dans ce type d'enseignement, j'ai trouvé un autre emploi dans le collège où j'enseigne aujourd'hui. Donc, je suis passée d'une école où on aidait les enfants qui sont le plus en difficulté dans notre société à une école qui a une autre image, une autre réalité sociale. Les valeurs qui m'animent au quotidien dans mon métier, je me les suis construites dans ce cadre culturel et chrétien. Je pense aussi que beaucoup de valeurs que nous développons dans notre pratique quotidienne sont des valeurs du bien commun, de l'humanité... avec cette connotation évangélique, bien sûr. Mais cette spécificité n'est pas toujours évidente au quotidien dans notre travail.

Jacqueline LIESSE : Ça veut dire que vous n'imaginiez pas, vous n'aviez jamais imaginé avoir une carrière professionnelle ailleurs que dans l'enseignement catholique ?

Agnès DECKER : Je pense que la question ne s'est pas posée comme ça. Je pense que quand j'ai postulé pour un emploi, c'est dans cette école-là que j'ai été appelée. Et puis, la question ne s'est plus posée, je m'y suis sentie bien. Je me sentais en relation et en accord avec les valeurs qui s'y vivaient. Je sentais aussi que je pouvais mettre ma petite pierre à l'édifice, en toute humilité, parce qu'une autonomie m'était laissée et que, par diverses formations qui nous permettent de réanimer notre travail, je pouvais apporter ma contribution. Donc, au sein de ma classe, dans ma pratique, ce qui peut rassembler tous les enfants, c'est cette construction de la personne autour des apprentissages.

Je trouve que ce qui est très important, c'est que nous sommes face à des personnes singulières et que nous avons l'opportunité de travailler en solidarité parce qu'une classe,

c'est un lieu de solidarité. Ça permet beaucoup d'apprentissages, ça permet à l'enfant de se construire aussi en tant que personne en relation, et en tant que citoyen. Nous, en tant qu'enseignants dans une école, nous sommes tout le temps en relation, en relation avec nos élèves, avec nos collègues, avec notre directeur et avec les parents. C'est un aspect très important. Ces relations doivent être bonnes, empreintes d'écoute, de respect et de partage. Cela permet aussi, je trouve, de faire progresser l'enfant dans ses apprentissages, et donc dans son autonomie.

Jacqueline LIESSE : Est-ce que vous vous retrouvez dans les résultats de l'enquête ? Êtes-vous d'accord avec l'accent qui y est mis sur l'importance de l'équipe, pour les enseignants – certains ont dit que c'est un des motifs qui les conduisent à rester ou pas dans une école ?

Agnès DECKER : Oui, tout à fait. Et je trouve que beaucoup de progrès ont été faits. J'enseigne, personnellement, depuis 30 ans et je pense que tout le travail de concertation qu'on a installé dans les écoles et le travail amené par le directeur qui nous propose des projets, ainsi que par le projet d'établissement, bref, toutes ces réflexions qu'on a eues à mener au cours de ces années passées favorisent vraiment notre travail en collaboration. Et ça, c'est vraiment un aspect que je trouve très positif à l'heure actuelle. Et qui, pour moi, a vraiment évolué dans le bon sens. Ça nous permet aussi de développer nos dons personnels et de les partager entre collègues, et aussi de rencontrer ce qui est peut-être moins facile à vivre. Ce travail en collaboration se développe à l'école, avec la direction, avec les collègues.

Jacqueline LIESSE : Merci, on reviendra dans un deuxième tour vers vous. Mais je voudrais terminer maintenant avec les Pouvoirs organisateurs. Finalement, on en parle moins dans la constellation des différents acteurs de l'enseignement catholique. Alain LETIER, président du PO à l'Institut Notre-Dame de Joie à Bruxelles et Nathalie LIMBOURG, membre du PO d'une école fondamentale à Sart-Dames-Avelines.

Je vais commencer par vous, Nathalie LIMBOURG : comment vous

situez-vous, dans toutes ces valeurs qui ont été mises en avant à la fois par les enseignants, les parents et les directeurs ? Vous sentez-vous pleinement participante à ces valeurs ?

Nathalie LIMBOURG : Ce que je trouve très intéressant, c'est justement qu'on se pose les questions des valeurs parce que personnellement, j'ai vraiment le sentiment qu'on est à un tournant au niveau de l'école. On est passé de ces valeurs traditionnelles à des valeurs postmodernes. Et je me demande si, et dans quelle mesure les parents, et même peut-être nous aussi, en tant que PO, nous ne sommes pas à la recherche de valeurs intermédiaires. Est-ce que finalement, l'acte de mettre les enfants dans une école catholique, ce n'est pas aussi une façon de leur faire confiance et de faire confiance à l'institution catholique pour trouver un intermédiaire entre le glissement qui est en train de se passer vers les valeurs postmodernes et les valeurs traditionnelles, donc de garder une forme d'autorité, une forme d'autonomie et de valeur-socle de base ?

Je me retrouve tout à fait dans ce qui a été énoncé. Certainement dans ce qui est le développement de valeurs chrétiennes, mais en même temps, en tant que PO et peut-être en tant que personne venant du monde extérieur à l'école, je perçois beaucoup de défis pour le futur. Je suis inquiète quand j'entends et vois des directeurs qui ont de plus en plus de difficultés à assumer leur fonction. Je suis inquiète en tant que PO. Certes, le bénévolat c'est très bien, mais on se rend compte que la société qui est autour de nous met de plus en plus de pression sur les individus, et qu'on va devoir travailler de plus en plus tard. On est à 65 ans... Jusqu'où va-t-on aller ? Et est-ce qu'on va pouvoir maintenir ce système-là ?

C'est vraiment ma grande interrogation, notamment parce que l'année dernière, on a fait une enquête auprès des directeurs pour vraiment comprendre pourquoi certains d'entre eux, malgré le fait qu'ils trouvaient ce métier passionnant, intéressant lâchaient prise et quittaient leur fonction. Et ce qui ressort finalement, on l'a vu ici aussi, c'est une attente de plus en plus forte par rapport à l'école, par rapport aux directeurs,

par rapport aux enseignants.

Jacqueline LIESSE : Merci. Alain LETIER, c'est à vous. Comment vous situez-vous par rapport aux résultats de cette enquête, et est-ce que vous partagez les inquiétudes de Nathalie LIMBOURG ?

Alain LETIER : Je les partage en partie. Lors d'un dernier Conseil d'administration, je posais la question de l'avenir des PO au sein de notre réseau, en disant : « *Aurons-nous encore la capacité de trouver des volontaires et des bénévoles pour faire fonctionner les établissements scolaires ?* » Et la réponse était plutôt qu'actuellement, de plus en plus de personnes sont d'accord de s'investir dans une école dans le réseau. Effectivement, je pense que c'est une des grandes forces et une des grandes richesses du réseau, c'est le fait de pouvoir s'appuyer sur une série de bénévoles et de volontaires. C'est le fait qu'on puisse ainsi créer des structures de proximité qui permettent de travailler directement en phase avec la communauté éducative et de pouvoir réagir assez rapidement lorsque des questions se posent au niveau de l'établissement scolaire. Et à l'intérieur de cette communauté scolaire, c'est vrai que j'aime bien souligner le rôle essentiel de la direction. On se rend compte, vraiment, que c'est la personne qui permet que l'esprit de l'école, que la culture de l'école, que l'ambiance dans l'école, que le bon fonctionnement des enseignants et des autres membres du personnel puissent se réaliser.

Pour les Pouvoirs organisateurs, un des rôles essentiels et majeurs, c'est de pouvoir trouver la direction qui correspond bien à cette culture d'établissement. Par exemple, en ce qui me concerne, je suis Pouvoir organisateur d'une école d'enseignement spécialisé. Ça suppose d'avoir une équipe qui ait des compétences particulières, et donc aussi des directions ou une direction qui tienne(nt) compte du public qui est accueilli par l'école. Je trouve aussi que c'est une force et une caractéristique du réseau catholique, quoi qu'on en dise, que d'accueillir tous les jeunes et parmi ces jeunes, des jeunes les plus défavorisés ou en extrême

difficulté d'apprentissage.

Jacqueline LIESSE : Vous avez parlé, vous et Nathalie LIMBOURG, de l'importance du bénévolat. Sans ce bénévolat et cet investissement personnel, les choses ne pourraient pas fonctionner ?

Nathalie LIMBOURG : Je pense que c'est évident. Mais c'est aussi ce qui fait la richesse de cette structure, c'est qu'elle est ouverte au monde, elle n'est pas limitée uniquement à des professionnels de l'éducation. Mais là où se trouve vraiment mon inquiétude, c'est justement sur la notion d'ouverture, parce que oui, peut-être, il y a des bénévoles, mais dans de petites écoles comme celle dont moi, je fais partie, ça devient de plus en plus compliqué. Et finalement, les gens qu'on trouve pour entrer dans un PO sont souvent des personnes qui sont issues de l'enseignement elles-mêmes. Le risque, c'est un peu de tourner en vase clos. Ce qui a fait la richesse aussi, je pense, des PO et des directions – moi, je parle toujours d'équipe de direction, parce que pour moi, c'est vraiment un tandem et c'est vraiment très important, ce partage avec les directeurs –, c'est aussi le fait que les directeurs – enfin le PO, la direction – sont issus de tous les milieux et de toutes les origines.

Ce qui m'a frappée, c'est l'adéquation entre les valeurs des parents et des directions. Ça veut bien dire que quelque part, et c'est aussi un peu la synthèse de l'enquête, il y a une bonne adaptation entre la direction et les parents. Tant qu'on garde cette mixité au sein des PO, je pense qu'on rend cette adaptabilité beaucoup plus aisée. Ceci dit, je demeure convaincue que ça reste une difficulté, un vrai défi, d'autant qu'il se situe aussi au niveau éducationnel, au niveau des attentes de plus en plus grandes vis-à-vis de l'école. On a bien vu, hier, ces enfants qui parlent finalement d'« *augmenter les temps dans l'école* ». Un des intervenants demandait s'il n'y a pas un glissement de ces attentes familiales vers l'école elle-même. Et ça, ça m'interpelle. Je me dis qu'on est de plus en plus dans une société où il y a une communication intense, mais où les gens n'ont jamais eu autant de mal à créer du lien. C'est un peu ce qu'ils viennent chercher dans notre école.

Et ce qui est important, je pense, c'est de garder cette richesse.

Jacqueline LIESSE : Merci. Vous vouliez ajouter quelque chose, Alain LETIER ?

Alain LETIER : Dans le sens de l'ouverture et à propos du débat sur le « C », je voudrais dire que de mon point de vue, le mot « catholique », n'est pas très gênant dans le sens où je le comprends, c'est-à-dire définissant une école ouverte à l'universel. Je pense que pour notre réseau et pour la société, c'est quelque chose d'essentiel. J'ajouterais évidemment dans ce débat du « C », et on l'a bien vu dans le montage aussi, que l'école catholique a intérêt à être aussi critique. Et dans cet aspect critique, comme l'exprimait déjà le père dominicain Louis DINGEMANS, je pense que beaucoup de gens confondent le mot « catholique » avec l'Église romaine. Or, je crois, à juste titre, beaucoup de gens – et j'en fais partie – pensent que l'Église romaine a parfois des prises de position et des manières d'agir qui sont en contradiction avec l'évangile. Donc, effectivement ça peut poser des questions, et j'espère que l'école catholique critique parviendra à vivre d'une autre manière.

Dans ce sens-là, je ne pense pas que l'école catholique soit ni meilleure, ni moins bonne que les écoles des autres réseaux. Je pense qu'elle a intérêt à être simplement un service à la société et que, tous ensemble, nous sommes évidemment appelés à une tâche commune qui est l'éducation des jeunes, y compris les jeunes les plus en difficulté. Et que nous sommes aussi soucieux de devoir préparer l'avenir de l'humanité. Or, nous savons qu'aujourd'hui, les enjeux sont considérables et donc, je plaide vraiment pour faire ce travail de manière concertée, commune, sans qu'il y ait des guerres de religion entre nous.

Jacqueline LIESSE : Merci. Dans l'enquête, on évoquait aussi le caractère multiculturel, la diversité culturelle vis-à-vis de laquelle on se montre favorable, en principe, mais qui fait également un peu peur, et qui provoquerait peut-être une sorte de repli vers des valeurs plus traditionnelles. Vous savez que certains, notamment un sociologue de l'ULB,

parlent de ségrégation scolaire de l'école catholique, qui s'arrange pour concentrer un public favorisé. Est-ce que vous avez le sentiment que ça existe, que ça joue et que ce serait un réflexe de peur qui entraînerait certains parents à aller vers des écoles où ils sont sûrs des valeurs qui sont diffusées ? Je me tourne vers vous, les parents...

Emmanuelle LEPAGE : Moi, je pense que oui, en effet. Je pense qu'on a une certaine crainte pour nos enfants et qu'on veut le meilleur pour eux, et qu'il faut que l'enseignement, mais le cadre aussi, soient le meilleur pour chacun. Donc, je serais plutôt d'accord.

Anne-Marie SALEMBIER : À l'Institut Saint-Louis à Namur, je pense qu'il y a une grande ouverture d'esprit. On accueille vraiment tous les enfants de chaque horizon. En plus, c'est une école de ville qui est entourée de communes pauvres comme de communes riches. Ils sont tout à fait ouverts. On aide vraiment les enfants, on leur donne des coups de pouce, on tente de les tirer vers le haut. Il y a une justice, il y a un équilibre, un amour et un respect de l'enfant, quelle que soit sa nationalité, je peux vous l'assurer.

Jacqueline LIESSE : Je vais demander l'avis des enseignants. Est-ce que vous êtes confrontés, vous, à ces problèmes-là ? Est-ce que cette enquête ne donne pas, finalement, une image un peu idyllique des valeurs et des souhaits qui sont présentés par les différents acteurs au sein de cette communauté de l'école catholique ?

Agnès DECKER : Il y a toujours le moment où on réfléchit, où on rêve, et puis il y a le moment où on est le nez dedans. C'est un fait. Dans mon école, on a ce qu'on appelle un public favorisé. J'ai l'habitude de dire que moi, je n'en peux rien. Je suis institutrice là comme j'aurais pu être institutrice ailleurs. Je pense qu'il est de ma mission de parler à ces enfants et de leur faire découvrir le monde dans sa diversité, et dans sa diversité socioéconomique aussi. Ça fait partie de mon travail, justement, d'apprendre le respect de chacun, à travers les apprentissages. Même si moi, dans mon école, effectivement, il y a très peu d'enfants issus

de milieux défavorisés. Cette mixité sociale s'ouvre un petit peu par le fait que nous avons un aspect « d'école de proximité » aussi, mais elle reste marquée sociologiquement. Mais je pense que ça fait vraiment partie de notre métier.

J'aimais beaucoup, tout à l'heure, le mot « résistance ». Je trouve que nous devons aussi être un peu des résistants, pour promouvoir cette égalité dans les possibilités de chacun et cette ouverture d'esprit de l'enfant vers le monde. Il est important que nos écoles soient ouvertes vers le monde, avec tout ce que cette diversité-là amène comme réflexion.

Jacqueline LIESSE : Anne VERHAEREN, vous avez travaillé, vous l'avez dit, dans des milieux très différents. Alors, comment percevez-vous tout cela, sachant qu'aujourd'hui, on a coutume de le dire, avec la crise, on a une fracture sociale qui a plutôt tendance à s'agrandir ?

Anne VERHAEREN : Oui, un tableau peut-être idyllique, parce que je pense que pour rejoindre Monsieur MONTERO, les valeurs se transmettent. C'est un lieu d'apprentissage. Mais les valeurs d'abord se vivent et s'expérimentent. C'est à ce moment-là qu'on est vraiment, comme disait Madame, le « nez dedans » et qu'on est justement face à des élèves de l'enseignement général qui, par exemple, ne considèrent pas toujours les élèves du professionnel, je dirais, comme leurs égaux. Et à l'inverse, on a beaucoup de préjugés et de stéréotypes concernant les élèves du général parmi la population des élèves du professionnel. Je crois qu'on peut répondre à ça dans l'école qui est la nôtre et qui est assez diversifiée, par une politique de direction assez dynamique, assez active et qui a à cœur de, par exemple, proposer à ses professeurs de ne pas enseigner dans un seul type d'enseignement.

Personnellement, je passe d'une classe de 4^e générale à une classe de 6^e professionnelle sans problème. J'ai bien compris quelles étaient les spécificités des uns et des autres, et je me sens tout à fait épanouie et enrichie par tous. Je pense que la communauté éducative doit travailler ces aspects-là, être elle-même cohérente et vivre ses valeurs. C'est

aussi, pour la direction et les professeurs, avoir une pédagogie active, de projet, participative et qui permette à ces jeunes de se retrouver dans des conseils de délégués, de faire une marche de solidarité où les plus grands aident les plus jeunes. Pour qu'ils soient des jeunes ensemble, tout simplement. Pour que toutes ces étiquettes soient mises à l'arrière. Je pense que vivre, expérimenter, créer ces moments, c'est essentiel.

Maintenant, il y a le revers de la médaille, c'est que cela exige de la part des professeurs énormément de temps d'adaptation et une part de bénévolat, qui n'est pas l'apanage de l'école catholique, mais certainement une de ses caractéristiques quand même. Je trouve que c'est motivant, intéressant, ça apporte une richesse aux élèves et aux professeurs. En même temps, vu les défis, pour animer un cours, on a envie de faire un projet pour que le cours ait du sens pour l'élève, ça demande du temps, ça demande de s'adapter, ça demande aussi des facultés, je dirais, d'énergie. Et force est de constater que beaucoup de jeunes quittent l'enseignement. Dans notre école, c'est une réalité aussi, alors que c'est une école que je considère comme active et assez ouverte. Là, je pense que les directions doivent être sensibilisées au fait que s'engager, oui, être bénévole, certes, mais qu'il ne faut pas épuiser les troupes, et il faut parvenir à trouver un équilibre. Peut-être qu'au niveau structurel, il y a des choses à penser dans les heures de coordination. Nous avons une direction qui délègue beaucoup, qui fait confiance aux professeurs. En même temps, les professeurs sont galvanisés, motivés, mais quelquefois dépassés.

Jacqueline LIESSE : Merci. Vous parlez des jeunes, c'est vrai qu'ils ne sont pas dans cette enquête, mais Olivier SERVAIS disait que c'était peut-être dans les projets d'avoir aussi leurs sentiments vis-à-vis de l'enseignement, leurs valeurs à eux, leurs attentes...

Anne-Marie SALEMBIER : Justement, je voudrais parler par rapport aux jeunes. À l'Institut Saint-Louis, on met en route des partenariats avec les élèves pour vraiment comprendre. Il y a eu, par exemple, tout

un week-end de solidarité pour les maladies orphelines, où les élèves étaient proches des parents, des professeurs ; en tant que présidente de l'association, j'ai moi-même tenu l'antenne médicale pendant 24h. Mais les élèves étaient vraiment présents, parce que c'était un but humanitaire. Donc, ils apprennent à être autonomes et à respecter les plus faibles...

Jacqueline LIESSE : Merci. José MONTERO et puis Marc FRANÇOIS, quels sont les grands défis, dans un avenir proche ?

José MONTERO : Il ne faudrait surtout pas en rester à la conclusion qui nous a été proposée tout à l'heure, suite à l'enquête, et qui était la conclusion de représentations des acteurs dans ce sens où on nous disait que l'enseignement catholique était bien adapté aux attentes sociologiques. On n'est pas simplement dans une posture d'adaptation à des attentes sociologiques. Moi, je crois qu'il faut être capable d'analyser ce qui se transforme dans la société et d'identifier les défis à venir. Et parmi ces défis, c'est bien sûr la question de l'identité de l'école chrétienne qui me paraît à creuser. Une identité qui ne doit pas être une identité meurtrière. C'est une identité forte, mais qui respecte les convictions de chacun. En sachant qu'on est tous au croisement de plusieurs identités, identité philosophique, identité politique, etc.

Une de nos spécificités reste quand même – et je ne le retrouve pas dans les représentations – la référence à une personne, au Christ. On a quand même avantage, parce que je pense que cela nourrit, à rester attentif à une certaine radicalité de l'évangile et aux attitudes, paroles et gestes du Christ, qui nous interpellent dans notre quotidien et qu'on doit pouvoir entendre : cet optimisme en la personne humaine, cette conception de l'éducabilité du jeune, mais jusqu'au bout, jusqu'au 30 juin et au-delà... Tout ça est à creuser, me semble-t-il, à la lumière d'un tas de textes qui sont et qui doivent rester fondateurs, mais à mettre en réflexion et en articulation avec les textes fondateurs d'autres traditions, sans doute ; et aussi, avec le discours de ceux qui ne partagent pas ce type de conviction. On aurait tort, je pense, de ne



Photo: Bernard DELCROIX

pas laisser des espaces dans nos communautés éducatives pour permettre, je dirais, qu'il y ait des cœurs brûlants à la lecture (pour reprendre l'image des Pèlerins d'Emmaüs), tout simplement parce qu'on a écouté une parole qui peut vivifier nos vies.

Jacqueline LIESSE : Merci. Marc FRANÇOIS, votre défi à vous ?

Marc FRANÇOIS : Je pense que si on veut conserver le même constat assez positif qui a été dressé ce matin, il faut à tout prix être jaloux de notre autonomie de fonctionnement. Je pense que ça doit être un atout majeur. Parce que j'ai quand même le sentiment que, dans tout ce qui tourne autour de l'enseignement – et je dirais presque du service public, ou des services aux personnes –, on va vers une philosophie de l'égalitarisme, comme l'on dit, et d'une standardisation. Si on va vers cela, en effet, l'enseignement catholique risque d'avoir des problèmes. Or, je l'ai dit tout à l'heure, nous sommes un service public qui n'est pas comme un autre, nous sommes singuliers. Je pense qu'un des éléments qui nous permettra de conserver cette singularité, c'est l'autonomie des équipes.

Jacqueline LIESSE : Merci. L'autonomie, Alain LETIER, c'est aussi votre credo ?

Alain LETIER : Tout à fait. Je suis d'accord avec la plupart des choses qui ont été dites. Je pense aussi qu'un défi de notre réseau en lequel je crois extrêmement, même si j'ai dit tout à l'heure qu'on n'est pas nécessairement meilleur que les autres, c'est effectivement de ne pas sombrer dans un certain repli sur soi, mais de réussir ce qu'on peut appeler la mixité sociale. Je ne pense vraiment pas que ce soit par décret qu'on puisse régler cette question. En tout cas, pas le décret actuel. Je plaide vraiment pour qu'à l'avenir, dans notre réseau, on puisse encourager des pratiques locales, volontaires, en partant vraiment des réalités de terrain,

plutôt que des choses imposées de l'extérieur. Pour notre réseau, je pense que ce sera effectivement un tout gros défi.

Jacqueline LIESSE : Merci. Je laisse le mot de la fin à Nathalie LIMBOURG...

Nathalie LIMBOURG : Je pense que l'autonomie, c'est vraiment ce qui nous permettra de développer des solutions créatives face à une société qui est en pleine mutation, et cette mutation va de plus en plus vite. Alors oui, il y a des référents. Pour moi, le référent chrétien, les valeurs chrétiennes sont extrêmement importantes, qu'on les nomme chrétiennes ou catholiques.

Je pense aussi que les solutions seront locales. Je suis très craintive par rapport à une uniformisation. Il peut y avoir une uniformisation au niveau de tout ce qui est processus, mais pas au niveau des décisions et de l'adaptabilité par rapport aux situations individuelles. Nos réalités sont très différentes dans les écoles, quand on est dans une école avec des enfants plus défavorisés, c'est différent que si on se retrouve dans le Brabant wallon. Mais on doit développer les mêmes valeurs. C'est ça qui est important, et c'est notre socle. Donc autonomie, adaptabilité, mais surtout nos valeurs chrétiennes.

Jacqueline LIESSE : Merci, nous allons devoir nous arrêter. On voit bien qu'après ce grand inventaire de l'enseignement catholique qui a été réalisé par l'équipe d'Olivier SERVAIS, il y a encore pas mal de défis, parce que la société est en perpétuelle évolution. Ce sera aussi une de vos tâches dans l'avenir.

Merci beaucoup d'avoir participé à ce premier feed-back, à ce débriefing à propos de cette enquête menée par Olivier SERVAIS. Merci à vous d'avoir suivi ce débat. ■



JEAN DE MUNCK

Photo: François TEFNIN

Un projet culturel pour l'école du XXI^e siècle

L'école s'interroge beaucoup sur son identité et sur sa mission. Face à elle, l'État, le marché, divers groupes culturels prétendent ajuster l'école à leurs critères, et dans le pire des cas, l'instrumentaliser à leur profit. Les incertitudes politiques et économiques génèrent un tsunami de demandes en tout genre, car n'importe quel problème social non résolu est transformé en demande de formation, dès le plus jeune âge, des individus. Sollicitée de toutes parts, l'école a souvent du mal à dégager, dans les demandes insistantes qui lui sont adressées, l'essentiel de l'accessoire. La question de la finalité de l'institution scolaire est donc aujourd'hui reposée, dans une grande confusion. Notre réseau d'écoles catholiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles ne peut rester muet sur ces questions qui le traversent comme elles traversent toutes les écoles d'Europe occidentale.

Un petit groupe s'est réuni pendant 18 mois pour tenter d'apporter une contribution à cette problématique partagée par tous. Composé de scientifiques, de responsables ecclésiastiques, de responsables du SeGEC et de responsables de direction d'écoles, ce groupe a tenté d'élaborer un diagnostic sur la situation actuelle et frayer des pistes de réflexion. Les résultats de ce travail ont été rassemblés dans un texte soumis à l'appréciation et la discussion des acteurs de notre réseau d'écoles. Intitulé « *Pour penser l'école catholique au XXI^e siècle* », ce texte tente de fixer quelques balises pour interpréter notre passé, évaluer les défis du présent et proposer des pistes d'avenir.

Sans épuiser le contenu de ce document que chacun pourra consulter à loisir, j'aimerais me contenter d'en commenter ici trois axes structurants. Le premier axe porte sur notre conception de la communauté scolaire. Qu'est-ce qu'une école ? Comment se positionne-t-elle dans la société ? Le deuxième axe est celui de la culture scolaire. Le troisième axe est celui de la culture religieuse et du rapport au christianisme.

L'ÉCOLE : UN ACTEUR COLLECTIF AUTONOME

L'école chrétienne belge hérite d'une longue histoire politique et institutionnelle. Certaines dimensions de cette histoire lui donnent un profil qui n'a rien perdu de son actualité. Certes, tout ne doit pas être conservé dans notre tradition. Nous héritons, mais « sous bénéfice d'inventaire », comme disent les juristes. Dans la colonne des actifs, la notion de communauté éducative, la dimension associative et la dimension de la régulation conjointe pourraient constituer des ressources précieuses au XXI^e siècle, compte tenu de défis nouveaux.

L'ÉCOLE COMME LIEU DE VIE

L'école chrétienne a été créée, à l'origine, par des ordres religieux. Salésiens, Jésuites, Ursulines, Maristes, Sœurs de Notre-Dame, d'autres encore, avaient à cœur de proposer aux élèves une éducation portée par une communauté. Cette communauté était soudée par une vocation pédagogique et par des références morales enracinées dans le discours religieux. Elle n'offrait pas seulement un service spécialisé (une technique pédagogique et des contenus de savoir) ; elle ouvrait un lieu de vie. À mesure que se sécularisait la société, ces communautés ont peu à peu cédé la place à des professionnels : professeurs, éducateurs, staff administratif. Mais dans ses idéaux et ses pratiques, notre école a conservé de ses origines une touche communautaire qui la distingue nettement d'établissements scolaires qui ont d'emblée été fondés dans un esprit beaucoup plus « fonctionnaliste », c'est-à-dire sur base de savoirs professionnels et dans le respect d'une stricte division du travail.

Pour nous, cela signifie qu'une école n'est pas rien qu'un « nœud de contrats » (des contrats de travail unissant les professionnels à la direction et des contrats pédagogiques unissant les établissements à leurs élèves). Une école est d'abord un espace communautaire. Des personnes s'y côtoient, échangent leurs désirs, vivent des rencontres, partagent des savoirs et des passions. On n'y



UNE ÉCOLE EST D'ABORD UN ESPACE COMMUNAUTAIRE. DES PERSONNES S'Y CÔTOIENT, ÉCHANGENT LEURS DÉSIRES, VIVENT DES RENCONTRES, PARTAGENT DES SAVOIRS ET DES PASSIONS.

enseigne pas qu'une science formatée et spécialisée. On y apprend aussi la loi, des règles morales, les principes partagés. On y apprend la difficulté d'appliquer les règles, la difficulté de rester ferme sur des principes. On y reconnaît aussi, parfois, la transgression justifiée. On y apprend à vivre les ressemblances et à supporter les différences. On y apprend le lien, bénéfique ou maléfique, de l'ordre et du désordre. Une école n'est pas considérée comme une entreprise qui doit tout ordonner à des performances à réaliser. Elle est d'abord un lieu d'éducation où des personnes font l'apprentissage de la vie en société dans toutes ses dimensions – culturelle, économique, politique, sociale.

Dans la tradition qui est la nôtre, les apprentissages scolaires ne se réduisent pas à de l'instruction, aussi « excellente » soit-elle. Une école n'est pas un service fonctionnel de transmission de connaissances pures qu'on pourrait détacher de la vie globale d'une communauté et des personnalités qui l'habitent¹. Même si cette conception va un peu à contre-courant des spécialisations fonctionnelles auxquelles on voudrait nous soumettre, elle reste une ressource pour penser l'école du XXI^e siècle.

UN ENRACINEMENT DANS LA SOCIÉTÉ CIVILE

Qu'y a-t-il dans une école ? Des professeurs et des élèves ? Oui, bien sûr, mais pas seulement : des parents et des grands-parents aussi, une direction, du personnel administratif, des psychologues et assistants sociaux, des communautés locales, professionnelles, confessionnelles, associatives, toutes personnes physiques et morales intéressées à porter l'école et, si possible, la mettre au centre du village. Nos écoles sont d'abord et

avant tout des émanations de la société civile. Plus de 8000 volontaires participent à l'organisation et l'animation des Pouvoirs organisateurs de nos écoles. Ils se joignent aux professionnels pour porter des projets d'école enracinés dans la vie locale.

À l'origine, l'Église portait cette vie associative intense. Contrairement à ce qu'on pouvait croire, il ne s'agissait pas seulement d'une communauté traditionnelle résistante, à partir du XVIII^e siècle, au grand refroidissement des liens sociaux qu'entraînaient l'individualisation, l'étatisation et la mercantilisation des rapports sociaux. En réalité, l'école catholique a adopté une position ambivalente dans la société moderne. D'un côté, elle témoignait certes de la persistance de traditions communautaires dans une société en voie de modernisation accélérée. Mais d'un autre côté, elle participait pleinement à cette modernisation en inventant un modèle de participation démocratique. Il s'agissait d'un modèle de participation à un réseau associatif volontaire, permettant aux individus de s'engager personnellement dans la construction de liens sociaux finalisés. Ce potentiel d'inclusion participative s'est pleinement manifesté lorsque progressivement, les communautés ecclésiastiques scolaires ont cédé la place à des collectifs scolaires sécularisés, à partir des années 1970. La hiérarchie ecclésiastique y assure désormais



L'ÉCOLE CATHOLIQUE PARTICIPE DE LA SOCIÉTÉ CIVILE ORGANISÉE.

un rôle très modeste ; des laïcs ont pris les fonctions de direction et d'animation.

Dans la topographie sociale, où pouvons-nous placer cette école « associative » ? Nous pouvons dire que l'école catholique participe de la *société civile organisée*. La notion de société civile est une notion complexe dans notre histoire politique. Le « civil » s'est opposé, selon les époques, au « militaire », à l'« ecclésiastique », au « public », à l'« étatique ». Aujourd'hui, la conception dominante oppose État et société civile. Au sein de la société civile, on peut distinguer la famille, le marché, le monde associatif. L'école catholique dans notre pays n'a jamais constitué une forme de marché, ni dans son mode d'accès, ni dans son mode de fonctionnement. Elle participe plutôt du « non-marchand », comme d'autres systèmes associatifs (assurances sociales, hôpitaux, associations d'aide sociale). Elle vit et prospère dans une sphère associative qui n'est réductible ni au pôle « public » ni au pôle « privé ».

UN MODÈLE DE GOUVERNANCE SCOLAIRE

Cette structure associative de l'école catholique a conduit, on s'en doute, à des difficultés et tensions avec les pouvoirs relevant des autres sphères de la société. Face à l'État ou le marché, et même face à l'Église instituée, l'école catholique a dû, plus d'une fois, défendre son autonomie. Notre réseau scolaire hérite de deux siècles de combats pour l'autonomie de l'école.

Une tension forte a opposé l'école catholique à l'État. Aujourd'hui, nous ne nous reportons certes plus qu'avec un amusement étonné aux intenses passions politiques qui ont fait les deux grandes « guerres scolaires » de notre pays. L'enseignement religieux en fut le prétexte. Il faut cependant constater que ces rudes conflits furent véritablement créateurs des structures de gouvernement scolaire. Ils ont débouché sur une solution institutionnelle imaginative qui a permis à nos écoles de mettre en œuvre un mode de gouvernance original, situé à mi-chemin entre la sphère étatique et la sphère privée. Nous y venons

dans un instant.

D'autres tensions, moins politisées et débattues, mais pourtant très fortes, ont caractérisé le développement de nos écoles. On doit souligner la résistance têtue que l'école catholique a opposée aux forces *du marché*. Les ressources morales issues du discours religieux étaient, dans ce débat tournant souvent au combat, particulièrement sollicitées. Elles opposaient, à l'individualisme et à la concurrence mercantiles, l'altruisme et la fraternité. Elles opposaient aussi une tradition pédagogique enracinée historiquement dans les « humanités » à des demandes de professionnalisation venant du marché. Cette distance à l'égard du marché est aujourd'hui redevenue d'une brûlante actualité, dans un contexte historique où il n'est pas sûr que l'État lui-même constitue encore un rempart significatif contre l'invasion des référentiels mercantiles en matière d'éducation.

Mais on peut souligner aussi la tension qui a traversé le rapport de l'école catholique avec la *science*, puisqu'en son sein, la foi bornait le positivisme qui souvent accompagne, si on n'y prend pas garde, la transmission du discours de la science. La force de l'école catholique fut d'encourager la diffusion de l'esprit scientifique tout en mettant en garde contre des prétentions scientistes qui viseraient, absurdement, à attendre de la science des réponses à des questions que celle-ci ne peut traiter dans son ordre propre.



NOTRE RÉSEAU SCOLAIRE HÉRITE DE DEUX SIÈCLES DE COMBATS POUR L'AUTONOMIE DE L'ÉCOLE.

UN ESPACE POLITIQUE SEMI-AUTONOME

Ces débats et ces combats se sont cristallisés dans une forme de compromis assez remarquable qui dessine

pour l'école un espace de semi-autonomie politique.

D'un côté, le réseau des établissements catholiques est dans notre pays *pleinement intégré* à l'offre scolaire globale. Il est subventionné par l'État et accepte, en retour, un contrôle public strictement défini. Il constitue un service public, ouvert à tous sans discrimination. Il participe pleinement des efforts d'égalisation des élèves face à l'école et au sein de l'école. D'un autre côté,



LE RÉSEAU DES ÉTABLISSEMENTS CATHOLIQUES CONSTITUE UN SERVICE PUBLIC, OUVERT À TOUS SANS DISCRIMINATION.

Il jouit d'une *authentique autonomie* statutaire et organisationnelle, qui se manifeste par des libertés reconnues et une relative indépendance financière. Ce modèle d'organisation fait penser à la « régulation conjointe » théorisée dans les années 1970 par le sociologue Jean-Daniel REYNAUD². Comme celui-ci l'expliquait, il importe, dans la régulation sociale, de reconnaître et d'institutionnaliser deux sources de régulation : celle qui vient « du haut », a un point de vue englobant sur les activités régulées, tient compte de leurs « externalités » (conséquences latérales non voulues) ; et celle qui vient du bas, des acteurs de terrain, qui connaissent les aléas et embûches concrètes surgissant dans la vie quotidienne. Dans notre système, l'État constitue une régulation de contrôle qui ne prétend pas tout régler ; les écoles catholiques, rassemblées en réseau, constituent un pôle de régulation autonome qui ne prétend pas à l'indépendance totale.

Ce modèle, coulé dans le bronze du Pacte scolaire et dans la Constitution belge, est-il dépassé ? Bien au contraire. Le régime de « semi-

autonomie » est celui que recherchent aujourd'hui les politiques publiques dans les sociétés développées. Plus grand monde ne croit à la régulation centralisée dans un État appelé à tout faire – planifier, réguler, gérer, financer les activités collectives. La bureaucratisation et la politisation constituent des maux endémiques des processus d'étatisation. Ils sont particulièrement malvenus dans les écoles. Mais il n'est pas souhaitable non plus de confier à un monde purement privé des missions d'intérêt général. La compétition par les prix, les

logiques économiques deviendraient des obstacles à l'égalité de tous. L'association serait minée par le marché, la liberté du projet par la pression implacable de la concurrence.

La régulation conjointe constitue une solution originale permettant de faire vivre la démocratie associative. On ne peut finalement qu'espérer que le modèle de gouvernance propre à l'enseignement libre subventionné devienne un modèle de référence pour la totalité des établissements scolaires de notre pays.



**LA RÉGULATION
CONJOINTE
CONSTITUE
UNE SOLUTION
ORIGINALE.**

LA CULTURE SCOLAIRE

Quelle est la mission de l'école ? À cette question, on répond le plus souvent par la pédagogie. Le rapport pédagogique avec l'enfant, l'adolescent, le jeune adulte constitue en effet le centre même de la vie scolaire. Cependant, un deuxième niveau d'articulation ne doit pas être négligé : celui du rapport entre l'école et la société. L'école ne constitue pas un reflet de la société, elle ne véhicule pas une culture qui est strictement équivalente à celle de la société. Comment le pourrait-elle, puisque la société moderne est morcelée et incohérente ? L'école génère donc une culture spécifique, qui possède sa cohérence propre. Le *projet pédagogique* ne peut être compris qu'en référence au projet culturel propre à l'école. Quels sont les savoirs qu'entend transmettre l'école ? Quelles en sont les finalités ?

Une fois encore, nous faisons face à une tension (qui peut devenir féconde) entre actualité et tradition. L'*actualité* de l'école, c'est l'obligation qui pèse désormais sur elle de redéfinir

son rapport à la culture moderne, culture qui est en voie de transformation accélérée. La *tradition*, c'est la tradition de l'émancipation. L'école chrétienne est née d'une préoccupation pour le salut personnel. Elle transmet cette préoccupation sous la forme laïcisée du souci de l'émancipation. Aujourd'hui, cette préoccupation reste axiale dans notre projet culturel. Elle est l'horizon de sens de notre projet pédagogique. Notre problématique se ramène donc à cette question : que signifie aujourd'hui, dans les conditions de la culture moderne, la promesse d'émancipation individuelle ?

LA CULTURE SCOLAIRE DANS LA SOCIÉTÉ MODERNE

Prenons acte d'un changement sociétal. Entre les années 1960 et 2013, nous avons assisté à l'éclatement des cadres culturels qui assuraient la reproduction de la société industrielle. Dans les années 1960, la culture d'un individu était encore une culture très liée à la classe sociale – ou à la fraction de classe sociale – qui l'avait vu naître. La culture ouvrière était une réalité, de même que la culture bourgeoise. Les clivages confessionnels (catholique ou laïc) traversaient ces structures de classe, créant des conflits importants entre les groupes (la guerre scolaire en témoigna), mais aussi à l'intérieur des subjectivités qui cherchaient des voies de conciliation entre ces

cultures. En règle générale, ces mondes culturels étaient très conformistes, orientés vers leur autoreproduction et soutenus par une vie associative qui était aussi un système de contrôle.

Dans cette société, l'école jouait un rôle *social* plus reproductif qu'égalisateur (ce qui fut dénoncé dans un livre célèbre par Pierre BOURDIEU), mais en même temps, elle représentait pour un individu la seule chance d'émancipation *culturelle*. Face au monde immobile de la culture familiale ou de la culture de classe, l'école pouvait constituer un lieu de découverte, et en ce sens elle faisait rêver. On découvrait la sexualité via la littérature, la politique via les cours d'histoire, la subversion dans les avant-gardes artistiques. Pour des raisons multiples, internes et externes, cette école est rentrée en crise au milieu des années 1960. Nous allons bientôt fêter les 50 ans de mai 1968. L'école n'a, depuis lors, jamais retrouvé les (relatives) stabilité et clarté fonctionnelles qui furent les siennes jusqu'à ce moment-là. Par ailleurs son environnement culturel a changé du tout au tout. Les fortes socio-cultures, ouvrière ou catholique, ne sont plus que des souvenirs. La société est devenue multiculturelle, suite à l'arrivée des migrants. L'école ne peut donc plus jouer son rôle émancipateur comme auparavant. Elle ne doit plus combler les mêmes espérances. Faut-il en conclure qu'elle n'a plus de rôle émancipateur du tout ? Pas du



**L'ÉCOLE GÈNÈRE
UNE CULTURE
SPÉCIFIQUE,
QUI POSSÈDE
SA COHÉRENCE
PROPRE.**

tout. Pour commencer à cerner (vaguement) ce que peut signifier son nouveau rôle émancipateur, il faut s'interroger sur la situation culturelle contemporaine. Sans entrer dans les développements que requerrait chacune d'entre elles, j'aimerais évoquer ici quatre tendances structurantes des évolutions culturelles des cinquante dernières années.

1. La science a continué sa progression, à un rythme toujours plus intense et accéléré. De nouveaux territoires ont été massivement investis. La digitalisation a entraîné un bouleversement total de la science et des techniques de l'information. La biologie a fait des progrès extraordinaires, qui ont conduit à des possibilités nouvelles de manipulation du vivant. Les nanotechnologies constituent le nouvel eldorado des technologies de pointe : désormais il devient possible d'intervenir et de manipuler les structures les plus intimes de la matière. La neurologie est en révolution, notamment grâce à l'imagerie médicale. Du côté des sciences de l'homme, on a assisté à une exploitation et une prolongation des progrès explosifs des années 1950-1960, mais aussi à une dissémination extraordinaire des savoirs. Un trait général mérite d'être souligné : ni du côté des sciences de la nature, ni du côté des sciences de l'homme, on n'assiste aujourd'hui à un processus d'unification de la conception scientifique de l'univers. Au contraire, on a plutôt affaire à une diffraction étourdissante des connaissances, une fragmentation qui rend obsolète toute volonté d'une science unifiée. Les grands programmes d'unification des sciences n'ont plus cours. Nous avons connu au XX^e siècle des tentatives remarquables, comme l'empirisme logique des années 1920-1930 (pour les sciences de la nature) ou le structuralisme des années 1960 (pour les sciences de l'homme). Certains ont pu penser, dans les années 1980-1990, que les sciences cognitives pouvaient prendre le relais du programme d'unification. Il a fallu déchanter.

2. Ce n'est pas seulement du côté de la culture savante, mais aussi de la culture médiatique qu'on assiste à un processus de fragmentation. La *médiatisation* n'entraîne pas la constitution d'une culture homogène,

comme certains avaient pu le craindre dans les années 1960. Il y a certes des processus importants d'homogénéisation qu'on observe, à l'échelle continentale et même mondiale : les événements médiatiques planétaires, les fictions produites à grande échelle, les *news* globalisées envahissent les postes de télévision. Cependant, ce processus d'uniformisation médiatique est contrebalancé par une extraordinaire fragmentation. Celle-ci est encouragée par les nouvelles technologies interactives qui permettent de constituer des réseaux « customisés » de circulation et de diffusion de l'information, de l'échelle locale à l'échelle globale. Du côté de la réception, il faut mesurer l'importance du fait que la plupart des messages culturels qu'ingurgite un enfant, dès sa plus tendre enfance, sont désormais produits en dehors de son groupe d'appartenance, ils sont véhiculés par la télévision, le cinéma, l'édition globalisée, et bien sûr internet. Les autorités culturelles qui assuraient une certaine cohérence des discours et des représentations sont laminées au point de devenir inefficaces.



CE N'EST PAS SEULEMENT DU CÔTÉ DE LA CULTURE SAVANTE, MAIS AUSSI DE LA CULTURE MÉDIATIQUE QU'ON ASSISTE À UN PROCESSUS DE FRAGMENTATION.

3. Troisième phénomène : la déconstruction. À partir du deuxième tiers du XIX^e siècle, la modernisation de la culture a pris la forme d'une entreprise de déconstruction radicale qui a progressivement mis en péril tous les académismes et toutes les autorités culturelles. En peinture, en musique, en littérature, la modernité a instillé un esprit critique qui a

permis une extraordinaire émancipation par rapport aux codes hérités. L'esprit critique s'est répandu dans le cinéma, la danse, le théâtre. Cette libération à l'égard des autorités présente une face positive : elle a permis l'émergence de codes nouveaux, d'esthétiques inouïes, de formes et de couleurs ouvrant de nouvelles possibilités. Jusque dans les années 1960, ce geste déconstructiviste fut l'œuvre d'une avant-garde élitiste et fermée. Cependant, à partir des années 1960, comme l'a souligné dès les années 1970 Daniel BELL³, la déconstruction est devenue, paradoxalement, la culture *dominante*. Porté par les élites, l'esprit de transgression a pris le pouvoir, s'est insinué dans la direction des musées, à la tête des conseils de rédaction des magazines, dans les maisons de production cinématographique et théâtrale. L'élite économique et politique était, jusque dans les années 1960-1970, culturellement conservatrice ; elle devient culturellement déconstructiviste à partir des années 1980. Ce changement a entraîné des conséquences majeures pour la culture occidentale (et par extension, globale). Il a des effets positifs pour la liberté de tous, mais présente aussi des effets pervers dont nous mesurons tous les jours l'ampleur : le ravalement des standards, le relativisme généralisé, la déhiérarchisation des codes, la banalisation de l'art. L'école a-t-elle vraiment pris la mesure de cette transformation de son environnement culturel ?

4. Enfin, *last but not least*, la culture a été envahie par les forces du marché. Ni la culture savante, ni la culture médiatique, ni la culture artistique n'échappent au capitalisme mondial qui transforme la culture en un bien de production et/ou un bien de consommation. Or, le marché ne touche pas la culture sans la transformer dans sa finalité et dans ses moyens. On constate une instrumentalisation immédiate des résultats de la science dans des applications commercialisables. On assiste à un extraordinaire mixage des codes culturels qui ne doit plus rien à la recherche esthétique d'avant-gardes éclairées, mais doit tout à la recherche du profit maximal sur les marchés mondialisés. On constate

une perte du sens de l'histoire et une déconsidération de la réflexion critique au profit de la satisfaction du présent et de la jouissance immédiate. La conquête du plaisir, bien nécessaire pour sortir de la culture inutilement ascétique qui prédominait encore jusqu'au milieu du XX^e siècle, a semble-t-il cédé la place à un culte du plaisir qui peut, paradoxalement, devenir despotique.

L'école de 2013 ne se trouve donc plus du tout dans l'environnement culturel des années 1960. Malheureusement, beaucoup d'idées et de concepts qui nous animent aujourd'hui viennent de ces années-là. Aujourd'hui, les évolutions culturelles obligent une fois de plus l'école à repenser radicalement de sa mission. Face à la fragmentation des sciences et des connaissances, elle doit restaurer une capacité de globaliser, de synthétiser ; elle doit initier les jeunes à des moyens de connaissance dévalués par la culture ambiante (comme l'art de l'écriture, la logique contraignante, la littérature sophistiquée) ; elle doit maintenir une hiérarchie culturelle dans un monde qui déstructure toutes les hiérarchies ; elle doit montrer l'importance de la distance et du décalage, du retardement volontaire de la consommation, elle doit contribuer à la construction d'identités cohérentes (mais souples) pour affronter un monde en flux permanent. La culture scolaire entretient donc des rapports compliqués, à la fois contradictoires et complémentaires, avec le reste de la culture. Contradictoires, car elle doit faire valoir des valeurs culturelles qui ne sont pas très cultivées en dehors d'elle (la distanciation, le temps de l'apprentissage, le souci de l'historicisation...). Complémentaire, car sans ce passage par la culture scolaire, il est impossible

À PARTIR DES ANNÉES 1960, LA DÉCONSTRUCTION EST DEVENUE, PARADOXALEMENT, LA CULTURE DOMINANTE.



pour un individu de se connecter à des formations de savoirs très complexes et fragmentées dans le monde politique, le monde économique et le monde culturel.

DES PERSONNALITÉS ÉMANCIPÉES

Que signifie encore le projet d'émancipation, individuelle et collective ? L'école catholique a toujours porté ce projet, mais elle doit aujourd'hui en redéfinir, très profondément, le contenu en réfléchissant aux nouvelles formes d'aliénation qui font obstacle à la liberté.

Elle doit d'abord garder à l'esprit une version plurielle de la liberté. Celle-ci se décline en effet de multiples façons dans les sociétés modernes. La liberté *politique* en constitue une version éminente. La citoyenneté mérite d'être valorisée, comme y a insisté l'école républicaine (à la française). Mais l'école de tradition chrétienne ne s'en tient pas là. Elle sait que d'autres figures de la liberté sont également importantes. L'artiste, le scientifique, le travailleur professionnel, tout comme l'homme religieux, incarnent eux aussi des versions possibles de la liberté. L'école doit conduire à ces figures autant qu'à la citoyenneté.

Ces finalités de la liberté passent bien sûr par des capacités. L'école est ce lieu où les individus acquièrent et développent des capacités d'émancipation. Pour cela, trois dimensions méritent d'être cultivées. La dimension cognitive : l'école est un lieu de formation et de transmission de connaissances. La dimension morale et politique (ou « pratique ») : l'école est un lieu d'apprentissage du rapport avec les autres, dans leurs similitudes et leurs diversités. La dimension

esthétique : l'école est un lieu de formation de la sensibilité.

La dimension cognitive d'abord. L'engagement de notre école pour la transmission des *sciences formelles et naturelles* ne souffre pas le compromis. La rigueur rationnelle, la capacité d'abstraction, d'analyse et de synthèse, constituent des capacités élémentaires sans lesquelles les potentiels de décentrement subjectif restent anémiques. Les *sciences herméneutiques* constituent aussi un point d'appui essentiel de l'esprit critique. Historiquement, elles furent à l'origine du projet d'école moderne, à travers le programme si important, né de la Renaissance, des « Humanités ». Il s'agissait d'introduire, dans la transmission des contenus de sens, une forme de rationalité qui ne peut être réduite à la rationalité empirico-formelle. Aujourd'hui, certains s'alarment, à juste titre, d'une dévaluation progressive de cette part importante de notre projet culturel scolaire⁴. Il y a là un défi que devra relever l'école du XXI^e siècle.

Cette transmission de l'esprit rationnel doit être menée à son terme et non pas arrêtée en chemin. Elle doit conduire aux questions ultimes, et, du coup, reconnaître ses limites. Les savoirs scientifiques, tout en apportant des réponses à des questions bien posées, n'abolissent pas les énigmes fondamentales de la condition humaine. Pourquoi y a-t-il quelque chose plutôt que rien ? Quel est le sens de l'évolution humaine, quel est le sens de la différence de l'homme et du reste du vivant ? Quel est le sens de l'histoire humaine ? Dans la tradition de l'école chrétienne, la transmission de la rationalité va de pair avec une interrogation permanente sur les limites de la science et de l'objectivité. Cette conscience de la fragilité de la raison constitue un point important de notre programme.

La dimension morale ensuite. Nos sociétés occidentales redécouvrent cette fonction de l'école : fournir des cadres moraux partagés. La grande crise des années 1960 a fait voler en éclats la moralité très conformiste qui prévalait jusqu'alors. Dans les années 2010, nous devons remettre sur la table la question de la constitution d'une morale post-conventionnelle,



LE CAPITALISME MONDIAL TRANSFORME LA CULTURE EN UN BIEN DE PRODUCTION ET/OU UN BIEN DE CONSOMMATION.



DANS LA TRADITION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE, LA TRANSMISSION DE LA RATIONALITÉ VA DE PAIR AVEC UNE INTERROGATION PERMANENTE SUR SES LIMITES.

ajustée au cadre nouveau des sociétés modernes.

Les médias ne cessent aujourd'hui de nous répéter que la morale de base, la civilité ordinaire, le sens éthique minimal, sont menacés dans nos sociétés. La réaction populaire est alors d'en appeler à la sanction et à la punition. La société de « surveiller et punir » resurgit comme un des destins possibles des sociétés hyper-contemporaines. Nous ne pouvons pas nous satisfaire d'une telle perspective qui risque de nous conduire à une société étouffante. Pour éviter la société de surveillance, on ne pourra faire l'économie de l'intériorisation des normes. Une vie individuelle réussie, une vie collective apaisée passent par la *compréhension* de structures morales élémentaires du rapport à autrui. Mais cette compréhension suppose théorisation et explicitation morales. La phase de la déconstruction de la morale conformiste est historiquement terminée ; nous devons nous atteler à la construction de nouveaux principes moraux et à l'apprentissage du jugement éthique. À cet égard, notre tradition morale constitue une ressource

précieuse, à la condition qu'elle soit réinterprétée dans le nouveau cadre d'une morale post-conventionnelle (au sens de KOHLBERG⁵).

Un mot concernant les *droits de l'Homme*. Il faut dire et redire l'importance de ce référentiel dans nos écoles. Les principes coulés sous forme de droits énoncent les conditions de la dignité des personnes. Ils instaurent un régime de tolérance qui protège le pluralisme. Nos écoles doivent devenir exemplaires dans la lutte contre le sexisme, l'antisémitisme, l'islamophobie, l'homophobie, et toutes les formes de discrimination des personnes. Cependant, les droits de l'Homme n'épuisent pas un projet éducatif. Ils assurent les bases *minimales* de la liberté, ils ne donnent aucune *indication* sur la vie réussie et ne garantissent pas les *moyens* de l'émancipation. L'école est en charge de donner ces indications et de fournir ces capacités aux personnes. Elle doit donc clarifier son projet moral. L'altruisme et la coopération sociale, cela s'apprend, au même titre (mais par d'autres moyens) que la mathématique et la littérature. Le sens du pardon est crucial pour l'intégration

sociale. La générosité est le fondement moral de la solidarité sociale. La plus sûre façon de manquer à la mission de l'école serait de prétendre à la neutralité morale.

La dimension esthétique, enfin. Sommes-nous suffisamment attentifs à la formation du jugement de goût chez nos élèves ? Sommes-nous suffisamment conscients de la nécessité de développer la création et l'expression par la littérature, mais aussi par d'autres langages – plastique, musical, chorégraphique ? L'esthétique n'est pas un luxe. Depuis les lettres fameuses de SCHILLER, nous savons qu'un lien intime unit éducation, liberté et esthétique. Et jamais, dans l'histoire humaine, nous n'avons été à ce point envahis par des images et les sons. C'est une conséquence heureuse de la médiatisation. Mais savons-nous investir cet environnement nouveau au profit de notre liberté ? La longue patience de l'artiste, la rigueur de la forme, l'éducation esthétique du public ne sont pas encore assez cultivées dans nos écoles, même si des progrès ont été faits sur ce plan depuis une trentaine d'années.

Cognition, morale et politique, esthétique : le projet de développement humain qui nous oriente est global. L'école doit l'assumer comme tel, malgré l'ampleur de la tâche. Les trois dimensions doivent être prises ensemble si on reste ferme sur la visée d'émancipation.

COGNITION, MORALE ET POLITIQUE, ESTHÉTIQUE : LE PROJET DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN QUI NOUS ORIENTE EST GLOBAL.

LA DIMENSION RELIGIEUSE

Ce n'est pas tout. Dans ce projet d'émancipation, la religion occupe une place particulière. Elle constitue notre quatrième dimension. Cette dimension doit, elle aussi, être réinterprétée à l'aune des évolutions contemporaines, car nous vivons une période de transformation du rapport au religieux, difficile à déchiffrer. Nous devons de plus en plus, dans notre école, distinguer entre deux aspects, articulés l'un à l'autre, mais distincts. Le premier aspect est l'éducation à la problématique religieuse en tant que telle ; le deuxième est l'initiation au christianisme.

LE POINT DE VUE DU PARTICIPANT

La religion constitue une composante tout à fait fondamentale des cultures humaines en général. Comment introduire des enfants, des adolescents, des jeunes adultes à la dimension religieuse de la culture des hommes ? Le premier problème est de ne pas se tromper de point de vue. Il y a d'abord le point de vue de l'observateur. L'historien objective un passé, le scrute et cherche à dégager les ressorts intimes. Le sociologue traite les ensembles socioreligieux comme des systèmes d'interactions, régis par des normes, des savoirs et des pouvoirs. Le psychologue traite le phénomène religieux comme une formation psychique. Ces démarches, très utiles,

cruciales pour la réflexivité, se réalisent du point de vue de la troisième personne. Autre chose est le point de vue du participant à la quête religieuse. Dans ce cas, les questions se transforment : « *Et moi, qu'est-ce que je crois ?* » « *Et toi, que crois-tu ?* » Ces questions ne sont plus formulées dans le rapport je/il, pour paraphraser Martin BUBER. Elles ressortissent du rapport je/tu. Quelle qu'elle soit, la réponse engage celui qui répond. Elle entraîne des conséquences cognitives, pratiques, esthétiques, dont la portée n'est pas claire d'emblée. Elle s'inscrit dans des ordres de discours qui la précèdent. Du point de vue du participant, la démarche religieuse est une démarche d'auto-éclaircissement et d'auto-positionnement au sein de discours surplombants. Cette dimension n'apparaît jamais du point de vue de l'observateur, mais suppose l'adoption du point de vue du participant.

L'engagement de l'école catholique est de ne pas priver ses élèves d'une initiation à une démarche où la question de la croyance est saisie dans la radicalité de l'interpellation. Cette démarche suppose bien sûr un apprentissage aussi exigeant que n'importe quel autre apprentissage : il faut se confronter à des textes étrangers, il faut poser des questions qu'on n'a jamais posées, il faut tirer des conséquences parfois difficiles à déduire, plus encore à pratiquer. Un cours de religion n'est pas un micro-trottoir suivi d'une ligne téléphonique ouverte, comme le proposent certaines stations de radio, où toutes les opinions peuvent être exprimées du moment qu'elles ne tirent à aucune conséquence. L'initiation et la pratique du questionnement religieux supposent une démarche structurée et raisonnée. Aucune irrationalité dans ce processus : il s'agit au contraire d'entrer dans une des voies royales de la rationalisation du monde et du questionnement humain. Max WEBER nous a appris à considérer les religions universelles comme ce processus culturel crucial qui sépare le sacré de la magie, qui sépare le temporel du transcendant, qui conduit à la société moderne que

nous habitons. Initier au religieux du point de vue du participant, c'est introduire chacun à cette grande conversation qui a fait notre humanité et notre histoire.

GLOBALISATION ET INDIVIDUALISATION

Mais cette initiation au religieux ne peut rester étrangère à l'évolution du religieux dans nos sociétés. Deux lignes d'évolution doivent être prises en compte : la globalisation et l'individualisation.

La *globalisation* n'est pas, du point de vue religieux, une grande nouveauté. Au contraire, on peut porter au crédit des religions axiales (les religions du livre, mais aussi le bouddhisme et les sagesses asiatiques) d'avoir porté un discours et des pratiques à visée universelle, constituant le genre humain comme sujet collectif uni par une même condition malgré les évidentes différences de cultures et de civilisations. Les grandes religions ont porté l'universalisme à bout de bras pendant des millénaires. Leur puissance est réactivée dans un contexte historique marquée par d'extraordinaires progrès technologiques portant sur la communication, par l'intensification des échanges économiques (de produits, de travail et de capitaux) et par la disparition des *religions séculières* (le communisme et ses variantes) qu'avait engendrées la société moderne.

Dans la société belge, cette globalisation se fait surtout sentir, aujourd'hui, à travers le processus de pluralisation des repères religieux. Nous passons de l'exercice d'un monopole du religieux par l'Église catholique à un oligopole où s'invitent différentes confessions. Cette dimension doit être prise en considération parce que nos élèves y sont plongés au quotidien et parce que la gestion publique s'y trouve confrontée. Une école catholique qui chercherait à immuniser sa culture religieuse contre ce pluralisme manquerait un de ses objectifs éducatifs majeurs. Il s'agit d'équiper le jeune pour se situer dans ce pluralisme en connaissance de cause : dans le respect des autres, mais



L'ENGAGEMENT DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE EST DE NE PAS PRIVER SES ÉLÈVES D'UNE INITIATION À UNE DÉMARCHÉ OÙ LA QUESTION DE LA CROYANCE EST SAISIE DANS LA RADICALITÉ DE L'INTERPELLATION.

sans abdication de son sens critique. Cela croise une autre caractéristique de notre situation : l'érosion des autorités religieuses et l'individualisation du rapport à la foi. Nous nous trouvons devant une accentuation d'une tendance longue de la modernité, d'abord annoncée et développée par le protestantisme, qui gagne aujourd'hui toutes les Églises : l'importance croissante, jusqu'à devenir exclusive, donnée à la conscience personnelle dans l'interprétation et l'évaluation des contenus et des pratiques de la foi. Les autorités ne sont plus supposées détenir le monopole de l'interprétation juste des contenus religieux. Ne cherchons pas à lutter contre cela par une nouvelle clôture dogmatique ! Il convient plutôt d'accompagner, en fournissant aux jeunes des moyens et des dispositifs de réflexion. Nous n'avons donc pas besoin de moins, mais de plus d'éducation religieuse. Il s'agit d'équiper les jeunes gens de ressources cognitives et morales pour faire face à une « offre » religieuse qui sera, de fait, de plus en plus éclatée.



NOUS N'AVONS DONC PAS BESOIN DE MOINS, MAIS DE PLUS D'ÉDUCATION RELIGIEUSE.

L'absence de culture religieuse est le vrai péril qui pèse sur la démocratie. Les fondamentalismes contemporains sont des phénomènes très singuliers, qui s'alimentent à la déculturation religieuse plutôt qu'à la foi vivante. Ils fleurissent dans un monde sans repères religieux structurés et assumés. Retours collectifs du refoulé, ils prennent des formes aberrantes, car ils répondent fantasmatiquement à des questions qui n'ont pas même pu être formulées. Rien n'est pire que d'arracher la religion à la communication publique en la déclarant affaire privée et « intérieure » qui ne peut ni se dire, ni s'exprimer, ni s'exposer. L'engagement de notre école est au contraire, comme elle l'a toujours fait, de *publiciser* la question religieuse,

de la parler et d'accompagner la discussion qu'elle génère.

LA SINGULARITÉ DU CHRISTIANISME

Nous n'abordons pas le religieux du point de vue de nulle part. Notre ancrage est chrétien. Le christianisme constitue une tradition religieuse qui a une dimension historique assumée comme telle. Il ne s'agit pas seulement d'une religion parmi d'autres. Le christianisme configure un nouveau rapport au religieux dont témoigne son histoire. Notre école de tradition chrétienne hérite et transmet ce positionnement qui peut parfois être vécu comme paradoxal.

Il y a de multiples manières d'entrer dans la singularité du christianisme. Sur ce point, le débat est largement ouvert. Nous nous contenterons ici de relever, parmi d'autres, trois caractéristiques importantes pour notre école. Une première caractéristique du christianisme est son mode de transmission. La foi chrétienne naît d'une rencontre historique réelle et se transmet par le témoignage. Le Christ n'a pas écrit un livre saint – ce sont ses disciples qui ont rendu, par des actes et des écrits, un témoignage de la rencontre qui a bouleversé leur vie. Il s'agit donc de l'adhésion à une personne vivante et à la forme de vie qu'elle a incarnée. Il n'y a, dans notre tradition, aucun fétichisme de la lettre. Une deuxième caractéristique du christianisme réside bien sûr dans un message qui va au-delà de la sagesse (ou des sagesse), qui va au-delà des religions, « non pour les abolir, mais pour les accomplir ». Le christianisme n'appelle pas à la destruction des religions qui le précèdent. En particulier, dans le contexte réel de son existence, Yoshua n'a pas appelé à l'abandon du judaïsme (d'où le grand malentendu avec les prêtres) ni au reniement de la Loi. Il a plutôt appelé à entretenir un rapport nouveau avec la Loi (par extension, avec les religions existantes), un rapport qui soit au service de la vie, au service de l'esprit. Une troisième caractéristique du christianisme est sa capacité à « immanenter » la transcendance : le sacré jaillit de la moindre rencontre sur le chemin. Chaque rencontre constitue potentiellement une épiphanie.



LE CHRISTIANISME CONFIGURE UN NOUVEAU RAPPORT AU RELIGIEUX DONT TÉMOIGNE SON HISTOIRE.

C'est ce qui apparaît dans la parabole du Samaritain. Rien n'est plus étranger à la démarche chrétienne que la peur de l'étranger, le refus de l'altérité. Ces trois caractéristiques – et d'autres encore, à (re)découvrir – peuvent être inspirantes pour la vie de nos écoles aujourd'hui.

Il n'est pas douteux que dans l'histoire du christianisme, bien des pouvoirs, beaucoup de doctrines, ont frauduleusement inversé les signes et transformé une démarche spirituelle en instrument d'oppression. Aujourd'hui encore, toutes les versions du christianisme ne se valent pas, loin s'en faut ! Il faut sans cesse, quand on se donne pour tâche d'introduire au christianisme, distinguer entre la profondeur du message et ses multiples réductions. Mais l'histoire du christianisme fut aussi fertile en découvertes : les avancées de la raison, la promotion de la subjectivité, la distinction du politique et du religieux doivent beaucoup à cette foi très complexe et volontiers paradoxale. Initier au christianisme, c'est initier à cette tension et ces complexités qui sont constitutives de sa démarche. Il ne s'agit pas de proclamer un catéchisme. Le catéchisme (qui n'est pas une liste close d'affirmations dogmatiques !) s'adresse à la communauté des croyants qui désirent approfondir leur foi. L'école chrétienne, quant à elle, s'adresse à tous, sans distinction, pour proposer une foi sans l'imposer et l'expliquer sans enrégimenter⁶.

POUR (PROVISOIREMENT) CONCLURE

Nos écoles, enracinées dans une tradition chrétienne, peuvent-elles jouer un rôle spécifique dans le siècle où nous sommes ? Nous pensons que ce peut être le cas si elles prennent la mesure de leur originalité. Tout compte fait, cette originalité tourne



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE RE



**TOUT COMPTE
FAIT, L'ORIGINALITÉ
DE NOS ÉCOLES
TOURNE AUTOUR
DE LA NOTION
D'AUTONOMIE.**

autour de la notion d'autonomie. L'école chrétienne se constitue, dans l'État moderne, comme un acteur social autonome, irréductible aux autres pouvoirs. La communauté scolaire ne se confond pour elle ni avec le pouvoir politique, ni avec l'entreprise, ni avec les pouvoirs culturels établis. Elle demande à être respectée dans sa dimension associative, tout en collaborant librement avec les autres sphères de la société.

L'école a pour objet la promotion de personnalités elles-mêmes autonomes, c'est-à-dire capables de décider et d'agir par elles-mêmes. Or ce projet d'autonomie suppose la construction d'une culture scolaire spécifique, permettant de hiérarchiser les demandes sociales et de coordonner la transmission des savoirs avec la visée de l'émancipation. De nouveaux repérages culturels sont devenus nécessaires pour l'école, compte tenu de l'extraordinaire transformation de son environnement. Parmi ces mutations, il faut compter (aussi, pas exclusivement), les mutations du religieux. L'école chrétienne est attentive à la formation religieuse de ses élèves, de manière à les équiper pour faire face à des choix religieux qui seront de plus en plus ouverts et solliciteront les capacités individuelles de tout un chacun. Tout cela reste de l'ordre du programme. Il faudra, dans les dix prochaines années, encore beaucoup

travailler pour donner à ce projet d'école une consistance réelle. Sans la participation de toutes les composantes de notre collectivité scolaire, nous n'y arriverons pas. ■

JEAN DE MUNCK
CRIDIS, UCL

1. Comme le souligne J.-Cl. MILNER, le projet d'une école éducative portée par une communauté est d'origine chrétienne. Cet auteur souligne ce fait pour critiquer cette orientation. De notre côté, nous la valorisons et refusons le projet de pure *instruction* républicaine qu'il prétend lui substituer. MILNER, J.-C. (1984), *De l'école*, Éditions du Seuil, Paris.
2. REYNAUD, J.-D. (1988), « Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome », *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 5-18.
3. BELL, D. (1976), « Les contradictions culturelles du capitalisme. » in *Les contradictions culturelles du capitalisme*, PUF, Paris.
4. NUSSBAUM, M. (2010), *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXI^e siècle ?*, Flammarion, Paris.
5. KOHLBERG, L., LEVINE, C. & HEWER, A. (1983), *Moral Stages : a Current Formulation and Response to Critics*, Karger, Basel, New York.
6. FOSSION, A. (2010), « Proposer la foi à l'école » in FOSSION, A., *Dieu désirable. Annonce et proposition de la foi*, Lumen Vitae, Bruxelles, pp. 157-166.

LE CONGRÈS EN LIGNE

<http://enseignement.catholique.be> >
Services du SeGEC > Étude >
Activités > Congrès 2012 >
Traces



Inscrire l'école catholique d'aujourd'hui dans son **histoire**

Suggéré par les organisateurs du Congrès, le titre de ma contribution manifeste l'ampleur de la tâche qui m'incombe. Je procéderai en deux étapes de longueur très inégale. Dans un premier temps, j'évoquerai l'historiographie du sujet à traiter, avant de dire quelques mots d'un ambitieux projet de recherche lancé cet automne. En guise de seconde étape, je parcourrai deux siècles et demi de notre histoire scolaire en adoptant comme fil conducteur l'élargissement de la notion de liberté d'enseignement : celle-ci fonde le droit à l'existence de l'enseignement catholique, tout en garantissant le libre choix des parents. Dans la foulée, j'évoquerai, pour la période récente, l'émergence de nouveaux enjeux communs à tous les réseaux, susceptibles peut-être d'entraîner des modifications de notre paysage scolaire.

LES LIMITES DE NOS CONNAISSANCES

Pour peu qu'elle dépasse le stade de la monographie consacrée à un établissement, l'historiographie relative

à l'enseignement belge s'est surtout focalisée sur les grandes caractéristiques de notre système éducatif : ainsi, sa fragmentation en réseaux, la présence de cours de religion et de morale non-confessionnelle dans les programmes, la démocratisation des études ou encore l'emploi des langues à l'école. Ces problématiques renvoient à trois des clivages analysés par les politologues Seymour M. LIPSET et Stein ROKKAN¹ : le clivage idéologique Église-État, le clivage socio-économique possédants-travailleurs² et le clivage communautaire centre-périphérie³.

Toutefois, une insatisfaction persiste, dans le chef des responsables de l'enseignement catholique : elle résulte de l'insuffisance de l'éclairage historique jeté sur la spécificité et sur l'identité de leur réseau. À ce genre de questions, c'est un courant historiographique né dans le monde anglo-saxon qui est le mieux armé pour apporter des réponses pertinentes : l'histoire culturelle (*Cultural History*)⁴. Celle-ci s'intéresse aux

constructions identitaires et aux représentations.

S'inscrivant dans ce créneau, une équipe de chercheurs s'est constituée cet automne, à la demande du SeGEC et du VSKO, son équivalent néerlandophone. Elle ambitionne de publier une *Histoire de l'enseignement catholique en Belgique*. Pareil ouvrage sera le fruit de la collaboration de scientifiques francophones et néerlandophones. Il s'attachera à répondre à la question suivante : comment l'enseignement catholique belge a-t-il été conçu, construit et vécu en tant que réalité spécifique, non seulement aux plans des idées, des discours et des structures, mais aussi dans les comportements, les pratiques et les représentations ?

Une telle entreprise est exigeante pour quatre raisons. *Primo*, à l'exception des universités, elle porte sur l'enseignement catholique dans son ensemble. *Secundo*, elle couvre la totalité du pays, sans négliger la participation à des organisations internationales. *Tertio*, elle balaie

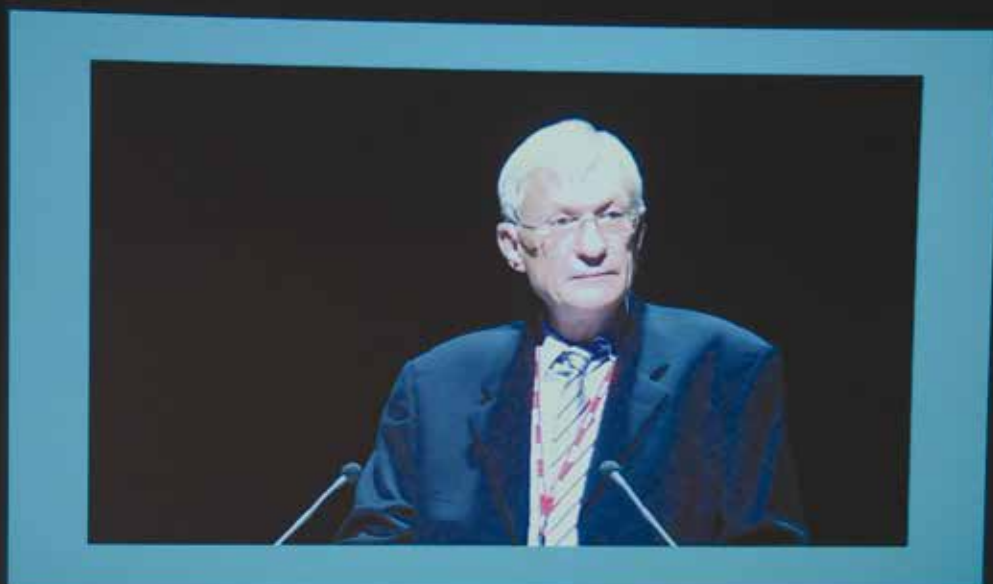


Photo: Bernard DELCROIX

une longue période – de 1830 à nos jours – avec de brefs retours sur les périodes antérieures pour pointer des continuités et des ruptures. *Quarto*, à travers une série d'articles thématiques, elle se propose d'évoquer une multitude de composantes, comme la pédagogie, la dimension religieuse et ecclésiale, le financement, les relations de genre. Elle entend mettre en lumière le rôle de tous les acteurs de l'école. Elle s'attachera également à l'image donnée par l'enseignement catholique dans différents segments de l'opinion.

L'ÉLARGISSEMENT D'UN CONCEPT : LA LIBERTÉ D'ENSEIGNEMENT

Je ne préjugerai pas des résultats de nos investigations futures dans la deuxième partie de l'exposé. Celle-ci est consacrée à l'élargissement du concept de liberté d'enseignement et à l'apparition de nouveaux enjeux qui le dépassent.

Dans une publication récente⁵, Hugues DRAELANTS, Vincent DUPRIEZ

et Christian MAROY ont parfaitement résumé l'essentiel de mon propos : « À la création de l'État belge, il s'agissait d'une liberté de l'offre d'enseignement : les pouvoirs publics ne sont pas seuls autorisés à organiser des écoles. Le Pacte scolaire élargit la signification de la liberté d'enseignement et définit un droit **des usagers** : les parents, au nom de la liberté du père de famille, doivent pouvoir trouver une école, confessionnelle ou non-confessionnelle, à proximité du domicile familial, sans que ce choix ait d'incidence sur le coût de la scolarité de leurs enfants ».

En d'autres termes, la liberté d'enseignement recouvre à la fois, écrit Dominique GROOTAERS, « la liberté d'initiative laissée aux pouvoirs publics et aux particuliers de mettre sur pied des institutions d'enseignement à tous les niveaux » et « la liberté du père de famille d'opérer un choix parmi une offre scolaire plurielle »⁶. Même si ces deux questions sont liées, force est de constater que la première est initialement dominante

avant de s'estomper au profit de la seconde.

Afin de retracer ce parcours, je subdiviserai mon aperçu historique en trois périodes : de l'Ancien Régime à 1914, de 1914 aux années 1960 et le dernier demi-siècle.

AVANT 1914

Jusqu'à la Première Guerre mondiale, le débat sur la liberté d'enseignement se concentre sur l'offre : dans quelle mesure les pouvoirs publics et l'initiative privée, catholique ou non-catholique, peuvent-ils créer des écoles et avec quels moyens ? Si l'on examine cette thématique depuis l'Ancien Régime, on distingue cinq phases : l'absence de l'État, le temps des despotes éclairés, l'adoption de la Constitution belge du 7 février 1831, les controverses relatives à l'interprétation de cette Loi fondamentale et la brèche ouverte dans l'argumentaire anticlérical par Émile VANDERVELDE.

■ **L'absence de l'État**

Jusqu'en 1773, l'école ne figure pas au cœur des préoccupations des princes qui gouvernent nos régions. Dans l'enseignement élémentaire, l'offre émane de laïcs, du clergé séculier, d'ordres monastiques, de congrégations religieuses, de communautés de filles dévotes et de béguines. Des prêtres et des religieux créent des collèges, tandis que des religieuses ouvrent des pensionnats. Très décentralisé, ce système scolaire remplit avant tout une fonction d'évangélisation : il doit, disent les textes de l'époque, « instruire la jeunesse es articles de la Foy et commandements de l'Église ».

■ **Le temps des despotes éclairés**

Dans les Pays-Bas, puis dans l'ensemble de nos régions, l'interventionnisme étatique s'affirme par paliers, sous les régimes autrichien, français et hollandais.

La suppression de la Compagnie de Jésus, en 1773, permet au gouvernement des Habsbourg de remplacer les collèges tenus par les jésuites par quinze collèges royaux. Ceux-ci sont gérés par l'État, pourvus d'enseignants ne portant pas tous la soutane et professant un programme sécularisé.

La Révolution française entraîne la fermeture de nombreux établissements

scolaires, sans que les écoles municipales et départementales, prévues pour les remplacer, puissent prendre le relais. Au début du XIX^e siècle, Napoléon BONAPARTE ne s'occupe guère d'enseignement primaire. Il entend couler l'enseignement secondaire et supérieur, public et privé, dans le moule français, en l'intégrant dans une structure étatique hiérarchisée appelée l'Université.

Au temps du Royaume des Pays-Bas, la liberté de l'enseignement n'est pas effectivement reconnue, puisque le régime mène une politique dirigiste en matière d'instruction publique. Cette politique ne concerne guère les écoles primaires, encore que des mesures restrictives soient adoptées à l'égard de certaines congrégations religieuses. La confrontation avec l'Église se concentre sur l'enseignement secondaire officiel, soumis à un strict contrôle gouvernemental, sur les petits séminaires, mal vus des autorités politiques, et sur la formation des futurs prêtres. La politique scolaire du souverain protestant est un des griefs qui poussent les catholiques à participer à la Révolution de 1830.

■ **La Constitution du 7 février 1831**

L'article 17 (actuellement, 24) de la Constitution votée le 7 février 1831 est un compromis « à la belge » : il est,

en effet, susceptible de deux lectures opposées. De quoi s'agit-il, en fin de compte ? L'article 17 contient un premier alinéa qui dispose : « L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ». Il recèle également un second alinéa, ainsi libellé : « L'instruction publique donnée aux frais de l'État est également réglée par la loi ». Or, l'ordre de priorité à accorder à ces deux alinéas fait l'objet de vives polémiques entre deux camps : les catholiques, désireux de restaurer une société chrétienne, et les libéraux, qui perçoivent la sécularisation comme un vecteur d'émancipation. Ces controverses portent sur trois points : le rôle actif ou purement supplétif de l'État en matière d'instruction, le caractère confessionnel ou la neutralité des écoles publiques, l'octroi ou non de subsides à l'enseignement libre.

■ **La lutte scolaire au XIX^e siècle**

Reprenons dans l'ordre les trois brandons de discorde précités. Pour les catholiques, en vertu du principe de subsidiarité, la priorité devrait être donnée à l'initiative privée en matière d'offre scolaire. L'État se bornerait à combler les vides laissés par la liberté. Comme les baptisés constituent la grande majorité de la population, cette initiative privée serait principalement



Photos: Séminaire de Floreffe

catholique. Les anticléricaux estiment, au contraire, que l'État, en charge du bien commun, devrait assurer une formation intellectuelle au plus grand nombre possible de citoyens. Il lui incomberait, dès lors, de développer son propre réseau d'enseignement.

Selon les catholiques, l'école publique devrait être régie par les normes du culte dominant : il est exclu qu'elle soit « sans Dieu » ou soustraite à l'influence du clergé. Pour les anticléricaux, par contre, l'instruction publique devrait être accessible aux citoyens de toutes opinions. De ce fait, l'État et les pouvoirs publics subordonnés auraient l'obligation d'établir une neutralité philosophique et religieuse dans les établissements qu'ils organisent.

Du point de vue des catholiques, si l'Église assure une bonne part du service public de l'instruction, les écoles créées sous son impulsion devraient bénéficier de subventions. Selon les anticléricaux, les écoles libres devraient s'autofinancer, sans recours à des subventions publiques.

Dans les faits, jusqu'en 1914, les catholiques atteignent la plupart de leurs objectifs, malgré l'une ou l'autre contre-offensive libérale, dont celle de la guerre scolaire de 1879-1884. Voyons comment ils y parviennent. Tout d'abord, grâce à la réceptivité du monde catholique aux demandes de nouvelles formations, maints établissements confessionnels sont créés à tous les niveaux. Dans le même temps, les autorités politiques contrôlées par le Parti catholique contiennent l'expansion des écoles publiques : des gouvernements plafonnent ainsi le nombre d'écoles moyennes officielles et d'athénées, tandis que des communes suppriment des écoles primaires publiques, qualifiées de « superflues ». Ensuite, bon nombre d'établissements officiels d'instruction sont confessionnalisés, au point d'être des écoles catholiques. La religion et la morale chrétiennes, et elles seules, y sont enseignées sous le contrôle de l'autorité ecclésiastique, avec un régime de dispense pour ceux que l'on nomme alors « les dissidents ». Enfin, par la création de statuts *ad hoc* – comme ceux d'écoles adoptées, d'écoles adoptables, de collèges

patronnés – le subventionnement d'écoles catholiques par les communes ou par l'État est favorisé, dans le cadre du système de la liberté subsidiée.

Il n'empêche qu'un changement de stratégie s'opère dans les rangs catholiques, après la guerre scolaire de 1879-1884. Le rêve d'une reconstitution de la société chrétienne par la christianisation des institutions publiques est abandonné. Mieux vaut, pensent alors les catholiques, encadrer les croyants dans un réseau d'organisations idéologiquement homogène, ultérieurement qualifié de pilier, à l'intérieur duquel les écoles confessionnelles prendraient place. Les forces politiques liées à la laïcité prennent progressivement conscience de la solidité de ce pilier.

■ Un précurseur dans le camp anticléricale : Émile VANDERVELDE

Le 4 novembre 1913, à la Chambre, le leader socialiste Émile VANDERVELDE, s'exprimant à titre individuel, tient un discours remarqué. Il part d'un constat : près de la moitié des enfants belges fréquentent des écoles primaires subventionnées à caractère confessionnel. C'est là, dit-il, « *un fait important dont il serait impossible à n'importe quel gouvernement de ne pas tenir compte* ». Et d'ajouter : « *Je le dis en toute sincérité, en mon nom personnel et au risque même de froisser les convictions de certains de nos amis : j'ai la conviction que, si demain ou plus tard, un gouvernement de gauche⁷ arrivait au pouvoir, il ne supprimerait pas les subsides qui sont actuellement accordés par l'État aux écoles adoptées et adoptables* »⁸.

Le « Patron » du Parti Ouvrier Belge est le premier responsable politique anticléricale à saisir une évidence qui s'imposera à d'autres par la suite : il est impossible d'instaurer l'instruction obligatoire et gratuite jusqu'à l'âge de 14 ans, alors en discussion au Parlement, en s'appuyant sur les seuls établissements créés par les pouvoirs publics. La mise en œuvre d'une telle réforme implique nécessairement une scolarisation d'une partie de la population dans l'enseignement libre catholique. Or, si l'existence de ce réseau est une sorte de nécessité sociale, pourquoi lui refuserait-on encore le droit à des

subventions⁹ ? À partir de ce constat, l'enjeu du débat sur la liberté d'enseignement se déplace : il s'agit de moins de la liberté de l'offre d'enseignement que des droits des usagers.

DE 1914 AUX ANNÉES 1960

Pour comprendre l'évolution qui conduit au Pacte scolaire de 1958, il importe de relever les effets de deux phénomènes : les transformations du système politique et les mutations sociales.

■ Les transformations du système politique

Sauf entre 1950 et 1954, la combinaison du suffrage universel et de la représentation proportionnelle entraîne la disparition des gouvernements homogènes au profit de coalitions. Ces dernières associent les catholiques à un ou plusieurs parti(s) proche(s) de la laïcité, les années 1945-1947 et 1954-1958 constituant des exceptions à cette règle. Elles mènent une politique de pacification idéologique fondée sur des compromis¹⁰. Trois conséquences en découlent. Tout d'abord, les accords politiques sont négociés par les états-majors des grands partis, considérés comme les porte-parole légitimes des piliers. Ensuite, les formations associées au pouvoir contournent souvent l'épineux dossier scolaire en préservant le statu quo. C'est pourquoi des problèmes menaçant la liberté du père de famille, comme on disait alors, demeurent sans solution. Enfin, si des modifications sont quelquefois apportées au système scolaire, elles prennent la forme d'un donnant-donnant équilibré. Bref, les oppositions relatives aux grands principes sont moins exacerbées que jadis : les partisans du rôle supplétif de l'État et les groupes qui contestent à l'enseignement catholique le droit d'exister ne constituent plus que des minorités. L'essentiel du débat porte désormais sur les droits des parents d'élèves.

■ Les mutations sociales

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la tertiairisation de l'économie requiert un nombre croissant d'employés, tandis que les familles, percevant l'atout que constitue un diplôme, amorcent un mouvement spontané de prolongation de la scolarité de leurs enfants. La demande

d'enseignement secondaire général augmente sensiblement, ce qui appelle un ajustement de l'offre à la hausse. Il faut donc créer de nouvelles écoles, ouvrir des classes supplémentaires, engager davantage de personnel, accroître les budgets de fonctionnement et d'équipement. Cette nécessité entraîne une double transformation de la question scolaire. D'une part, les tensions ne se focalisent plus sur l'enseignement primaire, mais sur l'enseignement secondaire, surtout sur ce que l'on appelle alors « les humanités ». D'autre part, le conflit devient instrumental : il ne porte plus sur la pluralité des réseaux, mais sur la répartition des moyens requis par leur développement.

■ Deux conceptions de la liberté du père de famille

Dans pareil environnement, les catholiques et ceux qui ne le sont pas revendiquent, les uns et les autres, une liberté du père de famille plus effective. Toutefois, ils ne donnent pas la même acception à ce concept. Il y a là matière à conflit – ce sera la guerre scolaire de 1950-1958¹¹ – mais aussi matière à négociation.

Les collèges et écoles moyennes catholiques, dépourvus de subsides de l'État, voient leurs coûts augmenter fortement, sans pouvoir y faire face. Ils sont obligés de demander aux familles d'acquitter des minervaux élevés, avec deux conséquences. D'une part, la position concurrentielle de l'enseignement secondaire catholique se détériore, d'autant que l'État accorde de plus en plus d'exemptions et de réductions du minerval aux élèves de ses propres écoles. D'autre part, les familles modestes catholiques sont confrontées à un dilemme : soit affecter une part substantielle de leurs revenus à la scolarité de leurs enfants, soit envoyer ces derniers dans un établissement qui ne correspond pas à leur préférence. C'est pourquoi les catholiques revendiquent l'octroi de subventions de l'État à leur réseau d'enseignement¹², afin de pouvoir diminuer, voire supprimer le minerval à charge des parents. Ils entendent la liberté du père de famille comme la faculté donnée aux parents d'envoyer leurs enfants dans l'école de leur choix, sans pénalisation financière. Telle est

d'ailleurs la grande revendication du Secrétariat National de l'Enseignement Catholique (SNEC), prédécesseur du SeGEC, à sa création, le 18 février 1957, en pleine lutte scolaire.

Pour les non-catholiques, l'enseignement secondaire officiel est entravé dans son développement par le contingentement légal du nombre d'athénées et d'écoles moyennes, maintenu jusqu'en 1938. Il est freiné ensuite par la modicité des moyens financiers affectés à ce secteur, qu'imposent les catholiques. Le déficit de l'offre d'enseignement public oblige les élèves à effectuer des déplacements et leurs parents à supporter les coûts de transport. La liberté du père de famille, telle qu'elle est entendue ici, passe par la réduction de la distance géographique entre l'offre et la demande de formation. Elle suppose que soit reconnue à l'État la faculté de créer des écoles publiques à tous les niveaux, partout où le besoin s'en fait sentir.

Entre 1950 et 1958, deux ministres de l'Instruction publique successifs, le social-chrétien Pierre HARMEL et le socialiste Léo COLLARD, ne partagent pas les mêmes priorités sur ce dossier. Néanmoins, leurs politiques ne sont pas opposées en tout point. Un terrain d'entente est possible. Il est trouvé finalement par les dirigeants des trois grands partis nationaux, toujours unitaires à cette époque.

■ Le Pacte scolaire

Le Pacte scolaire¹³ est signé le 20 novembre 1958. Il sera révisé en juillet 1973. Les garanties qu'il contient seront inscrites dans la Constitution le 15 juillet 1988, en prévision de la communautarisation de l'enseignement. La liberté du père de famille, dans les deux acceptions qui lui sont données, en constitue la clé de voûte. Ainsi, le Pacte consacre le droit des parents de choisir, dans un rayon géographique raisonnable et sans pénalisation financière, l'école qu'ils préfèrent pour leurs enfants. L'État se voit reconnaître le droit de créer des établissements scolaires, à tous les niveaux et là où l'offre d'enseignement n'est pas adéquate. Dans les écoles de l'État, le libre choix est assuré entre les religions correspondant aux cultes reconnus et la morale non-confessionnelle. Les établissements

subventionnés (provinciaux, communaux et libres) reçoivent des garanties pour leur financement, avec maintien de leur autonomie pédagogique. L'enseignement secondaire est désormais gratuit jusqu'à l'âge de 18 ans, ce qui entraîne la suppression du minerval et favorise la démocratisation des études.

Le Pacte de 1958 a des conséquences importantes. Au plan politique, il entraîne une atténuation du clivage Église-État. Au plan scolaire, par contre, il institutionnalise la pilariation sous la forme d'une coexistence de réseaux idéologiquement différenciés. Au plan des finances publiques, sa mise en œuvre provoque une augmentation des dépenses : l'Éducation nationale devient le principal poste du budget de l'État¹⁴. Ce sont là des données qui vont évoluer au cours des cinq décennies suivantes. Notons cependant que, pour l'enseignement catholique, l'accord de 1958 ne résout pas tous les problèmes en matière de constructions scolaires et de frais de fonctionnement.

LE DERNIER DEMI-SIÈCLE

Le système scolaire belge est progressivement confronté à de nouveaux défis. Non seulement les problèmes en question transcendent les réseaux scolaires, mais certains d'entre eux pourraient déboucher sur une remise en cause partielle du cloisonnement actuel. De plus, les interpellations auxquelles les écoles doivent faire face au cours des dernières années ont trait moins à la liberté d'enseignement qu'à la liberté dans l'enseignement, à la qualité de l'enseignement et au droit à l'enseignement.

■ Le pluralisme confronté aux nouveaux radicalismes

À partir des années 1960, deux processus s'amplifient : la sécularisation et l'individuation. Sous leur influence, les sentiments d'appartenance collective, fondés sur des croyances ou sur des idéologies, tendent à s'atténuer, au point de rendre la ligne de démarcation entre chrétiens et laïques plus floue. Certes, l'enseignement catholique ne voit pas son succès se démentir, mais c'est au prix d'une hétérogénéité croissante. Les établissements scolaires connaissent, *de facto*, un pluralisme

externe (celui des familles et des élèves) et un pluralisme interne (celui des enseignants), quand bien même ils pratiquent ce que le SeGEC a appelé un « pluralisme situé ». Confessionnels ou non, les réseaux d'enseignement s'interrogent sur leur identité, signe que celle-ci ne va plus nécessairement de soi.

Or, voilà qu'ils sont confrontés à un nouveau phénomène : l'affirmation, par des familles et par certains jeunes issus de l'immigration, d'une identité religieuse forte. Dans le chef des intéressés, il y a parfois une remise en cause radicale de certaines de nos valeurs collectives, comme l'égalité de l'homme et de la femme, ou de notre vision de l'évolution de l'humanité, au nom du créationnisme. Face à ces nouveaux radicalismes, qu'ils soient d'inspiration islamique ou pentecôtiste, les réseaux d'enseignement se sentent interpellés. Il leur faut prendre position sur des questions comme le port du voile à l'école, l'organisation de cantines *halal*, le refus de parents de voir leurs filles participer à certains cours, etc. Ces questions sont d'autant plus délicates à traiter que le choc des idées est souvent aussi « *un choc des cultures, des modes de vie et des classes sociales* »¹⁵. Force est de constater en tout cas que, sur de tels sujets, le clivage dominant n'oppose pas des chrétiens à des laïques, mais des défenseurs des valeurs collectives de la société belge à ceux qui en contestent la pertinence et les implications pratiques, et ce dans tous les réseaux.

■ Boom démographique et risque d'une insuffisance de moyens

La liberté d'enseignement a un prix. Encore faut-il que la collectivité puisse supporter cette charge, *a fortiori* si celle-ci s'alourdit. Depuis un certain nombre d'années, d'aucuns nourrissent des inquiétudes à cet égard. Voyons pourquoi il en est ainsi.

Selon le Bureau fédéral du Plan¹⁶, la population du pays est appelée à augmenter, surtout en Région bruxelloise. Alors que maintes écoles y sont déjà saturées, le nombre d'élèves des établissements scolaires de la capitale devrait s'accroître de 18% dans l'enseignement maternel et de 26% dans l'enseignement primaire, et ce en une décennie. D'ici 2015, il faudrait

créer 18 000 places dans l'enseignement fondamental bruxellois. Or, selon Françoise BERTIEAUX, chef du groupe MR au Parlement de la Communauté française, 13 975 places seulement seraient programmées, ce qui laisserait un déficit de 4145 places¹⁷. Bien plus, pour 2020, ce sont 28 000 places supplémentaires que l'on devrait pouvoir offrir, pour la seule école maternelle¹⁸.

Notre enseignement représente déjà 75% des dépenses de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Or, il va falloir acheter des terrains, construire de nouvelles écoles, ouvrir des classes supplémentaires, les équiper, engager davantage de personnel. Il y a donc lieu d'envisager des investissements importants. Encore faut-il avoir les moyens financiers et humains d'une telle politique.

Sur le premier plan, celui des ressources financières, on doit s'interroger. La sixième phase de la Réforme de l'État va entraîner des transferts de compétences non négligeables vers les entités fédérées. Ces compétences s'accompagneront-elles de la totalité des budgets que l'État fédéral y affectait jusqu'à présent ? En d'autres termes, ne faudra-t-il pas faire plus avec moins ?

Selon la Commission européenne¹⁹, la Fédération Wallonie-Bruxelles pourrait aussi connaître une pénurie d'enseignants dans un proche avenir. Dès à présent, on constate, en effet, une baisse du nombre de jeunes qui choisissent la voie de l'enseignement. On sait aussi que 40% des diplômés qui ont fait ce choix quittent la carrière dans les cinq premières années d'exercice de leur profession²⁰. Bref, il devient de plus en plus malaisé d'« attirer, former et retenir des enseignants de qualité », selon la formule utilisée par l'OCDE.

Les problèmes en question concernent tous les réseaux. Est-on à même de faire face à la nouvelle donne sans toucher aux structures de l'enseignement ? Comme l'a montré Robert DESCHAMPS²¹, les cloisonnements sont générateurs de dépenses inutiles, notamment en frais de publicité et en création d'options, mais aussi de doubles emplois, en termes de bâtiments et d'équipements. Dès lors, l'économiste namurois préconise, dans la ligne du plan

DI RUPO-BUSQUIN de 1993, le regroupement des écoles de la Communauté française, des provinces et des communes en un réseau officiel unique, mais décentralisé, avec création d'un PO²² (ou d'une fédération de PO) par bassin scolaire. De leur côté, poursuit R. DESCHAMPS, les PO du réseau catholique pourraient être incités à se regrouper sur base volontaire, pour faire jouer les économies d'échelle. De telles pistes, et d'autres encore, sont évoquées depuis des années : à mon sens, on ne pourra faire l'économie d'un débat à leur propos. Encore faut-il raison garder : le scénario dit de « l'école unique », préconisé notamment par la CGSP-Enseignement, ne me paraît ni souhaitable, ni financièrement réalisable.

■ Décrochage scolaire et exclusion sociale

Si l'on en croit la devise d'un pays proche, la liberté ne peut s'épanouir que dans l'égalité des chances et dans la fraternité. De ce point de vue, le système scolaire de notre pays demeure insuffisamment performant. Ainsi, selon la ministre de l'Enseignement obligatoire, Marie-Dominique SIMONET, 37% seulement des jeunes qui entament la filière professionnelle la terminent avec fruit²³. Directrice générale du VSKO, Mieke VAN HECKE formulait, voici moins d'un an, un constat²⁴ alarmant qui s'applique aussi à la Wallonie et à Bruxelles, tous réseaux confondus : « *Une partie des difficultés de nos écoles se focalise sur une population d'origine étrangère marquée par un chômage élevé, un handicap dans la maîtrise de la langue, le racisme et une difficulté générale à se projeter dans l'avenir. Ce sont des jeunes qui, à la société comme à l'école, disent : « Allez vous faire voir »* ».

Souvent issus de familles confrontées à de gros problèmes sociaux, des milliers de jeunes risquent ainsi de devenir sans-travail à leur tour, voire de sombrer dans l'exclusion sociale. Une ancienne ministre de l'Enseignement obligatoire, Marie ARENA, déclarait, il y a peu : « *Si on ne met pas cette priorité-là – aider les gamins des quartiers à s'en sortir – Bruxelles est une marmite prête à exploser* »²⁵. Ce n'est pas là une issue que l'on peut prévenir en

PAUL WYNANTS



UN LONG PROCESSUS HISTORIQUE QUI N'EST PAS ACHEVÉ.

agissant chacun dans son coin. Tous les réseaux d'enseignement sont concernés au même titre et c'est ensemble qu'ils doivent se mobiliser pour enrayer les mécanismes d'exclusion.

CONCLUSION

Je clôture mon propos en quelques lignes. Le développement de l'enseignement catholique est un long processus historique qui n'est pas achevé. Il a été permis par un cadre institutionnel qui assure aux Pouvoirs organisateurs la liberté de créer des écoles et aux parents le libre choix des établissements fréquentés par leurs enfants.

Cependant, le cloisonnement de notre système éducatif en quatre réseaux n'est pas nécessairement immuable. Il est possible, en effet, que les défis d'aujourd'hui et de demain entraînent des remaniements de la carte scolaire. Ils ne pourront, me semble-t-il, être relevés avec succès que par le renforcement de la solidarité entre les écoles et par le développement de collaborations entre les réseaux. ■

PAUL WYNANTS
PROFESSEUR ORDINAIRE
À L'UNIVERSITÉ DE NAMUR

1. S.-M. LISPET et S. ROKKAN (dir.), *Party Systems and Voter Alignments : Cross-National Perspectives*, New York, The Free Press, 1967.

2. Dans la sphère politique, on le désigne sous le nom de clivage droite-gauche.

3. P. WYNANTS et M. PARET, « École et clivages aux XIX^e et XX^e siècles », dans D. GROOTAERS (dir.), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP, 1998, pp. 13-85.

4. A. ARCANGELLI, *Cultural History : A Concise Introduction*, Londres, Routledge, 2011 ; P. BURKE, *What is Cultural History ?*, Cambridge, Polity Press, 2004.

5. H. DRAELANTS, V. DUPRIEZ et C. MARY, *Le système scolaire (dossier du CRISP n° 76)*, Bruxelles, CRISP, 2011, p. 18.

6. D. GROOTAERS, « Cent cinquante ans d'instruction publique, à la poursuite de l'intégration sociale et de la promotion individuelle », dans D. GROOTAERS (dir.), *op. cit.*, p. 86.

7. Dans la terminologie actuelle, on dirait un gouvernement violet ou une coalition formée des libéraux et des socialistes.

8. P. WYNANTS, « La loi du 19 mai 1914 sur l'instruction primaire. Une avancée démocratique ? », dans *Association des Cercles francophones d'Histoire et d'Archéologie de Belgique, 8^e congrès – Fédération des Cercles d'Archéologie et d'Histoire de Belgique, 55^e congrès. Congrès de Namur. Actes, t. 2*, Namur, 2011, pp. 261-262.

9. J. LECLERCQ-PAULISSEN, « Le socialisme et l'école », dans *1885-1985. Du Parti Ouvrier Belge au Parti Socialiste*, Bruxelles, Labor, 1985, p. 292.

10. J. TYSENS, *Strijdpunt of paspunt ? Levensbeschouwelijk links en de schoolkwestie,*

1918-1940, Bruxelles, VUBPress, 1993.

11. J. TYSENS, *Guerre et paix scolaires 1950-1958*, Paris-Bruxelles, De Boeck Université, 1997.

12. L'enseignement technique catholique a accès à des subventions depuis 1887.

13. E. WITTE, R. DE GROOF et J. TYSENS (dir.), *Le Pacte scolaire de 1958. Origines, principes et application d'un compromis belge*, Bruxelles-Louvain-Appeldoorn, VUBPress-Garant, 1999.

14. F. MARTOU, « Le financement de l'enseignement : le cas de la Belgique et de la Communauté française », dans C. NEURAY et a., *Quels droits dans l'enseignement ? Enseignants, parents, élèves*, Namur, La Chartre, 1994, pp. 211-220.

15. S. GOVAERT, « Politique et religion : des changements dans les règles du jeu », dans M.-Th. COENEN, S. GOVAERT et J. HEINEN (dir.), *L'état de la Belgique. 1989-2004, quinze années à la charnière du siècle*, Bruxelles, De Boeck, 2004, p. 298.

16. Voir, par exemple, l'étude *Perspectives de population 2010-2060*, Bruxelles, Bureau fédéral du Plan, 2011.

17. *La Libre Belgique*, 30 août 2012.

18. **entrées libres**, n°60, juin 2011, p. 4, et n°68, avril 2012, pp. 3-4 ; *Le Soir*, 19 juillet et 27 août 2012.

19. *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2012*, Bruxelles, Eurydice, février 2012.

20. Ils sont 50% à le faire durant les huit premières années. Cf. *Le Soir*, 27 août 2012.

21. *La Libre Belgique*, 20 mai 2011 et 23 mars 2012.

22. Pouvoir organisateur.

23. *Le Soir*, 14 mai 2012.

24. **entrées libres**, n° 64, décembre 2011, p. 3.

25. *Le Soir*, 1^{er} et 2 septembre 2012.

Photos : Guy LAMBRECHTS



IMEP - Namur

Célébration eucharistique : chorale



Diriger aujourd'hui et demain Nécessité(s) et perspective(s)

Photo: Guy LAMBRECHTS



Dialogue de Jean-Pierre LEBRUN, psychiatre et psychanalyste, avec Liliane JEANMOYE (directrice de l'École fondamentale libre de Chênée), Isabelle AGNEESSENS (directrice du Lycée de l'Enfant-Jésus à Nivelles), Jean-Lambert CHARLIER (directeur honoraire de l'enseignement supérieur), Guy LÉONARD (directeur de l'IRAM-Promotion Sociale à Mons) et Charles ISTACE (directeur honoraire d'un CPMS).

Guy SELDERSLAGH : Permettez-moi, Jean-Pierre LEBRUN, de vous poser une question en guise de préambule : avez-vous été étonné par le fait que des directeurs venant des différents niveaux d'enseignement aient, au départ, été surpris de travailler ensemble ? Et comment

interprétez-vous le fait qu'au final, tous aient été ravis de l'expérience, découvrant qu'au-delà des différences, ils se heurtaient à des problèmes similaires ?

Jean-Pierre LEBRUN : Constaté cette évolution de notre groupe me

paraît riche d'enseignements. Cela ne m'étonne personnellement pas, car la structure de ce qu'implique la direction me semble toujours la même, quelles que soient les modalités concrètes – bien sûr, différentes, comme entre les niveaux d'enseignement – selon lesquelles elle

s'applique. Je pourrais même encore étendre la variété des directions...

La structure de la direction concerne aussi bien une école qu'une équipe ayant en charge des soins à l'hôpital ou la coordination d'une équipe psycho-médico-sociale. Je n'ai donc pas été étonné que rapidement, les réticences ou inquiétudes de certains se soient dissipées simplement parce qu'au travers de situations très différentes, nous sommes finalement toujours confrontés à un point très précis qui est : comment occuper cette place de directeur, qui a la particularité de n'être pas la même que celle des autres ? Je vous remercie donc plutôt de cette remarque parce qu'elle est, à mon avis, très pertinente.

Guy SELDERSLAGH : Je propose à Isabelle AGNEESSENS de vous poser une première question.

Isabelle AGNEESSENS : Monsieur LEBRUN, durant notre séminaire, nous sommes partis d'un constat, c'est que l'autorité aujourd'hui est vraiment en crise profonde. Comment peut-on expliquer, tout d'abord, que l'autorité soit ébranlée à ce point, et pourquoi est-il si important de maintenir une autorité dans l'institution ? Si vous le permettez, j'ajouterai une sous-question : comment établir, pour un chef d'établissement, une relation d'autorité avec une personne qui la refuse ?

Jean-Pierre LEBRUN : Il y a évidemment de très nombreux éléments qui peuvent rendre compte de pourquoi l'autorité est en crise, et il ne saurait être question de se risquer à formuler une réponse univoque qui se prétende exhaustive ; mais il me semble néanmoins qu'on peut – voire même qu'on doit – rendre cette crise intelligible. L'exemple que je donne assez souvent pour ce faire, c'est celui d'un capitaine de bateau qui, forcément, est en général une autorité incontestée lors de la navigation. Mais si le capitaine de bateau se retrouve avec d'autres membres de l'équipage naufragé sur une île déserte, il n'est pas sûr du tout qu'il conserve l'autorité « spontanée » qu'il avait sur son bateau. Ceci rend compte du tableau que nous présente notre actualité. Nous ne sommes pas nécessairement des naufragés, mais nous

avons quand même quitté un monde.

Pour reprendre un propos de Jean-Claude GUILLEBAUD, « *Ce n'est pas la fin du monde, mais c'est quand même la fin d'un monde* ». Ce qui est en effet essentiel à percevoir, c'est qu'il y a toujours, au-delà de la place que l'on occupe, une dimension d'arrière-fond, et que si cet arrière-fond en est venu à changer, comme je crois que c'est le cas aujourd'hui, cela peut avoir des conséquences sur la façon dont cette place est perçue, dont elle est encore acceptée ou au contraire refusée. Je crois à ce propos que, pour le dire très simplement et certes trop rapidement, nous sommes passés d'un monde organisé selon la logique d'une pyramide à un monde structuré sur le modèle du réseau. Or, l'arrière-fond d'une société organisée sur un modèle pyramidal, c'est-à-dire congruent avec le modèle théologico-politique, donne spontanément une légitimité forte à la place du sommet.



NOUS SOMMES PASSÉS D'UN MONDE ORGANISÉ SELON LA LOGIQUE D'UNE PYRAMIDE À UN MONDE STRUCTURÉ SUR LE MODÈLE DU RÉSEAU.

Et quiconque l'occupe, que ce soit dans une petite communauté ou dans une très grande entité comme l'État, se sent la légitimité d'occuper cette place. Mais quand on passe dans un système conçu comme un réseau – et tel est notre cas suite au désenchantement du monde, lui-même tributaire du développement de la science –, il me semble qu'on est d'emblée entraîné à une délégitimation de cette place du sommet. Et la question de l'autorité, la possibilité de s'appuyer sur quelque chose que tout le monde reconnaît – même si l'on peut contester, par ailleurs, sa mise en œuvre pratique – ne va,

de ce fait, plus de soi.

Comment alors établir un rapport d'autorité avec quelqu'un qui se donne le droit de la refuser, voire de la récuser ? J'ai envie de dire qu'il n'est même pas nécessaire qu'il y ait un refus, mais plus simplement, de constater que cette place d'autorité ne va plus de soi dans ce nouveau monde. Pourtant, cette place d'autorité trouve néanmoins toujours sa justification dans un au-delà de la pyramide, simplement parce qu'il y a la différence des places qu'implique l'acte de parler (*pour le moment, pardonnez-moi, vous m'écoutez, je parle tout seul. Peut-être, tout à l'heure, on échangera à plusieurs, qui sait...*). Mais en attendant, il y a des places différentes inhérentes au langage, qui se fondent sur la structure de ce que parler implique. Autrement dit, que nous ayons une représentation du monde selon la pyramide ou selon le réseau ne change pas ce qu'il en est des structures de la parole.

Or, si on ne reconnaît plus la pertinence de cette place différente des autres, qui vient d'au-delà le modèle social, qui émane de cette différence de place à laquelle contraind le fait de parler, alors s'ensuit qu'occuper cette place va devenir difficile. On se trouve du coup, en effet, avec quelqu'un à qui il faut expliquer que c'est utile, nécessaire, que cela peut être opportun. Mais ce « quelqu'un » n'est pas nécessairement prêt à accepter votre façon de dire, et cet acquiescement dont vous avez dès lors besoin lui donne une arme terrible pour pouvoir récuser cette différence de place puisque dans le même mouvement, il refuse autant ce qui est exigé de lui que le fait de la prévalence de la place elle-même. Il dispose ainsi aujourd'hui de l'arrière-fond contemporain qui suggère que



CETTE PLACE D'AUTORITÉ NE VA PLUS DE SOI DANS CE NOUVEAU MONDE.

la place où s'ancre l'autorité n'a plus de légitimité dans le monde qui est le nôtre. Et donc, du coup, on voit bien que toute la difficulté devient de retrouver la légitimité d'une place, autant pour celui qui est le directeur que pour l'élève à qui il s'adresse. Voilà comment je redirais un peu les choses.

Guy SELDESLAGH : Merci, passons maintenant la parole à Guy LÉONARD.

Guy LÉONARD : Il est de plus en plus difficile de trouver des directeurs aujourd'hui, tant la fonction semble exposée et soumise au feu des critiques. Or, vous avez insisté énormément sur l'importance de cette place que vous qualifiez de « place d'exception ». D'une part, voulez-vous développer cette formule et nous expliquer pourquoi la fonction de directeur est si importante à vos yeux, et d'autre part, nous expliquer quelles qualités le directeur doit développer pour remplir au mieux son rôle ?

Jean-Pierre LEBRUN : Je voudrais d'abord vous remercier d'avoir utilisé le mot « place », parce qu'il me semble qu'effectivement, il est important de repérer que, bien sûr, il y a la personne du directeur, son rôle, sa fonction, comme on dit, mais à mon avis, il y a surtout sa « place », qui est justement une place différente de celle des autres. Il m'arrive d'ailleurs souvent, lorsque des directeurs sont en supervision, de leur dire : « *N'oubliez pas que vous êtes deux : il y a votre place et il y a vous* ». Vous pouvez, en effet, être très sensible à telle demande, parce que c'est un ami qui vous fait une adresse particulière... Que sais-je ? Mais il faut toujours commencer par vous demander ce que vous avez à répondre à partir de la place que vous occupez. En général, cela lève 80% des difficultés, parce que cela vous donne directement l'orientation à suivre.

Reste à comprendre pourquoi cette place est aussi importante. Je pense que c'est parce que c'est la seule place qui éprouve et assume au quotidien la contradiction entre l'individuel et le collectif. Elle fait l'épreuve au jour le jour et de plein fouet qu'il y a division, voire souvent opposition entre la tâche collective et le singulier de chacun de ceux qui y participent. Il est impossible de répondre aux

vœux, pourtant souvent légitimes, de chaque individu qui participe à la tâche collective. Or, aujourd'hui, cette division ne fait plus nécessairement partie de la donne ; en tout cas, la tâche collective n'a bien souvent plus la légitimité, encore moins la force d'entraver le vœu singulier.

Si l'on suit l'évolution d'un enfant, il commence par être le premier, le seul, le plus merveilleux du monde, et pourtant il faudra bien qu'il finisse par être comme tout le monde. C'est-à-dire que la dimension collective va devoir prévaloir sur sa singularité. C'est une nécessité pour qu'il puisse, dans un deuxième temps, retrouver la spécificité de sa singularité au-delà du seul égoïsme, et ainsi la mettre en rapport avec d'autres singularités que la sienne. C'est cette dialectique qui, aujourd'hui, est souvent perdue, ou alors sévèrement estompée par beaucoup de ceux qui travaillent dans un collectif. Le seul qui soutient encore le choc de l'articulation entre le collectif et le singulier, c'est le directeur.

Mais il n'est pas logique que dans une société qui se veut démocratique, on le laisse porter seul cette charge. Tout le monde devrait être concerné par cette contradiction, même si c'est au directeur que revient la tâche d'y être le plus sensible. Je trouve qu'il est tout à fait important de repérer que cette place est capitale, parce qu'elle signe la capacité

– ou l'incapacité – de nouer l'individuel et le collectif. Quant aux qualités qu'un bon directeur doit développer, j'ai envie de vous répondre par une boutade qui n'en est pas vraiment une : les premières qualités qu'un directeur doit développer, ce sont les siennes propres ! Parce que s'il est là, ce n'est quand même pas tout à fait par hasard !

Précisons, néanmoins, quelque peu : un directeur doit être capable non seulement de trancher, de décider, mais aussi d'écouter, de se retirer de tout ce qu'il entend et de se forger son jugement propre, pour enfin décider. Mais ne croyez pas que je donne un ensemble de recettes ou vous dresse un portrait-robot idéalisé ! Vous êtes cinq directeurs ici autour de la table, et je pense que chacun a sa dose de charisme, sa manière particulière, spécifique de régler certaines questions délicates dont les autres, d'ailleurs, pourraient aussi bien profiter parce que chaque fois, on en apprend un peu plus.

Cette place d'exception est, au fond, toujours solitaire, mais il est possible de s'enrichir de la façon dont chacun assume cette solitude, ce qui explique l'intérêt que nous avons eu, dans notre groupe de travail, à nous intéresser mutuellement aux manières de faire des autres.

Guy SELDESLAGH : Liliane JEANMOYE, dans l'école fondamentale



Photo: Bernard DELCROIX



ON SE REND COMPTE QUE LA RELATION ENSEIGNANTS-PARENTS OU DIRECTION-PARENTS EST DE PLUS EN PLUS DIFFICILE À GÉRER.

que vous dirigez, avez-vous rencontré ces difficultés d'autorité dans vos rapports avec les parents, par exemple ?

Liliane JEANMOYE : C'est vrai que chaque fois que j'ai pris la parole dans notre groupe de travail, c'était particulièrement, Monsieur LEBRUN, pour vous parler de la relation aux parents. En effet, plus on est dans un enseignement qui concerne les jeunes enfants, plus les parents sont présents dans l'école, et c'est bien logique. Mais on se rend compte que la relation enseignants-parents ou direction-parents est de plus en plus difficile à gérer. Certains de ces parents demandent tout, tout de suite et uniquement pour leur enfant, même si ça va au détriment des autres. Il y a les parents surprotecteurs, qui sont un peu dans ce que vous appelez le « maternage ». Je pense à une petite fille de 4 ans qui vient à l'école avec une puce GPS cousue dans son manteau et qui, lorsque l'institutrice s'étonne, répond : « *Tu sais, Madame, je ne peux pas te le dire, mais maman, elle le fait parce qu'elle a peur que tu me perdes* ». Alors, imaginez quel regard empli d'anxiété cette petite de 4 ans porte déjà sur l'école ! Comment voulez-vous qu'elle apprenne sereinement ?

Monsieur LEBRUN, vous nous avez souvent répété que l'école était le lieu d'excellence de socialisation. Alors, ma question est celle-ci : comment nous (et je joins les enseignants aux directions), dans le fondamental, dès la maternelle, pouvons-nous préserver cette valeur du collectif ? Quelle attitude poser, en tant que direction, face à ces parents pour les amener à adhérer à notre projet, tout en gardant notre cap et notre direction ?

Jean-Pierre LEBRUN : Vous dites que plus les enfants sont jeunes, plus les parents sont présents dans l'école et que cela paraît bien logique. Ce n'est pas sûr que ce soit bien logique ! Pourquoi ? Mais parce qu'il me semble que dans le trajet d'un enfant, le premier moment où il va devoir effectivement quitter la « place du privilégié », c'est souvent à l'école. Celle-ci est effectivement, comme vous l'avez rappelé, le premier lieu de socialisation où l'essentiel ne va plus porter sur sa personne, mais plutôt sur son existence avec les autres ; c'est pour

rendre cela possible qu'il faut qu'il soit « un » parmi d'autres, « un » comme les autres. Or, les parents, eux aussi touchés par cette évolution du monde dont je viens de parler, sont donc moins sensibles à cette nécessité que leur enfant ne soit qu'« un » parmi les autres. Ils lâchent bien plus difficilement le statut privilégié qu'ils donnent à leur enfant. Tout le monde sait bien que les parents sont aujourd'hui en grande difficulté pour dire non et mettre des limites à leurs enfants, et pour assumer une certaine autorité sur ce trésor qu'ils craignent de plus en plus d'entamer par les refus pourtant incontournables à une bonne éducation. Ils sont donc souvent eux-mêmes pris dans une sorte de glissement insidieux, où ils veulent continuer de privilégier leur enfant, et parfois même ils souhaitent que l'école traite leur enfant comme eux le souhaitent.

Quand ils amènent aujourd'hui leur enfant à l'école, plutôt que d'être déjà convaincus qu'ils mettent celui-ci en contact avec un monde différent du nid familial, porteur d'une altérité qui va aider leur enfant à « grandir », ils sont souvent plutôt fragilisés par la perception que cette école va « abîmer » leur enfant. Le monde de la confrontation à n'être qu'un parmi les autres leur apparaît traumatisant pour leur enfant. Ils voudraient donc bien, je caricature à peine, entrer en classe avec eux, mettre une puce, comme vous dites, dans le cartable – les histoires que l'on peut raconter à ce sujet ne manquent pas – pour être certains que l'école va s'occuper de leur enfant aussi bien qu'ils le font. Spontanément, on pourrait dire que c'est une démarche heureuse et bienveillante, ce n'est en soi pas à discréditer. Mais on voit bien que cette sensibilité ne favorise pas l'intégration de la prévalence du collectif. L'école, ce n'est plus le champ de la famille, ce n'est pas le même espace, c'est un autre espace et c'est grâce à cette dialectique que votre enfant va être aidé à grandir.

Aujourd'hui, il y aurait un grand travail à faire avec les institutrices maternelles pour les rendre sensibles à la réalité de leur travail, c'est-à-dire au fait que l'institutrice maternelle est le premier « autre », certes aussi bienveillant que papa et maman, mais



L'ÉCOLE, CE N'EST PLUS LE CHAMP DE LA FAMILLE, CE N'EST PAS LE MÊME ESPACE, C'EST UN AUTRE ESPACE ET C'EST GRÂCE À CETTE DIALECTIQUE QUE VOTRE ENFANT VA ÊTRE AIDÉ À GRANDIR.

dont la tâche est de commencer à introduire la réalité sociale, le fait que le collectif devra prévaloir. Comment le faire ? Et bien, nous devons repenser et nous devons retransmettre aux gens, aux parents, à nous-mêmes, à ceux avec qui on travaille qu'il y a là une légitimité de la différence des places qui reste valable, même si elle n'a plus la même représentation sociale qu'hier et même si elle doit être pensée aujourd'hui très différemment. Il ne s'agit pas du tout, pour moi, de retourner à l'autorité d'hier, d'idéaliser un modèle d'antan. J'ai le souvenir de cette phrase d'un enseignant : « *Je ne veux voir qu'une seule tête !* » On est aujourd'hui devenu très sensible à ce que, non, il ne faut pas avoir qu'une seule tête, mais la dimension de n'avoir qu'une seule tête, elle, reste pourtant présente ! Mais elle doit être pensée autrement.

Nous devons, je pense, travailler avec les parents pour les amener à entendre que tout en respectant leur vœu d'être le plus adéquat pour leur enfant, nous ne pouvons rencontrer leur souhait que l'école occupe la même place qu'eux. Au contraire, c'est un autre monde qui commence. Il faudra aussi qu'on leur réexplique, qu'on essaie de montrer qu'il n'y a pas de confusion à faire avec un quelconque retour au modèle d'hier. Ce n'est pas de ça dont il s'agit. C'est au contraire, penser plus loin la question de la démocratie lorsqu'on cherche à la penser de manière consistante et intelligente, et pas en se contentant d'en faire un slogan.

Guy SELDESLAGH : Merci. Charles ISTACE, vous avez été directeur d'un centre PMS. Vous avez aussi, je crois, deux questions à poser à Jean-Pierre LEBRUN.

Charles ISTACE : Oui. Monsieur LEBRUN, j'aurais voulu vous interpeller au sujet du rapport entre le directeur et le corps enseignant dans un premier temps, et ensuite on pourrait peut-être aborder la relation professeur-élève. Lors du séminaire, il a été rapporté que le directeur voyait de plus en plus souvent ses décisions contestées. C'est évidemment le lot de beaucoup de directions de se faire critiquer par les professeurs, et aussi par les membres de l'équipe éducative, il n'y a peut-être rien d'anormal à cela. Tout à l'heure, vous parliez du commandant de navire, je pense que très souvent on constate que même dans son bateau, le directeur ne voit pas nécessairement son autorité respectée, loin de là.

Ce qui interpelle, c'est la façon dont le directeur réagit par rapport à ce genre de situation. On a constaté, à travers les différents exemples dont on a parlé, que souvent les directeurs se sentaient obligés de justifier assez systématiquement, beaucoup plus qu'avant en tout cas, leurs décisions. Un peu comme s'ils devaient rendre des comptes, systématiquement. Une autre réaction, c'est de se réfugier derrière le paravent démocratique, de ne pas oser décider sans avoir au préalable consulté ses professeurs, ou les personnes concernées dans l'école.

Alors, mes questions sont les suivantes : comment expliquer cette mise en cause de la place du directeur – on en revient toujours un peu là –, et comment celui-ci peut-il réagir pour que son autorité soit davantage reconnue ? Et il y aura peut-être une sous-question aussi, par rapport à cette tendance à consulter : ce côté démocratique ne comporte-t-il pas aussi des effets pervers ?

Jean-Pierre LEBRUN : Vous venez d'employer l'expression « *Le directeur est dans son bateau* ». Mais Monsieur, le bateau a fait naufrage, il n'est plus sur la mer, il est sur un autre monde, une autre terre sur laquelle ledit bateau n'a plus les mêmes façons de fonctionner ! Il n'y a plus beaucoup d'endroits, aujourd'hui, où

on ne discute plus la façon dont le capitaine occupe sa place d'exception ! Il faut que la mort soit proche pour qu'on ne discute pas. Je n'ai jamais vu une discussion concernant la légitimité d'avoir un pilote dans un avion. Heureusement d'ailleurs, car plus personne n'oserait prendre l'avion. Dans le même ordre d'idées, à la salle des urgences de l'hôpital, on ne discute que peu les consignes du médecin s'il s'agit d'intervenir d'urgence pour sauver un patient qui se trouve en coma diabétique.

À notre époque, nous avons cette grande latitude de pouvoir nous penser chacun, un peu, les maîtres du monde, sans avoir à en payer le prix. Il faut bien se rendre compte que nous sommes tous contaminés par cette mutation de société. On a parlé du « tout, tout de suite », mais le « tout, tout de suite » est aussi chez les parents et chez les enseignants ! Il est même peut-être chez le directeur lui-même qui a envie de réagir tout de suite. Donc, ça fait partie aujourd'hui de notre monde. Il y a un travail de résistance psychique à faire pour ne pas être avalé dans le « tout, tout de suite ». Et vous avez raison aussi, quand vous dites que le directeur n'ose plus décider sans avoir au préalable consulté. L'ennui, c'est que ça induit souvent une méfiance à son égard. Je crois qu'il faut savoir qu'il y a une grande toxicité à ce que systématiquement, on soit dans une attitude de méfiance vis-à-vis de celui qui occupe la place de direction. Ce qui ne veut pas dire qu'on doit céder sur les moyens qu'on a de riposter à ses prises de position éventuellement abusives, ni même qu'on ne doive pas le remettre en question ou exercer un contrôle. Mais je pense que de systématiquement le suspecter est nocif.

Je rencontre souvent des gens qui me parlent de leur épuisement psychique, parce que quoiqu'ils décident, ils savent déjà que de toute façon, ils vont être remis en question. C'est comme si on ne pouvait plus leur faire confiance, leur faire crédit du fait qu'ils essaient de mener le bateau le mieux possible. Je me rappelle bien que Dominique SCHNAPPER, une sociologue française, avait fait un grand travail pour montrer à quel point cette méfiance systématique

était toxique pour la vie collective. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas des débats à avoir, des discussions parfois âpres à oser soutenir.

Bref, je pense que ce que vous évoquez est tout à fait juste. Je crois qu'il y a effectivement des effets pervers à devoir consulter avant de décider systématiquement. Vous savez, je me représente le directeur d'aujourd'hui sur une ligne horizontale avec deux curseurs indiquant des zones rouges où il ne doit pas aller. Chacune des zones est représentée : d'un côté, c'est la tyrannie, il décide tout seul, en totale autarcie.



**ON A PARLÉ
DU « TOUT, TOUT
DE SUITE », MAIS
LE « TOUT, TOUT DE
SUITE » EST AUSSI
CHEZ LES PARENTS
ET CHEZ LES
ENSEIGNANTS !
IL EST MÊME
PEUT-ÊTRE CHEZ
LE DIRECTEUR
LUI-MÊME.**

C'est un risque, ça se passe encore de nos jours, ça reste une difficulté aujourd'hui. On peut avoir encore affaire à de tels abus de pouvoir. Mais de l'autre côté, c'est l'inverse : il ne se décide plus rien sans l'accord de tout le monde, sans le consensus et là, bien souvent, on ne décide plus rien.

Dans notre groupe de travail, j'avais été très impressionné par ce directeur fraîchement nommé qui avait expliqué comment il était parvenu à régler le problème de la gestion du temps dans les différents conseils de classe. Pour éviter qu'on consacre 1h à débattre de la première et 5 minutes de la dernière, il avait convenu de la petite organisation suivante : après 20 minutes de libre discussion, on essayait de prendre une décision commune, collective. Si elle arrivait,

et bien, le problème était résolu. Mais il se laissait les 5 dernières minutes pour décider, lui, si on n'y était pas arrivé. Et il ajoutait cette formule qui, aujourd'hui, va vous paraître certainement scandaleuse, mais que je trouve très pertinente : « *Et je ne me justifie pas !* » Il ne dit nullement : « *Je ne justifie pas ce que je veux faire* ». Non. Il a écouté tout le monde. Il y a eu 20 minutes de discussion, il y a eu 5 minutes pour essayer de décider collectivement. Ça arrive qu'on y arrive, mais ce n'est pas toujours le cas. Et puis, si besoin est, il y a l'engagement de celui qui occupe cette place d'exception, en toute légitimité, grâce à laquelle il a l'autorité requise pour intervenir et trancher. Il va alors prendre sa décision en âme et conscience et vous, à sa place, vous en auriez peut-être pris une autre. Alors, est-ce qu'il a eu raison de faire le choix qu'il a fait ? Eh bien, il faut faire dans la vie humaine avec ça. On ne sait pas d'avance qui a raison. Et il faut quand même bien décider.

C'est parfois encore pire si on ne décide pas. Je trouve que de dire « *Je ne me justifie pas* » ne veut pas dire « *Je décide de tout, tout seul* », mais bien : « *Dans ces cas-là, je décide et vous me faites confiance sur la singularité qui est la mienne dans le fait de m'engager à cette place* ». Ça, c'est quelque chose d'absolument nécessaire pour que la démocratie fonctionne.

Je reprends mon idée de tout à l'heure : « *C'est le directeur qui est le plus sensible à cette division entre le collectif et l'individu* ». Et on doit lui faire confiance, on doit lui faire le crédit que ce qu'il va essayer de promouvoir, c'est un meilleur fonctionnement du collectif. Au risque de se tromper. Donc, c'est vrai qu'il y a des effets pervers à estimer.



AUJOURD'HUI, ON N'EST PLUS DANS LA CONTESTATION DE L'AUTORITÉ, MAIS DANS SA RÉCUSATION.

Guy SELDERSLAGH : Merci, je crois qu'il y avait une deuxième question...

Charles ISTACE : Oui. Beaucoup d'enseignants se plaignent des jeunes qui contestent leur décision, qui ne reconnaissent pas la légitimité de leur fonction. Depuis quelques années, on se trouve face, parfois, à des élèves qui mettent en cause non seulement l'autorité, mais aussi peut-être le droit du professeur à imposer des obligations, à mettre des limites ou à sanctionner quand c'est nécessaire. Même les règlements d'école sont contestés. Que peut faire le professeur pour que sa place soit davantage reconnue par l'élève ?

Jean-Pierre LEBRUN : Je vous demande d'entendre qu'aujourd'hui, on n'est plus dans la contestation de l'autorité, mais dans sa récusation. Et que ce n'est pas la même chose. Contester l'autorité, c'est le lot de notre humanité depuis que le monde est monde, et cela fait presque toujours avancer les choses. Mais récuser l'autorité, c'est dire : « *Je refuse de reconnaître que celui qui occupe cette place a la légitimité de s'y trouver* ». Cela n'équivaut pas à dire : « *Ce qu'il décide à cette place, moi je n'aurais pas fait comme ça, et je*

trouve qu'il y a mieux à faire ». C'est même très différent.

À mon avis, la récusation est une arme terrible que nous avons donnée aux jeunes pour leur permettre d'éviter d'avoir à faire le travail de grandir, et pour nous permettre de nous dérober à soutenir leur haine. Aujourd'hui, ils ont la possibilité de récuser l'autorité à cause de cet arrière-fond qui a changé et que nous n'avons pas bien identifié, et sous le prétexte de dire : « *Moi je conteste ce que vous dites* », ils sont en fait en train de dire : « *Je récuse toute intervention qui a sa légitimité venant d'une place qui est différente de la mienne, et même qui pourra avoir prévalence sur moi* ».

Je vais m'arrêter là, pour pouvoir rester dans les temps.

Guy SELDERSLAGH : Merci. Jean-Lambert CHARLIER, une dernière question, dans la prolongation de l'une ou l'autre interrogation qui viennent de se poser.

Jean-Lambert CHARLIER : Une question conclusive, finalement, à Jean-Pierre LEBRUN par rapport à tout ce qui a été dit aujourd'hui et tout ce qui est écrit dans les documents que nous avons reçus. Je voudrais revenir sur un élément dont on n'a pas parlé, qui est le cadre réglementaire au niveau de l'enseignement qui est très prégnant. Les décrets – je pense à celui de 1996 des Hautes Écoles, mais également à tous les « décrets-missions » qui ont suivi – exigent la mise en place de structures dites participatives avec un slogan que l'on entend souvent : « *Plus de démocratie à l'école* », et on y inclut là-dedans, outre le PO, les parents, les enseignants, les élèves, et même des gens représentant



Photo: Bernard DELCROIX



DÉCLARER L'ÉGALITÉ D'UN CHACUN NE VEUT PAS DIRE QUE NOUS SOMMES TOUS IDENTIQUES, INTERCHANGEABLES, À LA MÊME PLACE.

l'environnement social. Alors, deux sous-questions à cela : la première, que pensez-vous de ce slogan ? Et deuxième question : comment gérer la participation de tout le monde, la mission confiée à certaines personnes, et en ce qui concerne la direction, la responsabilité d'une seule personne ?

Jean-Pierre LEBRUN : Je vous dirais volontiers que j'en penserais le plus grand bien, de ce slogan « *Plus de démocratie à l'école* », si on était d'accord pour réfléchir sérieusement à ce qu'est la démocratie !

L'helléniste Jacqueline de ROMILLY nous fait bien entendre qu'il y avait une différence énorme entre la démocratie grecque et la démocratie actuelle, lorsqu'elle dit que tous les membres de la démocratie grecque pensaient qu'ils devaient à l'État la possibilité de s'énoncer et de parler dans le collectif. Il y avait donc un lien étroit entre le droit de pouvoir parler et le fonctionnement de l'État. Aujourd'hui, comme vous le savez, je vais plutôt spontanément penser que ma parole est entravée par l'État. Celui-ci va contrer ma singularité. Ce que la démocratie, dans sa version simpliste, ne veut pas voir, à mon avis, c'est que déclarer l'égalité d'un chacun ne veut pas dire que nous sommes tous identiques, interchangeables, à la même place. Ce n'est

pas parce qu'on a chacun droit à la parole que si vous êtes directeur, vous n'avez pas un autre statut, et que votre parole sera égale à celle d'un autre.

Alors, comment concilier cette reconnaissance que tout le monde a droit à la parole, qu'on est tous égaux et qu'en même temps, pour que ça puisse marcher, il faut que la différence de place continue à fonctionner ? C'est une vraie difficulté de notre démocratie qu'il faut regarder en face et qu'il faut traverser. La contradiction entre ces deux éléments est fondamentale, elle est heureuse. Elle peut faire avancer les choses, elle peut nous amener à travailler... Mais aujourd'hui, le plus souvent, on la dénie.

Parce que le désir d'égalité – TOCQUEVILLE l'a admirablement souligné – devient toujours plus insatiable à mesure que l'égalité augmente. Autrement dit, plus on préconise l'égalité, plus on en voudra, plus on verra partout des sources d'injustice, moyennant quoi, on se détournera de la vraie difficulté, qui consiste à devoir assumer en même temps cette notion d'égalité qui est nouvelle depuis deux ou trois siècles et cette nécessité anthropologique – que nous impose notre aptitude au langage – de devoir accepter que des places différentes existent

et qu'elles doivent être respectées pour que le collectif puisse fonctionner. Voilà ce que je voulais dire sur la démocratie. Donc, « *Plus de démocratie à l'école* », oui, à condition qu'on ne fasse pas de la démocratie simplement une sorte de louange de l'égalité, et qu'on prenne cette contradiction en compte.

Guy SELDERSLAGH : Merci, Jean-Pierre LEBRUN, et vous aussi, chers collègues directeurs, pour ce dialogue et l'analyse fine qui en ressort des rapports d'autorité. On mesure combien cette question doit être traitée avec sérieux, et on voit aussi à quel point il y a, si je peux le dire de manière triviale, du pain sur la planche.

Le texte, trace de ce séminaire, qui a été rédigé par Vincent FLAMAND, est joint dans la farde du participant¹. Vous aurez donc l'occasion de le lire, et je pense que ce sera un outil intéressant pour voir comment approfondir cette question sous diverses formes, dans les mois qui viennent. ■

1. Disponible sur le site <http://enseignement.catholique.be> > LE SeGEC > Publications > Les documents de référence

Pour obtenir une version papier : service.etude@segec.be



BERNARD PETRE

Photo: Guy LAMBRECHTS

Enseigner aujourd'hui et demain Parcours professionnel et attentes

L'IMAGE QUE LES ENSEIGNANTS ONT DE LEUR PARCOURS PROFESSIONNEL ET DE LEUR STATUT : ATTENTES, CROYANCES ET COMPORTEMENTS

OBJECTIF, MÉTHODE ET ÉCHANTILLON

Notre but était de reconstituer comment chaque enseignant interrogé conçoit son parcours professionnel, d'analyser la manière dont le statut actuel influence ce parcours et de comprendre les dynamiques et logiques qui sous-tendent le discours des enseignants. La recherche porte donc sur le point de vue « subjectif » que les enseignants ont de leur parcours professionnel. Elle utilise la

méthode des interviews qualitatives en profondeur (entre 1h30 et 2h30 par personne). Cette méthode présente plusieurs avantages : l'ouverture (les personnes interrogées peuvent introduire de nouveaux thèmes), la souplesse (le questionnement est adapté à chaque personne) et l'approfondissement (l'approche qualitative permet de dépasser les rationalisations et l'autocensure). Cette méthode a des limites. Elle ne donne pas d'ordre de grandeur. Elle explore le point de vue subjectif des acteurs,

mais elle ne dit rien sur le « réel ». En ce sens, elle permet par exemple de comprendre pourquoi certains enseignants trouvent leur métier pénible, mais ne dit rien sur l'intensité « effective » des phénomènes décrits par les enseignants comme étant à l'origine de cette pénibilité. Plus que la représentativité statistique, la définition de l'échantillon visait à diversifier au maximum le profil des trente enseignants interrogés afin d'obtenir une bonne saturation de l'information.

LES ÉLÉMENTS DU PARCOURS PROFESSIONNEL

LES ÉTAPES DU PARCOURS PROFESSIONNEL

Lorsque les enseignants envisagent leur parcours professionnel, ils le structurent souvent autour des étapes suivantes : le choix du métier, le début de carrière, la stabilisation, la recherche de nouveaux défis, la répétition et la fin de carrière. Par rapport à d'autres parcours professionnels deux étapes sont vécues de façon très spécifique : l'accumulation des difficultés en début de parcours et la recherche de nouveaux défis après la phase de stabilisation (soit après 7 à 10 ans de carrière).

Les difficultés qui peuvent se présenter en début de parcours sont nombreuses : la précarité des postes (la durée n'est pas toujours définie au départ, particulièrement s'il s'agit d'un remplacement), les différences entre écoles (on commence souvent en se partageant entre plusieurs écoles dont les habitudes et les références sont différentes), le manque de formation et de préparation face à certains aspects du métier (les relations avec les parents par exemple), l'isolement (certaines écoles n'ont pas de dispositif d'accueil ou d'accompagnement), l'ampleur du travail (les préparations prennent plus de temps puisqu'on part de rien), la difficulté de s'imposer face à la classe (alors qu'on se sent parfois encore proche des élèves), la pratique de certaines écoles de mettre les classes difficiles et le titulariat à charge des nouveaux. Ce qui frappe, c'est à quel point, cette étape du parcours est peu « normée » : d'une école à l'autre, on peut vivre l'enfer ou le paradis, à des degrés très variables selon les pratiques de l'école. On retrouve cette absence de normes en ce qui concerne les « conditions d'exercice » du métier : selon la ou les classes que l'on reçoit, selon l'horaire, selon les locaux, selon le poids des charges « hors cours » (corrections, préparations, titulariat), selon l'importance de la branche que l'on enseigne dans l'école, selon les liens de solidarité que l'on a avec ses collègues, selon la clarté du cadre fixé par le Pouvoir organisateur et la

direction, la même « carrière » peut correspondre à des « parcours » très différents. Dans les cas extrêmes, tous ces éléments vont même servir à organiser un « parcours informel » (exemple de cas extrême cité : « *Dans mon école, on décharge les anciens professeurs du titulariat, car ils ont déjà assez donné* »).

Autre étape caractéristique du parcours professionnel des enseignants : la recherche de nouveaux défis. Après 7 à 10 ans, les enseignants connaissent en général une phase de stabilisation. Ils sont nommés et ils concentrent l'essentiel des cours dans une école dont ils connaissent les habitudes, les repères et le public. Ils maîtrisent leur matière et la façon de la transmettre et ont atteint un équilibre au niveau de leurs relations avec leurs collègues et la direction. Cette stabilisation conduit les enseignants à rechercher de nouveaux défis. Il est frappant de constater que plusieurs « parcours » sont alors possibles : soit l'enseignant trouve ces nouveaux défis dans l'école (il devient alors un « pilier » de l'école), soit il les trouve hors de l'école (deuxième activité, monde associatif), soit il les trouve dans la matière qu'il enseigne (il approfondit ou complète ses connaissances), soit il les trouve au niveau de son développement personnel ou de sa vie de famille, soit encore, il n'en trouve pas et entre dans un cycle plus ou moins répétitif. À nouveau, ce qui est frappant, c'est que cette étape décrite par plusieurs enseignants n'est pas « structurée ». Dans certains cas, elle n'est même pas « conscientisée ».

LA DIFFICULTÉ DU MÉTIER

La plupart des enseignants ont le sentiment de faire un métier difficile, mais cette « difficulté » peut être associée à des éléments très différents :

- le sentiment d'un écart entre l'ambition de l'enseignement (cf. le décret « Missions », la volonté de combiner excellence, égalité des chances, transmission de l'idéal démocratique et épanouissement de chaque enfant) et les moyens mis en œuvre

(état des locaux, manque de matériel informatique et didactique, manque de formation permanente, manque d'encadrement hors du temps scolaire, taille des classes) ;

- l'impression d'être un « fourre-tout » (« *Chaque fois qu'il y a un problème, on demande à l'école de le résoudre : obésité, racisme, démocratie, environnement, santé, relations Nord-Sud, sécurité routière, vie affective, on devrait tout faire en plus du programme !* ») ;

- le sentiment de devoir établir soi-même sa légitimité (« *On est souvent seul face aux parents et face aux élèves, les directions ne nous soutiennent pas toujours et les parents nous critiquent le plus souvent* ») et de devoir se motiver « par soi-même » (« *Au fond, à part la passion, il n'y a pas de raison de bien faire son métier* ») ;

- la difficulté de s'auto-évaluer et de progresser par ses propres moyens (« *Comment savoir ce que je fais bien ou mal sans évaluation ?* ») ;

- la nécessité de définir soi-même son cadre de travail « hors cours » ;

- l'impact des décisions qui viennent « *tout chambouler sans qu'on ait eu notre mot à dire* », « *Les décideurs ne se rendent pas compte de la charge de travail que représentent certains changements qui leur paraissent mineurs* » ;



**LA PLUPART
DES ENSEIGNANTS
ONT LE SENTIMENT
DE FAIRE
UN MÉTIER
DIFFICILE,
MAIS CETTE
« DIFFICULTÉ »
PEUT ÊTRE
ASSOCIÉE
À DES ÉLÉMENTS
TRÈS DIFFÉRENTS.**

■ le sentiment d'un manque de reconnaissance (« *Quand on dit qu'on est enseignant soit les gens vous plaignent – « Tu es fou ! » – soit ils vous considèrent comme privilégiés « avec tous ces congés »* »). À ce niveau, il est frappant de constater que les enseignants ont rarement tendance à mettre en évidence leur expertise spécifique ;

■ l'absence de « socle éducationnel commun ». Chaque famille a aujourd'hui des références différentes, que ce soit au niveau des comportements quotidiens (ponctualité, politesse) ou des principes (importance et rôle de l'école) ou encore au niveau pédagogique (les parents remettent en cause l'approche choisie sur base de ce qu'ils ont entendu ou vu, le rôle d'internet est ici central). Difficile sur cette base de gérer une classe ;

■ le refus de nombreux parents d'entendre tout ce qui viendrait remettre en cause la vision parfois idéalisée qu'ils ont de leur enfant (« *La nouvelle mode, ce sont les hauts potentiels. Chaque fois qu'on fait remarquer qu'un enfant est peu attentif, les parents nous répondent qu'il s'ennuie, car c'est un haut potentiel* »).

LA TOILE DE FOND DE NOMBREUX RÉCITS : UNE MISSION IMPOSSIBLE

En toile de fond des récits des enseignants à propos de leur parcours, on retrouve souvent un imaginaire de leur métier interprété comme une mission. Tout se passe comme si la mission d'enseigner qui est au centre du parcours constituait, aux yeux des enseignants, une mission impossible. Il y a trop d'élèves par classe, trop de matière à voir, trop de choses intéressantes et essentielles qu'il faut laisser de côté, trop de différences entre les élèves, trop de rôles différents à remplir, trop peu de matériel et de support, trop de variété dans les projets éducatifs des familles, trop d'aspects et de matières « extrascolaires ».

Les enseignants adoptent donc souvent une posture « d'autodéfense » :

ils commencent par expliquer les raisons pour lesquelles ils ne peuvent pas atteindre les objectifs nombreux et variés qui leur sont assignés. Ce discours conduit à deux points de « fixation » : la pénibilité du métier et les conditions d'exercice.

Ce n'est souvent que dans une troisième phase de l'entretien qu'ils évoquent les satisfactions que leur métier leur procure.

LES CONDITIONS D'EXERCICE

Pour évaluer leur parcours professionnel, les enseignants donnent une place prépondérante aux éléments qui sont liés à l'organisation de l'établissement où ils enseignent. Parmi eux, on retrouve : la fonctionnalité des locaux, l'aspect des bâtiments, le parking, l'accessibilité, l'existence et l'aménagement de la salle des profs, l'existence d'un espace de travail et de rangement personnel, les équipements disponibles (vidéoprojecteur, PC, connexion internet, revues, livres...), la place prise par le directeur et sa façon de gérer l'école (horaire, reconnaissance de ma matière, organisation du travail, local de cours, endroit de rangement de mon matériel, achat de matériel pédagogique pour mon cours, salle des profs, soutien face aux élèves, le degré d'autonomie et le niveau de collaboration avec les collègues).

D'autres aspects sont encore cités : avoir quelqu'un à qui parler (un confident, quelqu'un chez qui se confier, avec qui se défouler...), le soutien des autres professeurs dans les moments difficiles, l'empathie des proches face aux difficultés rencontrées ou la reconnaissance reçue pour les efforts réalisés. Cette focalisation sur le cadre quotidien et les conditions d'exercice (plutôt que sur la mission, le statut ou le prestige lié à l'activité) correspond à une tendance présente dans de nombreux métiers.

LES SATISFACTIONS LIÉES AU MÉTIER

Lorsqu'on écoute les enseignants, ils citent aussi de nombreuses raisons d'être satisfaits. Comme les éléments de pénibilité, les facteurs de satisfaction sont perçus et évalués de façon très variée en fonction du contexte de l'école, du parcours suivi et de l'étape à laquelle se trouve l'enseignant.



PAR RAPPORT À D'AUTRES MÉTIERS, NOUS, ON EST SÛRS QUE CE QUE NOUS FAISONS A DU SENS.

Parmi ces aspects, on retrouve : le plaisir d'être avec des jeunes, le plaisir d'être utile, le plaisir de transmettre la passion pour une matière que l'on aime, la liberté d'organiser son temps hors des cours (la sécurité d'emploi et les vacances sont peu présentes dans les discours), le prestige du métier (« *Enseigner est le plus beau métier du monde* »), l'autonomie dans le travail quotidien (« *Dans ma classe, je fais ce que je veux* »), certains signes de reconnaissance (calme dans la classe, reconnaissance du directeur, des collègues, parents et anciens élèves, contacts informels hors école, liens avec les familles), l'utilité sociale et le sens (« *Par rapport à d'autres métiers, nous, on est sûrs que ce que nous faisons a du sens* »).

LA PERCEPTION DES RÈGLES QUI RÉGISSENT LE PARCOURS

LE POINT DE DÉPART : L'AUTORÉGULATION

Dans de nombreuses interviews, on trouve des traces d'une forme d'autorégulation correspondant à l'idée d'un « socle éducationnel commun ». Dans ce contexte (parfois idéalisé), l'enseignant « *fait ce qu'il veut avec sa classe* », personne ne vient contrôler son travail, son autorité n'est pas remise en question. Lorsque cette situation est évoquée, elle l'est dans des contextes où le socle éducationnel commun de l'établissement est fort, cohérent et « évident » pour tous les acteurs. C'est particulièrement le cas lorsqu'il s'agit d'un établissement fondé par un ordre religieux ou lié à un projet pédagogique très spécifique. Cette forme d'autorégulation n'est donc en rien une manifestation d'individualisme. Au contraire, les normes sont tellement fortes (légitimées par la tradition, la religion et les autres institutions liées au milieu social) et évidentes qu'il n'est pas besoin de les expliciter ni de contrôler leur application. Chacun y adhère, car elles constituent le fondement de la communauté qui gravite autour de l'école. Les religieux et les laïcs « engagés » sont les piliers de l'école et veillent de façon assez informelle au respect de l'esprit et de la lettre des règles communes.

LES DEUX VISAGES DU STATUT LÉGAL

Le statut est peu évoqué spontanément et pas toujours bien connu. Dans le contexte décrit ci-dessus, il est évoqué de deux façons très différentes. La première de ces deux perceptions est celle qui considère

que le statut légal des enseignants est une protection indispensable face au risque d'arbitraire que le pouvoir « informel » des Pouvoirs organisateurs (PO) et directions peut induire et une compensation nécessaire étant donné la pénibilité du métier. « *En début de carrière, quinze jours de vacances me suffisaient. Maintenant, après 20 ans de carrière, j'arrive à peine à me requinquer en deux mois* ». La deuxième perception est que le statut légal est un obstacle majeur à une modernisation des pratiques et du parcours. L'impression est que personne n'ose y toucher, par peur des conséquences. Du coup, les évolutions nécessaires ne se font pas (statut en début de carrière, organisation d'étapes dans le parcours, évaluation des prestations). L'absence de pouvoir normatif du PO et de la direction (après la nomination, « *Il faut tuer père et mère pour être renvoyé* », « *Il n'existe pas de récompense pour le professeur qui fait son boulot à fond, pas de sanction pour celui qui en fait le minimum* ») tend même, selon certains, à faire du statut légal l'allié de ceux qui ne veulent pas s'intégrer à la dynamique de leur établissement.

LES POINTS D'ARRIVÉE : LE MANQUE DE REPÈRES « OFFICIELS », LES REPÈRES « DE SUBSTITUTION » ET LA MULTIPLICITÉ DES « PROJETS PERSONNELS »

La « laïcisation » des établissements, la montée de l'individualisme (« *Chacun fait sa propre loi* », à ne pas confondre avec l'égoïsme moral), les aménagements du statut légal, la complexification des matières et des tâches, la diversité des modèles éducationnels des familles, la prolongation de l'obligation scolaire ont profondément modifié la donne. Les facteurs de convergence (religion, tradition, homogénéité du milieu social) tendent à s'affaiblir, les facteurs de divergence à se renforcer. Le socle éducationnel commun « implicite » s'effrite et l'évidence n'est plus la même pour les différents acteurs. Du coup, les enseignants manquent

souvent de repères pour évaluer leur travail et leur parcours professionnel. Deux éléments viennent combler ce vide chez certains enseignants. Il s'agit des conditions d'exercice (déjà citées) et de la conception personnelle du métier et du parcours. À défaut de percevoir une évolution sur base du statut, les enseignants évaluent parfois leur parcours sur base des conditions dans lesquelles ils exercent leur métier : « *Ai-je un meilleur horaire, une meilleure classe, un meilleur local qu'avant ?* » À d'autres moments, ils évoquent une échelle d'évaluation personnelle : « *J'ai assez donné, je ne veux plus être titulaire de classe* », « *Ce n'est pas à moi de m'occuper de telle ou telle tâche, je l'ai fait assez longtemps, aux jeunes de prendre la relève* ».



**EN L'ABSENCE DE
REPÈRES ET DANS
LE CONTEXTE DE
LA MONTÉE DE
L'INDIVIDUALISME,
CHACUN ÉTABLIT
POUR LUI-MÊME
SES REPÈRES
ET SES GRILLES
D'ÉVALUATION.**

Dans ce contexte, on ne sera pas étonné de l'importance du point de vue personnel de chaque enseignant lorsqu'il s'agit d'évoquer son parcours et de l'évaluer. En l'absence de repères et dans le contexte de la montée de l'individualisme, chacun établit pour lui-même ses repères et ses grilles d'évaluation. Le parcours est donc le plus souvent perçu et évalué en fonction d'un « projet personnel » extrêmement variable et évoluant au fil des étapes de vie (contexte subjectif). À titre d'hypothèse, on peut presque dire que



**LE STATUT EST
PEU ÉVOQUÉ
SPONTANÉMENT
ET PAS TOUJOURS
BIEN CONNU.**

les désirs des enseignants, au lieu d'équilibrer le système, le déséquilibrent encore davantage. Tout se passe comme si le désir d'une zone d'autonomie personnelle, qui équilibrait le système dans le contexte de l'autorégulation (voir ci-dessus) venait aujourd'hui accélérer le fractionnement des conceptions du métier et du parcours. À ce titre, on peut se demander si cette tendance n'est pas un moteur de ce que les enseignants appellent la pénibilité du métier. Lorsqu'ils évoquent cette dernière (voir ci-dessus), ils évoquent bien sûr l'évolution des modèles familiaux et éducatifs et celle des enfants et adolescents, mais aussi leur manque de légitimité. Or, l'absence de vision commune du métier et des comportements d'excellence est précisément un des éléments qui conduit à ce manque de légitimité.

LES ATTENTES ENVERS LE STATUT LÉGAL

Les aspects non réglés par le statut et le désir d'évolution du statut engendrent une série d'attentes envers ce dernier. On peut les classer en six directions parfois complémentaires, parfois contradictoires :

- le désir d'une plus grande autonomie : devant la multiplication des nouveaux savoirs, des nouvelles formes de savoir et des nouveaux outils

d'apprentissage, certains enseignants ont l'impression que le cadre actuel est trop rigide et les empêche de tirer parti des nouvelles opportunités ;

- le désir de clarification des objectifs et la définition plus concrète des critères d'excellence : certains enseignants se voient comme des professionnels qui, arrivés à un certain niveau de compétence, n'ont plus de possibilité de progresser en raison d'un manque de clarté des objectifs et des critères d'excellence ;

- le désir de développer ses compétences dans les matières qu'on enseigne : si les premières années on se sent « à jour » et en phase avec l'évolution des connaissances, ce sentiment disparaît après une dizaine d'années sans que le système n'offre beaucoup de possibilités d'approfondir ses connaissances dans les matières qu'on enseigne ;

- la clarification du cadre de travail quotidien : on a vu ci-dessus que des parties importantes du métier (les préparations, les corrections, les mises à jour, les tâches transversales) sont, selon les enseignants, peu normées ;

- la clarification des rôles, devoirs et droits des différents acteurs de l'école et de leurs relations, particulièrement en ce qui concerne les relations entre les enseignants, les élèves et les parents ;

- l'amélioration de la qualité des relations et l'élargissement du cadre de celles-ci : « Trop souvent, on ne voit les parents que quand il y a des problèmes », « Face aux nouveaux comportements et langages des élèves, le statut actuel ne suffit pas. Il ne prévoit pas de dialogue ou d'outils de communication en-dehors des outils traditionnels ».

LES AUTRES ÉLÉMENTS DU CONTEXTE NORMATIF

Le grand écart entre les « grands principes » et les règlements est souvent évoqué. Cet écart renforce le sentiment d'être dépositaire d'une mission impossible. La compatibilité ou la cohérence entre ces deux types de règles laisse à désirer selon de nombreux enseignants. La confusion du contexte institutionnel et la fragilité du lien institutionnel sont d'autres éléments évoqués.

On peut résumer cet aspect par la remarque faite par un enseignant : « Finalement, je ne sais pas qui est mon patron/mon employeur ? C'est le ministre qui me paie, mais d'autres choses dépendent du PO ou de la direction ou de l'inspection sans tenir compte que sur certains points ce sont les « anciens » de l'école, les parents influents ou les syndicats qui ont le dernier mot ».

LES QUESTIONS ET LES SOUHAITS

COMMENT S'ÉVALUER ?

Lorsqu'on analyse le discours des enseignants à propos de leur parcours, on constate une énorme difficulté à se situer et à s'auto-évaluer. La plupart des enseignants disent recevoir peu de feedback. Les visites des inspecteurs sont rares et programmées à l'avance, les cours donnés lorsqu'ils sont présents ne sont pas toujours représentatifs de ce qui se fait en leur absence. En outre, à l'exception de quelques cas isolés, les inspecteurs ne sont pas perçus comme des sources de feedback qui permettent de se situer ou de s'améliorer. Les directions et

membres du PO n'assistent pas souvent aux cours et ne se mêlent pas des pratiques quotidiennes. Les échanges entre collègues restent limités à ce que chacun veut bien laisser voir et par le manque de temps et d'outils d'échange. Il ne reste donc que le feedback donné par les parents et par les élèves. Ce dernier est rarement perçu comme objectif et aide peu à s'améliorer. L'enseignant, chargé d'évaluer ses élèves, se retrouve donc dépourvu quand il doit s'évaluer lui-même.

En l'absence d'un parcours aux étapes bien définies, cette absence d'évaluation joue à la fois au niveau

des pratiques quotidiennes et du parcours dans son ensemble. Elle est d'autant plus perçue que les différentes missions de l'enseignement ne sont pas toujours clairement hiérarchisées, plaçant de ce fait l'enseignant dans une situation où il est obligé de faire des choix qu'il n'a en principe pas à faire. « Je suis mal à l'aise, car dans le brouillard avec le programme. Je fais comme je le sens. Je suis perdue. Les autres aussi. Mon brouillon (dont je n'étais absolument pas sûre) a été repris comme base par les collègues. » « Je préfère le système français où on a un manuel et on suit. »

« En tant que chimiste, je suis très mal à l'aise. Je ne vois pas l'utilité de ce qui est au programme (mais je serais incapable d'en faire un). »
 « En plus, d'un inspecteur à l'autre, cela change. »
 « Lors de la formation (réservée au professeur), ils ont dû aller chercher le concepteur du programme qui avait plus de 80 ans. »

Cette absence a aussi pour effet de créer un écart entre la capacité des enseignants à évaluer leurs élèves et celle de s'auto-évaluer. Enfin, elle contribue à renforcer l'image d'un métier « à part » (dans la plupart des métiers salariés, les gens sont évalués de façon régulière et reçoivent quotidiennement le feed-back d'un responsable).

COMMENT PROGRESSER ?

La demande la plus forte à ce propos est celle d'intervision. Les enseignants sont souvent persuadés que confronter leurs points de vue et expériences leur permettrait d'améliorer leurs pratiques. Ils ont l'impression que cela leur permettrait de mieux s'adapter à un certain nombre d'évolutions et de découvrir ensemble comment s'y adapter. Il est frappant de constater que cette attirance pour l'intervision est aussi liée au refus de toute évaluation « externe », cette dernière étant elle-même générée par la peur de l'arbitraire.

COMMENT S'ÉPAULER ?

Un des nœuds du parcours professionnel se joue autour de la collaboration entre collègues et du travail en équipe. À ce niveau, il est frappant de constater que, lorsqu'on évoque ce point, une partie des enseignants interrogés répond : « Travailler en équipe, je n'ai pas le temps. Si je devais faire cela en plus, je ne m'en sortira pas ». À l'inverse, d'autres enseignants insistent sur le travail en équipe, le partage des tâches et la coordination des actions comme étant l'élément le plus nécessaire à leur bien-être. Dans les deux cas, le directeur est vu comme l'acteur-clé par qui ce travail en équipe peut prendre forme de façon utile.

COMMENT AFFRONTÉR ÉLÈVES ET PARENTS ?

Ce point constitue une des préoccupations-clés des enseignants, à telle

enseigne qu'il sert parfois à évaluer le parcours professionnel : « Je n'ai pas à me plaindre de mon parcours, depuis quelques années j'enseigne dans les années et les options les moins difficiles ». Pour améliorer cet aspect, les enseignants évoquent l'acquisition de compétences relationnelles (comme la Communication Non Violente), la clarification du cadre (objectifs, droits et devoirs de chacun...), les nouveaux outils de communication (pouvoir disposer d'un vidéoprojecteur, apprendre à faire des présentations par ordinateur), l'animation de groupes (« Pour ceux qui ont été responsables de mouvement de jeunesse, c'est facile, mais pour les autres, ce n'est pas évident »), la gestion des crises et des cas difficiles (personnalités difficiles, cas sociaux, cas médicaux...).



IL EST FRAPPANT DE CONSTATER QUE CETTE ATTIRANCE POUR L'INTERVISION EST AUSSI LIÉE AU REFUS DE TOUTE ÉVALUATION « EXTERNE ».

Beaucoup regrettent que ces matières n'aient pas été pas au programme lors de leur formation ou trop peu : « Pas de cours gestion de classe », « Pas d'accompagnement en début de carrière », « L'agrégation ne sert à rien », « Je n'ai pas de feed-back du directeur ou de l'inspection », « Pas ou peu présent dans la formation continue », « C'est difficile de parler de ce genre de difficultés, on ne veut pas avoir l'air de quelqu'un qui ne s'en sort pas. Le regard des collègues peut être très dur », « Difficulté de parler lorsqu'on a des difficultés », « Ceux qui ont ces compétences les ont apprises ailleurs », « Ce sont des difficultés

autant pour les jeunes professeurs (comment établir leur autorité ?) que pour les plus âgés pour qui les jeunes d'aujourd'hui sont parfois une génération extraterrestre », « C'est cet aspect qui est l'élément-clé de l'épuisement en fin de carrière ».

COMMENT GÉRER LA COMPLEXITÉ DU SYSTÈME ?

La clé actuelle du parcours professionnel, c'est souvent le directeur. C'est lui qui génère un climat de travail, lui qui permet de rassembler les bonnes volontés vers des objectifs communs, lui qui peut pousser les enseignants à travailler davantage en équipe pour alléger les tâches et lui qui gère une partie importante des « conditions d'exercice » citées plus haut. Outre ces rôles importants, le directeur est aussi celui qui « déchiffre » le système complexe de fonctionnement pour de nombreux enseignants.

À ce niveau, il est frappant de constater à quel point l'absence, au niveau institutionnel, de niveau intermédiaire entre le directeur et les enseignants peut être un handicap : « Il ne peut pas tout connaître », « Je ne voudrais jamais être directeur, c'est trop difficile d'être aussi seul ». Dans ce contexte, plusieurs enseignants mentionnent qu'une des façons de diversifier le parcours professionnel serait de créer des positions intermédiaires spécialisées entre direction et enseignants pour professionnaliser certaines fonctions (Ressources Humaines, innovation pédagogique, finances, juridique, planning, informatique...) et permettre au directeur d'être moins seul.

COMMENT AUGMENTER LE BIEN-ÊTRE DES ENSEIGNANTS ?

Outre les possibilités de diversification du parcours et les attentes citées plus haut, les enseignants manifestent une attente forte que leur parcours soit modulé selon les étapes de la vie. Le statut « unique » leur apparaît parfois à ce niveau comme un frein à leur bien-être. Exemples évoqués : le professeur spécialisé qui bénéficierait de formations et modalités particulières pour approfondir sa matière, le professeur titulaire qui bénéficierait de formations et modalités particulières pour mieux jouer le rôle de titulaire, le professeur sans

classe, le professeur animateur responsable des projets transversaux (culture, sport, voyages, rencontres hors de l'école, lien avec le monde des entreprises...), le professeur correcteur, le professeur préparateur, le professeur coach/mentor. Aucun enseignant n'évoque un éclatement du statut. Il s'agit plutôt de permettre à chacun, en lien avec les besoins de son établissement et de l'étape de vie qu'il traverse, de bénéficier de modalités d'action particulières pour un nombre limité d'heures, le tout coordonné par le directeur.

COMMENT (RE)CONNECTER L'ENSEIGNEMENT AU RESTE DE LA SOCIÉTÉ ?

Autre aspect du parcours, le « cloisonnement ». Les enseignants savent qu'on leur reproche souvent de ne pas être en phase avec le reste de la société. Sans savoir dans quelle mesure ce reproche est justifié ou non, il débouche sur des sentiments divers qui vont de la fierté de ne pas céder « à la société de consommation » à l'amertume d'être privé de certaines innovations. De ce point de vue, un obstacle majeur est



LES ENSEIGNANTS SAVENT QU'ON LEUR REPROCHE SOUVENT DE NE PAS ÊTRE EN PHASE AVEC LE RESTE DE LA SOCIÉTÉ.

vraisemblablement la représentation que les enseignants ont de leur temps de travail. Il ne s'agit pas ici d'évoquer le nombre d'heures prestées (très variable selon les interviews), mais le modèle de structuration du temps.

Celui-ci divise le temps de travail en trois : les cours et les réunions obligatoires (partie normée), ce qui tourne autour des cours, principalement la préparation et les corrections (partie peu ou pas normée) et le « bénévolat » (tout ce qui ne fait pas partie des deux premières et correspond, selon la plupart des enseignants à du volontariat, réservé à ceux qui ont le temps et veulent bien).

Du fait de ce modèle, des éléments qui font partie des obligations et/ou du métier dans de nombreuses professions font partie selon les enseignants du « bénévolat » ou de la partie « non normée » pour laquelle chacun établit son propre cadre de référence. On constate donc de très grands écarts d'un enseignant à l'autre en ce qui concerne le temps passé à l'école « en-dehors des cours », le temps passé à participer à la gestion de l'école ou à des projets spécifiques ou à établir des connexions entre l'école et le monde extérieur.

Il est aussi frappant de constater que peu d'enseignants sont ouverts à l'idée que des professionnels viennent enseigner « *sauf s'ils sont avant tout des enseignants avec le diplôme requis et la formation* ». L'enseignement technique et professionnel constitue à ce niveau une exception remarquable dont les autres formes et niveaux d'enseignement pourraient s'inspirer. Enfin, l'évocation serait incomplète si elle ne mentionnait pas le désarroi de nombreux enseignants face aux développements d'internet et des réseaux sociaux.

QUELQUES ENJEUX MIS EN ÉVIDENCE PAR LA RECHERCHE

Plusieurs enjeux sont particulièrement mis en évidence par la recherche :

- la question des missions et de la hiérarchie des priorités : l'enseignant reçoit de façon explicite et implicite (décrets, directives, décisions du Pouvoir organisateur et de la direction, demandes des collègues, des élèves et des parents) un certain nombre de missions qu'il perçoit comme incompatibles. Il se retrouve devant l'obligation de faire des choix qu'il n'est pas autorisé à faire ;
- la question des « faux consensus » : certaines valeurs aujourd'hui « indiscutables » (égalité des chances, démocratie, émancipation, écoute, respect, participation...) peuvent correspondre, du fait de l'éclatement du socle éducatif commun, à des pratiques très diverses. En ce sens, elles génèrent des malentendus qui peuvent à leur

tour induire des conflits ;

- la disjonction entre le normé (qui est souvent strictement normé) et le non normé (qui est laissé presque totalement à l'appréciation de chacun) ;
- le travail en équipe : est-ce un travail en plus ou une possibilité d'être plus efficace ? L'enseignement spécialisé est plus familiarisé avec cette pratique ;
- les échanges avec d'autres métiers : ils sont peu nombreux et cette rareté prive de ce fait les enseignants d'occasions de prise de recul et de valorisation. L'enseignement technique et professionnel constitue une exception remarquable à ce niveau ;
- la question du parcours, de l'accompagnement et de l'évaluation. Par rapport à d'autres professions, les enseignants doivent le plus souvent prendre en charge eux-mêmes leur évaluation, leur motivation et leur

plan de progression personnelle. Si certains dispositifs collectifs existent, ils ne sont pas toujours jugés adaptés et souvent jugés insuffisants pour progresser individuellement ;

- la question de la définition du savoir et de sa transmission : être seul face à une classe pour transmettre un savoir dont il faudra évaluer la transmission lors d'une évaluation reste la posture de référence de la plupart des enseignants. La révolution numérique, les réseaux sociaux, les nouvelles définitions du savoir et les nouveaux savoirs impactent directement cette posture. La gestion des implications de ce choc est souvent à charge de chaque enseignant ;
- la question des compétences relationnelles ;
- la question des fonctions intermédiaires. La complexification des savoirs et des tâches pose la question

de la spécialisation. Peut-être faudrait-il à terme imaginer que les directions puissent s'entourer d'enseignants partiellement détachés de la charge des cours pour gérer certains aspects de l'organisation et du parcours ;

- le manque de reconnaissance professionnelle ressenti par de nombreux enseignants qui constitue un nœud central des différents enjeux déjà évoqués ;

- la question de la définition de valeurs « positives ». Dans un souci de démocratie et de tolérance, les enseignants se disent mal à l'aise pour parler des « valeurs ». Ils se limitent donc souvent à évoquer sous forme négative tout ce qui constitue une violation claire des Droits de l'homme (refus du racisme par exemple). Cette position ne leur permet pas toujours d'afficher des valeurs « positives » (il est facile de condamner les manifestations extrêmes du non-respect, plus difficile de définir clairement les comportements qui correspondent au respect) ni de savoir comment

transmettre les valeurs évangéliques.

Les enseignants ont souvent le sentiment d'être « enfermés » dans une prison alors qu'ils jouissent à bien des égards d'une grande liberté. Le parcours professionnel des enseignants se présente en effet comme la combinaison variable d'éléments variables. Cette situation génère sans surprise des parcours professionnels très variés, évalués par chacun de façon différente en fonction de son « projet personnel ».

Au terme de notre recherche, cinq directions apparaissent comme incontournables pour améliorer cette situation :

- objectiver le parcours actuel, ses avantages et inconvénients. Les représentations sont tellement variables qu'une réforme ne peut pas faire l'économie d'une objectivation ;
- clarifier le contexte et les relations institutionnelles. Les rôles, droits et devoirs de chacun (acteurs et niveaux de responsabilité) sont aujourd'hui peu clairs. Équilibrer les



LES ENSEIGNANTS ONT SOUVENT LE SENTIMENT D'ÊTRE « ENFERMÉS » DANS UNE PRISON ALORS QU'ILS JOUISSENT À BIEN DES ÉGARDS D'UNE GRANDE LIBERTÉ.

ressources et les obligations de chacun apparaît central de même que clarifier qui rend compte de quoi à qui ;

- clarifier les critères d'excellence de façon concrète et donner du feed-back de façon régulière afin de permettre aux enseignants et aux équipes de se focaliser sur des priorités légitimes via une évaluation régulière. Un système qui ne reconnaît pas les efforts et les réussites démotive. Une institution qui ne spécifie pas ses critères d'évaluation ne protège pas ses représentants ;

- définir des formats et des modalités permettant d'adapter le statut (ne fût-ce qu'à la marge) aux projets de vie spécifiques, aux étapes de vie et au besoin de connecter les enseignants et l'enseignement aux autres milieux de vie ;

- introduire davantage dans l'école des formations et des outils permettant des relations de qualité. Dans un contexte d'éclatement des modèles éducatifs et de société interculturelle, la bonne volonté ne suffit plus pour se comprendre.

Notre société se réinvente. Figer le parcours professionnel des enseignants, ce serait les condamner à subir les conséquences de cette mutation sans pouvoir participer à sa conduite et à sa réussite. ■

BERNARD PETRE
SOCIOLOGUE



Photo: Bernard DELCROIX



Le chœur des élèves de l'Institut Sainte-Marie de Jambes

Quatuor de bassons Fagotalgie

Photos: François TEFNIN





Mon école de rêve !

Sur scène, cinq portes-fenêtres peintes et placées dans les couleurs et dans la forme du logo du SeGEC. Elles sont fermées. Cinq jeunes sont en charge de chacun des thèmes de la présentation : Anicée (*bleu marine*), Hadrien (*rose*), Louise (*jaune*), Timothy (*vert*) et Florine (*bleu clair*). Bruitage de cloches et sonneries différentes... Chacun apporte un panneau avec le titre du thème et le place sur sa porte, puis va lire celui d'un autre.

Louise

Une école participative ?

Hadrien

Une école avec une pédagogie adaptée à chacun ?

Florine

Une école conviviale, accueillante et épanouissante ?

Timothy

Une école autonomisante et responsabilisante ?

Anicée

Une école avec égalité de traitement ?

Tous reviennent devant leur porte et disent ensemble :

Mon école de rêve !

Anicée, ouvrant sa porte :

Je veux être partenaire à part entière de mon école, pouvoir la soutenir, la défendre, afin de m'y sentir bien, d'exploiter au mieux le temps que je passe entre ses murs. Je vous demande de prendre en compte mon point de vue parce qu'entre nous, c'est tout de même pour moi qu'elle existe, cette école !

Hadrien, ouvrant sa porte :

Nous avons besoin d'un cadre dans lequel notre marge de manœuvre traduirait la confiance dont nous bénéficions et dont nous voulons nous montrer dignes.

Louise, ouvrant sa porte :

Ce cadre passe par une qualité de vie et une qualité de relations qui font de l'école un modèle et une référence, capables de me préparer à mon futur, que j'espère idéal. Au centre de cette relation, le mot « respect ».

Timothy, ouvrant sa porte :

Nous sommes soucieux de l'égalité de traitement, tant entre les élèves de sections ou de degrés différents qu'entre les élèves et l'équipe éducative, ou le monde adulte en général.

Florine, ouvrant sa porte :

Et puis, nous avons aussi des propositions à vous faire en matière de méthodes d'apprentissage, qui aillent dans le sens d'une pédagogie plus adaptée et personnalisée. Si je me sens plus impliquée dans mes choix, je serai plus motivée... Si l'on

m'apprend à identifier mes intérêts et mes besoins, je souhaite me prononcer sur les offres de cours, sur les horaires, sur les sorties et les projets collectifs pour développer mon autonomie !

Anicée

Vous me trouvez peut-être un peu jeune pour m'impliquer dans les décisions qui concernent le fonctionnement de l'école ? Je ne veux pas être uniquement bénéficiaire de l'institution, je veux en être une actrice à part entière : contribuer à la décoration et au choix de la disposition de ma classe, présenter un rapport des soucis que nous rencontrons et des



JE VEUX ÊTRE PARTENAIRE À PART ENTIÈRE DE MON ÉCOLE, POUVOIR LA SOUTENIR, LA DÉFENDRE, AFIN DE M'Y SENTIR BIEN.

propositions d'amélioration. Madame la Directrice, nous voudrions que vous soyez plus disponible pour les élèves ; Monsieur le Directeur, vous pourriez créer une structure intermédiaire, non ?

Louise

Je vous l'ai dit ! Re-la-tion ! Et si l'on réduisait la « distance » qui peut exister entre le professeur et ses élèves ? Mesdames et Messieurs, nous voulons vous percevoir autrement. Certains d'entre vous « passent dans l'école », se servent de leur autorité pour « tenir la classe » le temps du cours, pour s'en aller ensuite. Nous voudrions dépasser cet aspect « prestation » pour nous connaître davantage mutuellement ; en-dehors des cours aussi, pour pouvoir poser des questions, obtenir du soutien, partager nos rêves d'humanisme et de considération réciproque.

Timothy

Que penseriez-vous de l'idée de « faire un petit point d'actualité du groupe » en début de chaque journée ? Ce moment de verbalisation permettrait de percevoir l'atmosphère dans la classe, de régler les petits soucis et d'entendre les grands soucis, de créer un climat de confiance et de respect entre tous.

Hadrien

Vous auriez un regard différent sur vos élèves, vous reverriez les « étiquettes » et mettriez moins souvent « tout le monde dans le même sac » !

Timothy

Autrement dit, il s'agit de lutter contre l'arbitraire et l'injustice en instaurant et faisant respecter un système de règles équitable, cohérent, collectif et transparent ! On peut tout se dire... « avec la manière » !

Anicée

Je propose d'instaurer un « contrat de classe » en début d'année, qui constituerait un engagement réciproque entre les professeurs et les élèves en vue de conduire le groupe vers un respect mutuel plus grand et constant. Ces règles de vie pourraient évoluer en fonction du respect de la confiance ainsi installée, confiance « qui se gagne » !

Hadrien

Le « ROI » serait assorti, rassurez-vous, de sanctions en cas de rupture du « contrat ». Chacun d'entre nous



NOUS VOUDRIONS DÉPASSER CET ASPECT « PRESTATION » POUR NOUS CONNAÎTRE D'AVANTAGE MUTUELLEMENT.

doit être responsabilisé vis-à-vis de ses actes et de leurs conséquences dans une perspective éducative et d'émancipation. Aujourd'hui, je suis en short... Ça vous dérange ? J'ai des bretelles aussi... Vous n'aimez pas ? D'accord, mon GSM a sonné pendant votre cours, ce n'est pas admissible... J'y veillerai à l'avenir, promis ! Ne suis-je pas un être responsable, autonome et libre ? Mais vous en ferez de même, n'est-ce pas ?

Florine

En cas de conflit ou d'actes de violence, je suggère la création d'un espace réservé aux rares élèves perturbateurs et récidivistes. Ils mettraient calmement le doigt sur les raisons de leur comportement et pourraient bénéficier de séances de yoga ou de self-control. Par ailleurs, je propose de créer un service de médiation indépendant dans chaque école, pour que chacun puisse y être entendu de manière impartiale et libre de conséquences immédiates.

Louise

Dans ma formation initiale, et plus tard en cours de carrière, je voudrais suivre des sessions d'apprentissage à l'écoute active, à la gestion de la parole et au débat pour favoriser la liberté d'expression et d'opinion de chacun.

Timothy

Égalité ! Équité ! Nous sommes assez partagés sur la question des uniformes, mais la « course à la mode » nous perturbe régulièrement... Personnellement, je nous aime bien comme nous sommes, là, tous différents, mais je dois dire qu'un rang de filles habillées dans le même style, ça en jette !

Anicée

Et enfin, comment parler de « qualité des relations » sans aborder le

renforcement de celles-ci entre l'école et les parents ? Je préconise des contacts plus réguliers, annoncés dès l'inscription, afin de partager au mieux les difficultés des enfants, de les faire bénéficier d'un meilleur suivi et d'augmenter le taux de réussite !

Louise

Un lien plus fort entre eux rassurera les parents qui, on peut le comprendre, souhaitent connaître les buts pédagogiques et les conditions de développement de toute activité dans et en-dehors de l'école.

Hadrien

J'en profite pour glisser ma petite remarque concernant les sorties sur le temps de midi : mettons-nous d'accord dès le premier jour de l'année, avec des règles identiques pour tous, quelle que soit notre section ! Personnellement, je trouve ça bien que ceux qui le veulent puissent « prendre un bol d'air » à l'extérieur, mais moi qui suis en technique, je préfère profiter de ce moment pour créer des liens avec les élèves des autres filières : discussion sur le contenu des cours, visite des ateliers, tournois de sport, activités d'art ou d'expression, ateliers de musique ou de technologie,



Photo: Bernard DELCROIX

jeux de société et autres...

Louise

La fête des 100 jours concernerait toutes les sections, ensemble !

Timothy

De plus, pour échanger au maximum avec les autres classes, on trouverait ça génial d'avoir une immense cantine, au cœur de l'école, lieu de rassemblement et de convivialité où les élèves de tous les degrés mangeraient en même temps ! Enfin, autant que faire se peut !

Florine

Une cantine gratuite, mais payante pour les personnes extérieures à l'école... Et on voterait pour le choix des menus, que l'on réserverait et paierait sur des bornes électroniques ! Je déteste les files !

Anicée

Vous avez vu comme je suis mince ? Dans mon école, il y a un petit magasin géré par les élèves, notre institutrice et l'économiste du secondaire. On n'y trouve que des bonnes choses :

fruits, légumes salades, céréales...

Et en plus, les bénéfiques servent à aider ceux qui ont des difficultés financières pour participer aux activités culturelles ou aux sorties...

Louise

On a entendu parler de la création de nouvelles écoles... Bonne idée ! Si je devais recommencer ma scolarité, j'aimerais qu'elle se passe dans un bâtiment situé au cœur d'un écrin de verdure, que les fenêtres, bien isolées, donnent sur la nature, que la lumière naturelle soit prédominante, que le jardin soit équipé de bancs, de tables et de nombreuses poubelles dont nous serions en charge à tour de rôle...

Timothy

J'habite un village. On vient d'inaugurer un potager collectif. Moi, je n'ai pas vraiment la main verte, mais je suis sûr que des élèves aimeraient participer à une telle activité à l'école. Et certains profs pourraient s'en servir dans leurs cours, en maths, en

sciences, en EDM, en art...

Florine

J'imagine la classe parfaite : pas trop « peuplée », elle permet l'installation en cercle des chaises, ergonomiques bien sûr ! À égale distance du prof, pour diminuer l'effet « élèves-radiateurs » ! Il y a un accès à l'eau, aux nouvelles technologies, quelques tables, une décoration colorée, chaleureuse et motivante, qui favorise les apprentissages !

Hadrien

Elle serait nettoyée tous les jours, accessible aux personnes à besoins spécifiques. Dans cette école, il y aurait des toilettes équipées, dans un état acceptable et des casiers personnels pour chaque élève. Dans un souci d'écologie, l'éclairage des couloirs et des classes fonctionnerait sur base de détecteurs de mouvements et de minuteries. Elle serait bien desservie en transports en commun, qui seraient utilisés autant par





L'ÉCOLE EST UN LIEU DE VIE À PART ENTIÈRE !

les adultes que par les élèves !

Timothy

Pourquoi ne pas étendre la plage horaire des activités accessibles dans les infrastructures ainsi modernisées et pluridisciplinaires : l'école est un lieu de vie à part entière ! Nous voudrions qu'elle soit officiellement ouverte de 8h à 19h au moins, les périodes de formation, d'étude ou de remédiation alternant avec des activités sociales, sportives, culturelles et d'échanges, par exemple avec des élèves du monde entier, grâce aux technologies...

Louise

Vous voulez savoir quels sont mes meilleurs souvenirs ? Les sorties et les voyages, suivis de lien dans les cours... grâce auxquels j'ai pu découvrir la société, le monde qui nous entoure, les autres cultures... Sans oublier la pratique des langues...

Anicée

Moi, j'ai commencé par les classes de mer, puis les classes vertes et enfin, les classes de neige...

Timothy

Cela renforce les liens entre les profs et les élèves...

Florine

Cela donne du sens à nos apprentissages...

Hadrien

Et ce serait encore mieux si nous étions plus responsabilisés dès le lancement de l'idée, et impliqués dans la création d'un modus vivendi cohérent et porté par tous, sorte de contrat de confiance entre la classe et les enseignants...

Anicée

Il nous revient d'être créatifs pour supporter l'effort financier que nos parents ne peuvent pas toujours assurer... C'est la foire aux idées, bienvenue à tous... J'ai des post-it en quantité !

Florine

Bon, Anicée, Tim, Hadrien... On ne va pas terminer là-dessus ! Mesdames

et Messieurs, j'espère que vous aurez pris bonne note de nos réflexions sur les aspects humains, organisationnels et pratiques de l'école... Nous voulons aussi et surtout parler des apports intellectuels et formatifs de cette partie essentielle de notre vie !

Louise

Nous plébiscitons un enseignement plus différencié, qui passe par des modules permettant à chaque élève d'avancer à son rythme, jusqu'au test qu'il faut réussir pour en commencer un autre. Cela valoriserait la réussite et les progrès de chacun.

Hadrien

Moi, je vous propose même de moduler mes apprentissages en alternant cours et activités dans une plage étendue, par exemple entre 8 et 19h !

Timothy

Concernant les remédiations, il conviendrait de dédier un local par professeur et par discipline en dernière heure de chaque journée, pour que nous puissions rencontrer les uns ou les autres suivant notre motivation ou nos besoins.

Florine

Ces idées nécessiteraient un recyclage des enseignants qui ne sont pas formés à encadrer des élèves n'avançant pas tous au même rythme !

Louise

Une pédagogie plus active rendrait l'élève davantage acteur de sa formation, valoriserait ses points forts, ses talents, exploiterait ses erreurs et les corrigerait... C'est ce que nous, les normaliens, appelons « l'éducabilité »...

Anicée

N'oubliez pas ! J'insiste sur les sorties et les activités « grandeur nature » destinées à faire des liens avec la matière et à mettre les élèves en action...

Florine

Anicée, j'ai un premier retour de post-it : lors de voyages à l'étranger, qui doivent concerner toutes les filières, avantage doit être donné au logement en famille afin de diminuer les frais...

Anicée

Merci ! On continue... J'insiste sur la nécessité de classes plus petites, avec plus d'instits ou de profs...

Timothy

Des « examens de repêche » à Noël



Photo: François TEFNIN

et en juin, à partir du 1^{er} degré du secondaire...

Hadrien

Des devoirs facultatifs et non cotés, mais co-ri-gés... ou éventuellement réalisés à l'école, en compagnie de professeurs spécifiques...

Florine

Des cours de gym non cotés, ou bien cotés selon les capacités individuelles des élèves...

Timothy

Nos profs de gym devraient plutôt être des entraîneurs qualifiés que des « professeurs »... Ils devraient nous offrir une plus large gamme de sports : le roller, l'équitation, le rugby, le hockey, le tennis... Le tout, dans des infrastructures convenables !

Anicée

Hadrien a parlé d'étendre la plage horaire potentielle de 8h à 19h... Personnellement, je prône des horaires plus réduits, jusqu'à 15h maximum...

Timothy

Et moi, 6 périodes de 60 minutes par jour...

Louise

Je pense que des stages en-dehors

de l'école, qui sont la force du technique et du professionnel, devraient aussi être élargis en filière générale afin de créer des liens avec la vie active et la réalité du terrain... Trop de cours sont uniquement théoriques...

Hadrien

Et puis, en technique et en professionnel, nos outils ou machines de l'école sont souvent très différents de ceux utilisés dans les entreprises... Chers professeurs, je vous le dis : « Ayez confiance en nous », envoyez-nous en représentation de notre école...

Louise

Et en fin de secondaire, il faudrait adapter le contenu des cours pour faire connaître les débouchés et les métiers...

Florine

Tout au long de nos études, nous souhaitons augmenter les échanges ou les compétitions avec d'autres écoles, augmenter notre choix d'options, notamment en général, en nous donnant l'occasion de découvrir tous les domaines artistiques, de développer nos talents, d'avoir un choix de langues plus large. Enfin, des « cours-plaisir » non obligatoires seraient les bienvenus !

Timothy

Tiens, un sujet qui a fait l'actualité des médias à la rentrée de septembre dernier : faut-il équiper tous les élèves de tablettes ? Où en est-on

dans l'utilisation des outils informatiques dans les classes, lors des cours ?

Louise

Au moins, on aurait accès à des notes de qualité sur toutes les matières, notamment en cas de maladie...

Hadrien

On utiliserait moins de photocopies, et donc moins de papier...

Anicée

Mon cartable serait plus léger...

Louise

Cela préparerait mieux les élèves à l'enseignement supérieur, où l'usage de l'informatique devient inévitable et où les campus électroniques se généralisent...

Timothy

Évidemment, cela ne peut se faire que si les enseignants sont formés et si l'achat ou le prêt du matériel se fait en étroite concertation avec les familles...

Florine

En tout cas, nous ne sommes pas prêts à jeter les livres pour les remplacer uniquement par ces nouvelles technologies, ne vous inquiétez pas... Cependant, favoriser l'accès à des PC ou à des tablettes et à certains sites internet limités, ce serait nous montrer une forme de confiance et donner une image moderne et futuriste de l'école...

Louise

Mesdames et Messieurs, en vos titres

et qualités, et puis nous, les jeunes, qui voulons réussir notre avenir grâce à une formation motivante...

Timothy

Soyons cohérents avec nos discours...

Hadrien

Ayons l'audace d'entreprendre les changements nécessaires...

Florine

Faisons en sorte que ce Congrès 2012 soit suivi de mesures concrètes et d'engagements...

Anicée

Que de ce Congrès 2012 pour l'école, sorte un projet dont nous serons les acteurs...

Tous

... tous ensemble !

Ils remontent tous vers leur porte, qu'ils referment.

Hadrien

Nous avons refermé les portes. Peut-être déciderez-vous de les rouvrir... ■

DISTRIBUTION

Louise JACOB

Institut des Arts de Diffusion (Louvain-la-Neuve)

Hadrien DRICOT

Collège Notre-Dame de Bellevue (Dinant)

Florine BONINSEGNA

Collège Notre-Dame de Bellevue (Dinant)

Timothy NOELANDERS

Institut Saint-Joseph (Ciney)

Anicée JOUAN

Institut Saint-Joseph (Ciney)

Chantier : Jeune et Citoyen (JEC)

Service d'Information et d'Animation des Jeunes (SIAJ)

Texte : Bruno MATHELART

BERNARD PETRE

Regard d'un observateur de la jeunesse

Difficile d'être sociologue, parce qu'en écoutant ces jeunes, ce n'était pas leur rêve qui me venait à l'esprit, mais une certaine forme d'ivresse. J'avais envie de dire : « *Dans mes bras, mes enfants !* » Et puis, le sociologue reprend du service et se rappelle que trois mille ans avant Jésus-Christ, sur une poterie, il était écrit : « *Avec les jeunes qui n'écoutent plus les adultes, la fin du monde est proche* ». Le sociologue se dit que dans cette belle unanimité, il va falloir que le père, le parent content d'avoir transmis toutes ces belles idées se réveille, sorte de son ivresse et reprenne du service.

J'étais, il y a un mois de ça, à l'Université du MEDEF (Mouvement des entreprises de France). Les patrons français – ces horribles capitalistes d'un monde économique décrit comme arbitraire, à réformer complètement – étaient tous très enthousiastes par rapport aux possibilités du futur. Ils étaient, à peu de choses près, dans les mêmes discours qu'aujourd'hui. Et c'est un homme surprenant de gauche, Michel ROCARD, qui les a ramenés à la réalité en disant : « *Au fond, moi j'ai beaucoup rêvé dans ma jeunesse, et mes amis politiques m'ont appris à me méfier des rêves et à penser plutôt en termes de combat* ».

Je pense qu'il est intéressant d'écouter les jeunes sur les rêves, mais comme sociologue, je dis : attention aux faux consensus, aux fausses évidences. Je suis prêt à ouvrir la porte d'une école autonomisante et responsabilisante. Mais qu'est-ce que ça veut dire ? Derrière les



Photo: SIAU

mots, je crois qu'il faut se demander quelles sont les réalités. Derrière toutes les nouveautés qu'en tant que personne, en tant que citoyen j'applaudis, il faudrait se demander : au fond, si on construit cette école-là, à

quoi renonce-t-on ? Je crois qu'il serait intéressant, dans le monde d'aujourd'hui, de demander aux jeunes, derrière les certitudes qu'ils nous ont transmises tout à l'heure, quelles sont leurs fragilités. Et derrière tout ce qui a été mis en avant, qu'est-ce qui est absent ?

Je crois qu'il y a un vrai risque de rater notre conflit de générations. Nous avons droit à notre conflit de générations ! Chaque époque l'a eu. Ne ratons pas le nôtre ! Les gens de plus de 50 ans ont grandi dans un monde plein de règles et de symboles.



**ATTENTION
AUX FAUX
CONSENSUS,
AUX FAUSSES
ÉVIDENCES.**



Dylan et Henry, 17 et 19 ans, de Mouscron, cherchent une école qui évolue en fonction de la génération. Une école ouverte et réaliste qui accorde une importance aux élèves et les mette sur le même pied que les professeurs. Une école où l'on peut fumer à l'extérieur, avec des infrastructures éducatives et ludiques. Une école chaleureuse, familiale, mais assez stricte sur le travail. La nouvelle technologie présente. Des soirées organisées. Pour former et éduquer les élèves de manière saine. Une école qui organise un tournoi de foot entre classe et école, qu'elle soit entourée d'un parc où les élèves puissent manger le midi.

« High school sport »
 - Non école parfaite à moi, c'est une école avec plus de sport, moins de maths et de religion.
 - Non école parfaite à moi, c'est une école avec plus de sports collectifs, pas de maths et plein de petits VENDAMELE (notre prof de compta).
 - Dans mon école parfaite à moi, ce serait congé le vendredi pour de plus longs week-ends.
 - Et un bar après les cours pour la cohésion du groupe.
 - Il faut aussi des vestiaires avec douches pour l'hygiène après le sport.
 - Il faut des cours de cuisine pour permettre une bonne hygiène de vie pour notre vie future.
 - Si ce genre d'école existait, ce serait magnifique et ça motiverait les jeunes à aller à l'école.

Jordan et Mahou, 19 et 18 ans de Mouscron, cherchent une école qui propose aux élèves de créer les horaires, choisir les cours, mais qui propose des groupes qui sortent de l'ordinaire, car on aimerait suivre des cours qui nous passionnent réellement à des heures qui nous conviennent. Avec la possibilité de choisir le professeur qui nous permettrait d'augmenter l'espace de suivre le cours avec la sûreté de bien comprendre. Nous exigeons des classes spacieuses pour avoir un espace de travail idéal. L'école doit être grande, avec beaucoup de verdure pour les moments de temps libre. Parlant de temps libre, on aimerait en avoir plus pour nous permettre de souffler. Nous vous remercions de nous envoyer une réponse rapide, c'est urgent ! Merci

Anthony et Jérôme, 17 ans et 19 ans, de l'Institut des Frères Maristes, cherchent une école qui nous permettrait de ne pas nous sentir « enfermés » avec par exemple un espace vert (jardin) dans lequel nous pourrions avoir cours lorsque le temps est beau, ainsi être plus à l'aise et mieux travailler ! Ou les voyages seraient moins stricts, par exemple quant aux téléphones portables, retards, absences... Les élèves doivent être plus responsabilisés.

« L'école qui ne colle pas »
 Dans cette école, nous pensons avant tout au bien-être de nos élèves. Nous les encourageons à apprendre de façon autonome et à évoluer à la vitesse qui leur convient. Pour ce faire, ils ont accès à tout moment aux cours et peuvent, quand ils se sentent prêts, accomplir leur évaluation afin de passer à « l'année » suivante. Le tout dans un cadre coloré éveillant la créativité.
 • Beaucoup de temps de pause ;
 • Cours de relaxation ;
 • Encourager à la créativité ;
 • Lieu coloré, divertissant, agréable ;
 • MP3 et GSM autorisés en récré.

« L'école moderne, parce que nous, on ne perd pas notre temps »
 Nous cherchons une école dans des bâtiments propres et modernes, qui dispose de PC modernes pour donner envie de venir et de suivre les cours. De préférence, une école qui dispose d'une salle de sport accessible et gratuite après l'école uniquement pour les élèves de l'école, avec du matériel de musculation, pour améliorer notre santé. Surtout que les sports en dehors de l'école coûtent cher ! Il faudrait organiser des compétitions entre les écoles qui ont les infrastructures pour accueillir de tels événements. Des classes plus grandes, mais pas surpeuplées, pour suivre un bon enseignement. Il faudrait des espaces verts pour que les gens respectent mieux la nature.

Mouscron



Photo: SIAJ

Ils se sont affranchis, pour une bonne part, de ces règles et de ces symboles, et on sent bien que leur tentation, c'est de vouloir transmettre ce refus des règles, de l'arbitraire, du cadre, de tout principe qui viendrait de l'extérieur. Le problème, c'est que les jeunes d'aujourd'hui grandissent dans un monde sans repères, sans ancrage. Si le quai démarre en même temps que le train, vous ne voyez pas que vous avancez... C'est le problème des jeunes aujourd'hui. Toute la difficulté, je pense, ce serait que les jeunes retiennent que ce monde économique est horrible, qu'au fond, toute règle est d'office un peu arbitraire, et qu'ils ne retiennent des adultes que ce refus des règles.

Alors que je pense que nous, adultes, avons beaucoup d'autres choses à leur transmettre. À travers des témoignages, et particulièrement dans le cadre de l'enseignement libre, le poids, la valeur de la gratuité. J'ai pu constater dans nos nombreuses enquêtes que l'enseignement libre tient une de ses spécificités du fait que beaucoup de gens s'y sont investis gratuitement. Nous avons aussi à leur apprendre à aller jusqu'au bout. Ce n'est peut-être pas l'affranchissement des règles que nous avons à leur transmettre. De notre côté, ce que nous avons à apprendre d'eux, c'est peut-être moins qu'ils sont capables de rêver, en quoi ils sont très proches de ce

que nous étions en '68. Mais ce que nous avons à apprendre d'eux, c'est peut-être d'aller jusqu'au bout de nos idéaux. De ce point de vue, je serais prêt à franchir les cinq portes. Je crois que les jeunes d'aujourd'hui ont une exigence de réciprocité que nous ne mesurons pas. Ils en ont marre d'être punis quand ils sont en retard, et que les professeurs ne le soient pas. Je crois que le désir profond, c'est que les adultes soient des adultes. Au fond, ce que les jeunes ont fait, et c'est bien fait pour nous, c'est qu'ils ont pris notre place parce que nous ne l'avons pas assumée. Nous, les adultes, nous ne devons pas rester dans cette position d'enfant



JE CROIS QUE LE DÉSIR PROFOND, C'EST QUE LES ADULTES SOIENT DES ADULTES.

rebelle qui consiste à dire que quand il y a des règles, ce n'est pas bien, et que la réalité économique, c'est moche et c'est horrible. Nous devons arrêter de nous cacher derrière le manque de moyens. Je crois qu'il faudrait passer un peu de temps à mieux assumer nos décisions et à assumer le fait qu'avec les moyens disponibles – qui ne sont pas minces –, nous avons fait des choix et nous devons être capables de les défendre. Peut-être qu'ainsi, en défendant nos choix sur base des ressources et de nos valeurs, nous pourrions témoigner et leur apprendre la responsabilité.

Ne tombons pas dans un faux consensus. Écoutons, bien sûr, les rêves des jeunes, mais que ça ne nous empêche pas de vivre pleinement le conflit de générations qui doit avoir lieu. Nous avons des racines à transmettre, nous avons de nobles traditions à transmettre, nous avons un héritage à transmettre. Sortir du pur « entre soi », du respect compris, comme l'exprimait un jeune dans un cadre professionnel : « *Au fond, pourquoi est-ce que mon patron m'ennuie sur mon piercing ? Moi, je ne lui dis rien sur sa cravate !* » Oui, nous avons des choses à dire sur leur piercing, nous les ennueions longtemps sur leur piercing et un jour, ce seront eux qui ennueront leurs enfants ! C'est comme ça que nous avons vraisemblablement le plus de chance de franchir les cinq portes qu'ils ont placées.

Pour terminer, le sociologue français

de SINGLY a conduit une étude extrêmement intéressante auprès des gens de moins de 30 ans, dans dix pays du monde. Il a constaté – l'étude n'a pas eu lieu en Belgique francophone, mais en France – que les jeunes Français étaient de loin les plus déprimés du monde. Il a tenté une hypothèse : le problème du monde francophone – parce qu'en tant que Français, il réduit le monde francophone à la France –, c'est de ne pas aller au bout de l'individualisme. Là, je crois qu'il y a vraiment des choses à apprendre. La société ne fonctionne plus au travers d'un mécanisme où l'individu serait prêt à faire un effort, à faire des sacrifices, à entrer dans un moule, à apprendre des règles et recevrait en échange un statut social. Elle ne fonctionne plus comme ça parce que nous, les parents, nous avons cassé ce modèle. Nous avons décidé que chacun aurait le droit d'inventer sa propre vie, de trouver son style, de découvrir ses valeurs, d'inventer sa vie, de trouver son chemin.

Il nous faut aller jusqu'au bout et arrêter de couper la vie des jeunes en deux en leur disant que cette liberté, cet individualisme valent pour les loisirs : « *Tant qu'il réussit à l'école, il peut écouter la musique qu'il veut !* ». Peut-être qu'il faudrait être un peu plus individualiste à l'école. Là, j'ai trouvé l'exposé des jeunes merveilleux parce qu'ils nous montrent, par une série d'initiatives, une série de petites méthodologies,

comment aider à faire entrer l'individualisme à l'école. Et sans doute qu'en revanche, notre rôle d'adulte, c'est de leur laisser un peu moins de liberté dans leurs loisirs. L'alcool fait aujourd'hui des ravages monstrueux dans notre jeunesse et très souvent, les adultes ne sont pas là au retour de l'enfant pour le constater.

Je fais ma petite minute de philosophie, pour terminer. Je pense que la taille de notre monde, et c'est une des limites, mais aussi un des charmes de l'individualisme, c'est, au fond, la somme des expériences que nous avons faites et des mots que nous avons pour le dire. Les Inuits ont trente-six mots pour désigner la neige. Nous, on n'a qu'une seule neige ; pour eux, il y en a trente-six, selon l'état et la mesure dans laquelle elle est fondue ou pas.

De ce point de vue, je voudrais remercier le SeGEC pour ce Congrès, je voudrais le remercier d'avoir donné la parole aux jeunes et vous remercier de les avoir écoutés. Je voudrais les remercier d'avoir parlé, parce que je pense qu'en donnant la parole aux acteurs, et en particulier aux jeunes, nous avons élargi notre planète, nous avons changé notre regard. Le champ du possible est différent. Oui, ça a un sens de donner la parole aux jeunes, même si ça n'aurait pas de sens de leur laisser les commandes... À nous de les assumer ! ■

BERNARD PETRE
SOCIOLOGUE



Ce qu'ils en pensent...

Responsables, acteurs, partenaires de l'enseignement catholique réagissent à la parole des jeunes.

En introduction à la table ronde, **Stéphane HOUBION**, Secrétaire général de la JEC (Jeune Et Citoyen), a présenté la méthodologie utilisée en collaboration avec le Service d'Information et d'Animation des Jeunes (SIAJ) pour faire émerger la parole des jeunes autour du thème « *Mon école de rêve* ». Les animateurs du SIAJ ont rencontré les jeunes, dans une quarantaine d'écoles. Dans une totale liberté d'expression, les élèves ont réalisé des photomontages et rédigé des petites annonces¹ commençant par « *Pour moi, l'école idéale serait...* ». Ensuite, Jeune Et Citoyen a invité les jeunes à se retrouver autour de « tables-débats » pour également créer et rédiger leurs petites annonces, leurs photomontages et ensuite réagir aux productions

des classes. Les interpellations, les questions relevées lors de ces rencontres ont été notées sans changement. Les élèves ont produit un travail important en termes de réflexivité et de capacité à se projeter. La représentation du début du Congrès en est l'expression théâtralisée.

C'est après celle-ci que **Mgr Jean KOCKEROLS** (Évêque référendaire pour la pastorale des jeunes), **Françoise WIBRIN** (Présidente de la CSC-Enseignement), **Pierre-Paul BOULANGER** (Président de l'UFAP-PEC), **Thierry JACQUES** (Président du MOC), **Alain KOEUNE** (Président de la FéADi), **Stéphane VREUX** (Président du Collège des directeurs - enseignement fondamental), **Godefroid CARTUYVELS** (Secrétaire général FédEFoC-SeGEC) et **Éric DAUBIE** (Secrétaire

général FESeC-SeGEC) ont été invités à réagir. Morceaux choisis.

RÊVER : DROIT OU DEVOIR

Jean KOCKEROLS : Je me réjouis que les élèves aient le droit de rêver. Qu'ils aient non seulement ce droit, mais aussi de l'exprimer. Dans d'autres régions du monde, ce n'est pas possible. Ce qui m'a frappé de façon générale, c'est l'enthousiasme. Il n'y a pas de rejet fondamental de



CE QUI M'A FRAPPÉ DE FAÇON GÉNÉRALE, C'EST L'ENTHOUSIASME.

l'école, bien au contraire. Moi aussi, j'ai un petit rêve, c'est que cette possibilité de rêver, ce droit de l'exprimer et de façon positive, c'est qu'il existe aussi auprès de tous les acteurs de l'enseignement, en particulier, les enseignants et les directeurs.

DES RÊVES AMBITIEUX : RESPECT, CONFIANCE, JUSTICE, AUTHENTICITÉ, COHÉRENCE

Françoise WIBRIN : Ce qui m'a frappée c'est leur volonté d'être respectés, leur droit à l'équité, à ce qu'on les considère comme des personnes à part entière. Les termes de confiance et de respect apparaissent souvent dans ce qu'ils viennent de nous présenter. Tout comme les adultes, les jeunes ont besoin qu'on les respecte, qu'on les prenne là où ils sont, qu'on les motive, qu'on les intéresse. Ils parlent de sens. Ils ont relevé par exemple le besoin de cohérence dans ce qu'ils font.



**COMME
LES ADULTES,
LES JEUNES
ONT BESOIN
QU'ON LES
RESPECTE.**

Extrait de la lettre de Pierre-Paul BOULANGER aux enfants : « *Mes enfants, quand nous avons choisi votre école, notre principal but, c'était votre bien-être. Être sûr que tout allait bien se passer pour vous. Nous souhaitons que l'école vous mène tout doucement avec nous vers l'autonomie d'un adulte, vers l'insertion professionnelle, mais aussi que l'école nous seconde dans la transmission de valeurs. Nous avons voulu choisir la meilleure école pour vous, même si parfois, on ne nous en a pas laissé le choix. À dire vrai, nous avons souvent des craintes quand l'école applique de nouvelles méthodes qu'on ne comprend pas. Toi, mon grand, tu veux être autorisé à sortir en ville à midi. Mais es-tu armé pour affronter tout cela ? Tu veux négocier les règles de vie à l'école, mais il faut un cadre clair pour que tu puisses progresser et que tu apprennes que*

dans la vie il y a toujours des règles auxquelles on est confronté et qu'on ne négocie pas. Et toi, ma petite, tu vas déjà partir en classe verte cette année. Mais est-ce que l'école a tout bien organisé ? Oui, je sais, je dois faire confiance, mais c'est plus fort que moi, j'ai des craintes et on ne me donne pas toujours la possibilité de les exprimer. Moi, aussi, j'ai un rêve, le rêve que toutes les écoles donnent plus de place au dialogue avec les parents. »

Thierry JACQUES : Il y a deux choses qui m'ont particulièrement frappé : la première, c'est la volonté d'être acteur et de participer, d'être responsabilisé, d'obtenir le respect et la confiance. Il y a toute une série de choses qui sont venues de manière assez récurrente et que j'aurais envie de placer sous le terme général d'« émancipation ». Il me semble que c'est une mission absolument essentielle de l'école. Il faut donc pouvoir être acteur, mais aussi obtenir des clés qui permettent de comprendre les choses et d'avoir un regard critique sur ce qui nous entoure. Le deuxième concept que j'ai beaucoup ressenti, c'est celui d'équité. En effet, ça a été cité comme l'égalité de traitement ou comme le respect entre les élèves, entre les sections, que tout le monde soit considéré sur le même pied. Pour moi, ça évoque un autre mot que je n'ai pas entendu : solidarité. Mais ce n'est pas parce que le mot n'a pas été dit qu'il n'y a pas un certain nombre de revendications, d'éléments qui ont été proposés, qui ont été présentés, de demandes qui en fait relèvent de ce registre général de solidarité. Pour moi, c'est une deuxième grande mission de l'école, apprendre, en effet, la solidarité, la redistribution, la justice, l'équité.

Éric DAUBIE : Ce qui m'a marqué, c'est combien des valeurs fortes ressortaient de ce message. On a déjà évoqué la confiance et le respect. J'ai pointé aussi la demande d'authenticité. Je trouve qu'il y a dans ce message, une exigence forte par rapport aux adultes, une exigence vis-à-vis d'eux aussi en termes de cadre. Malgré la revendication de liberté, d'émancipation, on demande qu'il y ait des règles justes, transparentes. Il y a une demande par rapport aux adultes d'avoir des relations et des

relations authentiques. Je pense que la pédagogie c'est cela. C'est la relation de l'enseignant avec l'élève. Par ailleurs, si on regarde maintenant ce qu'il en est du projet d'école, je trouve que les exigences sont fortes également. Ils revendiquent, les jeunes, une formation intellectuelle solide. J'ajouterais également une formation technique pointue pour d'autres. Ils revendiquent cela tout en voulant une école qui soit un lieu de vie. Et puis, ils n'oublient pas la dimension des langues, l'ouverture à la société, au monde de l'entreprise, à la dimension internationale. Et ils font place à l'art tout en revendiquant davantage de sport. Je le prends vraiment, comme un point de vue très positif.

Alain KOEUNE : Une phrase qui m'a frappé, c'est tout de même : « *Pour moi, elle existe, cette école* ». Je pense qu'on oublie souvent, dans toutes nos structures administratives, organisationnelles, institutionnelles, qu'au bout du compte, la finalité est toujours l'élève. Une deuxième chose, une interpellation : « *Ayez confiance en nous* ». On a parlé du mot « confiance » tout le temps, c'est une demande forte des élèves... Mais je pense que l'on peut aussi leur donner la réciproque : « *Ayez confiance en nous aussi, les adultes* ». Cette confiance, elle est non seulement nécessaire auprès des élèves, mais elle est essentielle aussi auprès de chacun des acteurs de la communauté éducative.



**LA FINALITÉ
EST TOUJOURS
L'ÉLÈVE.**

**À CHACUN SA PLACE, CHACUN
À SA PLACE, QUE L'ON SOIT
ÉLÈVE, PARENT OU ENSEIGNANT**

Stéphane VREUX : J'ai essayé de regarder ça avec un regard de directeur du fondamental. Il y a quelque chose qui ressortait de ce que les comédiens ont dit, c'est être acteur à part entière. Comment fait-on, nous, avec des tout petits bouts de chou qui arrivent, qui découvrent l'école,

qui sont mis pour la première fois devant des règles un peu différentes de ce qu'on vit à la maison. Pas évident d'être acteur ! Et pourtant, on donne à chacun sa place. On l'exprime et le vit, on le dit autrement. C'est à nous, éducateurs, enseignants, directions à mettre en place effectivement le cadre qui va leur permettre de devenir ces vrais acteurs. Une deuxième chose qui m'a frappé, c'est quand on entend les jeunes dire : « *Il faut mieux exploiter le temps qu'on passe entre nos murs* ». C'est vrai qu'on court après le temps ; qu'on est de plus en plus sollicité par plein de demandes extérieures, les demandes des parents : « *Il faut apprendre à nager à mon « petit loulou », organiser des garderies, des parascolaires parce que je rentre tard, donner l'antibiotique, etc.* ». On entend aussi notre administration, nos ministres, nous dire : « *Il faut qu'on traite de la malbouffe, il faut qu'on traite des problèmes des Roms, il faut qu'à l'école on parle de la sécurité routière, etc.* ».

Nous sommes pris entre toutes ces demandes légitimes et les profs qui nous disent : « *Oui, mais moi quand est-ce que je fais du français, quand est-ce que je fais des maths, quand est-ce que je fais de l'histoire, de la géographie, des sciences, de la religion, du néerlandais ?* » à côté du fait que notre mission très claire c'est de développer les enfants, de les rendre citoyens, responsables, qu'ils obtiennent une autonomie, une estime d'eux...

Godefroid CARTUYVELS : Je voudrais réagir en partant d'une évidence : les élèves que nous avons entendus sont les enfants de leurs parents. Je dis cela parce que je crois que si on veut comprendre les enfants, il faut évidemment les écouter ; mais il faut aussi aller voir du côté des parents. À cet égard, je suis retombé sur un document important pour tous ceux qui travaillent sur les questions d'éducation en Communauté française, un document qui a 15 ans maintenant. C'est le fameux décret « *Missions* ». Ce décret « *Missions* » décrit en quelque sorte la commande sociale, dit ce que l'école doit faire, dessine un projet pour l'école. Ce qui m'a frappé en le reprenant, c'est la manière dont il est intitulé : « *Mon école, comme je la veux* ».

C'est en lien direct avec ce que nous avons entendu. « *Mon école comme je la veux* » c'est un pont plus loin que « *Mon rêve d'école* ». Mais ici, ce qui est assez surprenant, c'est que ce sont les pouvoirs publics qui disent cela. On assiste peut-être à une confusion, à un déplacement. Ce document qui, pour ceux qui le connaissent, est très technique, pas facilement accessible, destiné aux professionnels de l'enseignement, aux politiques, aux parents avertis, ce document porte un titre destiné aux élèves ! Cela montre qu'on est dans quelque chose qui n'est pas très clair quant aux objectifs et à la conception qu'on a de l'école. Je dirais que « *Mon école, comme je la veux* » semble installer d'entrée de jeu, les enfants dans un rapport à l'école qui est un rapport peut-être de consommation alors qu'éduquer c'est conduire un enfant de l'endroit où il était vers quelque part en le confrontant d'entrée de jeu à quelque chose qui le précède et qui le dépasse pour l'amener au-delà de lui-même et le décentrer de lui-même. On voit bien qu'il y a ici comme une espèce de contradiction. Il me semble qu'il y a là quand même matière à réflexion pour comprendre une partie des difficultés de notre école.

Pierre-Paul BOULANGER : Si les parents demandent maintenant de nouvelles choses en oubliant peut-être de rappeler les apprentissages de base, c'est peut-être parce que pour nous c'est une évidence. L'école, c'est évidemment les apprentissages de base. Et cette confiance-là est presque pré-acquise. C'est probablement cela finalement le paradoxe dans lequel nous sommes actuellement, c'est qu'il y a des choses qui sont évidentes et dont on ne parle plus assez alors qu'on devrait les rappeler peut-être plus régulièrement. C'est bien que les écoles, les Pouvoirs organisateurs, les directions les rappellent. Mais c'est bien aussi qu'on soit attentif à ce que nous exprimons comme demandes complémentaires et se dire aussi qu'il faut qu'on négocie et qu'on fixe des priorités.

Françoise WIBRIN : Quand on parle de « *L'école comme je la veux* », selon les élèves, je voudrais dire, pour ma part, « *Une école comme*

nous la voulons », nous tous, les acteurs de l'enseignement. On sait que notre système d'enseignement est particulièrement inéquitable et que c'est vraiment un point sur lequel on doit travailler, donner les meilleures chances pour que tous puissent arriver le plus loin possible. Notre système scolaire doit vraiment être le plus équitable possible, donner les meilleures chances à tous et particulièrement aux élèves les plus défavorisés. On a évoqué le rapport entre les parents et l'école, on sait que pour beaucoup de familles, l'école c'est soit un monstre soit quelque chose de très fermé et s'ajoutent des familles qui n'ont pas accès nécessairement aux codes scolaires, dont la langue maternelle, la langue à la maison n'est pas celle de l'école. Ces différences, elles doivent être prises en compte. Concernant cette dimension, on constate qu'il y a vraiment du travail à faire sur le plan de la formation des enseignants, mais aussi véritablement sur un plan culturel.

RÊVES ET RÉALITÉS

Thierry JACQUES : Je pense que c'est vraiment intéressant de pouvoir questionner les différents acteurs, et notamment les premiers bénéficiaires de l'école, les jeunes, comme ça a été fait. Je trouve que c'est toujours très utile. Après cela, et une fois qu'on a aussi questionné d'autres acteurs, on doit évidemment développer tous ensemble le service public de l'enseignement, avec les contraintes et les conditions dans lesquelles nous nous trouvons.

Alain KOEUNE : Il est d'ailleurs assez interpellant de regarder que, dans tout ce qui a été rêvé par les élèves, l'acte d'apprentissage, la pédagogie vient à la fin ! Et toute une série d'autres aspects qui sont essentiels : la participation, l'autonomie sont marquées comme étant semblait-il prioritaires. Dans les écoles, nous travaillons en sens inverse. Nous avons les moyens et les structures qui nous permettent de, d'abord, travailler à l'acte d'apprentissage et à travers eux à tout ce qui est autonomie et citoyenneté. Mais l'acte d'apprentissage reste prioritaire.

Stéphane VREUX : C'est vrai que dans le fondamental, on a sans doute plus de temps pour amener

l'enfant à être citoyen, pour gérer des questions relationnelles qui se vivent évidemment autrement chez les tout-petits que chez les plus grands avec des structures qui permettent de prendre plus de temps, de travailler plus par projet que dans des structures du secondaire qui sont plus cloisonnées. Si je devais dire mon rêve d'école, il résiderait dans la question de la communication. La communication avec les parents, on l'a dit tout à l'heure, et certainement dans les deux sens. Aussi de l'école vers les parents. Et la communication à l'intérieur des équipes. On a la chance certainement, de nouveau par rapport au secondaire, d'avoir des plus petites structures avec des équipes qui parfois sont de 3 à 4 personnes dans des petites écoles, et qui vont jusqu'à des équipes de 30 ou 40 personnes dans des structures plus grandes. Par contre, je trouve que ce qui nous manque, c'est du temps. Du temps de concertation, de travail, du temps pendant lequel nos élèves sont pris en charge par d'autres structures.

Godefroid CARTUYVELS : La vision de l'apprentissage comme but essentiel de l'école est très peu présente dans ce qui nous a été dit. Sauf pour nous dire qu'il faut travailler de manière modulaire, que les choses se fassent en souplesse et sans souffrance, en gros. Ce qui est bien légitime, mais qui n'est peut-être pas tout à fait suffisant. Ce que nous avons entendu nous ramène évidemment à la question de base qui est de dire : qu'est-ce que c'est une école ? Quelles sont les conditions minimales pour qu'une école puisse assurer sa mission ? Je reviens à ce que nous disait Marcel GAUCHET à propos de la démocratie : « *La démocratie ne génère pas automatiquement, spontanément ce qui est nécessaire pour se reproduire. Elle génère des individus libres, mais qui n'ont pas nécessairement envie d'en faire encore du collectif* ». Je crois qu'il faut être vigilant, parce que pour l'école, la question se pose peut-être dans des termes qui ne sont pas si éloignés que cela.

DES RÊVES AU PROJET

Éric DAUBIE : À mon sens, il n'y a pas nécessairement antinomie ni



**À NOUS
MAINTENANT
DE DÉFINIR
UN PROJET
ET CELA,
ÇA NOUS
APPARTIENT.**

opposition. D'une certaine façon, on a demandé aux jeunes de quelle école ils rêvaient. Ils l'expriment. À nous maintenant de définir un projet et cela, ça nous appartient. Quels sont les savoirs de base sur lesquels nous souhaitons insister ? Quelles sont les composantes qui font que nous formons effectivement des jeunes adultes pour demain ? C'est bien là le projet. J'aurais voulu réagir par rapport à une dimension que je n'ai pas vraiment perçue dans l'expression. C'est la dimension de l'orientation. Bien sûr, les jeunes expriment le fait que dans leurs écoles, il peut y avoir des options différentes et qu'il doit y avoir égalité de traitement, que l'on doit pouvoir vivre des projets ensemble. Mais s'il y a différentes options, ça suppose des élèves qui font des choix différents par rapport à l'école, des parents qui choisissent avec leurs enfants des orientations différentes. C'est à mon sens, une des composantes sur laquelle nous avons à travailler et qui rejoint alors la question de la continuité des apprentissages parce que si l'on ne veut pas avoir trop de ruptures, il s'agit aussi que les choses apparaissent comme étant dans la continuité.

RÊVES ET RECHERCHE DE SENS

Jean KOCKEROLS : Je voulais quand même souligner dans l'enthousiasme que nous avons vu, ce qui vit dans le cœur de tous les jeunes, c'est-à-dire ce besoin d'être reconnu, ce besoin de relation, ce besoin d'être acteur. Mais ce qui manque... Par exemple le mot : témoin ou témoignage... Je ne l'ai pas du tout vu ou entendu. Quelle est l'attente de véritables témoins, de

gens qui donnent du sens à ce qu'on fait là ? Première interrogation. Deuxième interrogation : qu'est-ce qu'on entend par responsabilité ? Effectivement, on avait parlé de responsabilité d'ordre écologique. Mais la responsabilité citoyenne, la solidarité, la prise de responsabilité dans la société d'aujourd'hui et de demain. J'ai trouvé que ce n'était pas si évident à la dénicher. Et enfin où sont les questions de sens ? C'est aussi un mot qui ne se retrouve absolument pas dans le texte, *a fortiori* les mots de foi, de Dieu, de religion... Quel est le sens de ma vie ? Qu'est-ce que je fais là ? Je ne l'ai pas retrouvé. Donc, ça vaut la peine de s'interroger : pourquoi est-ce que ça ne s'y retrouvait pas ?

Françoise WIBRIN : La question de sens, c'est plus en termes de sens des apprentissages que je l'ai perçue. Maintenant, ça ne veut pas dire qu'ils ne se posent pas la question. Je pense qu'ils se posent véritablement des questions quand ils parlent de se préparer à leur futur, d'avoir des gens qui les respectent, d'être respectueux les uns envers les autres.

Pierre-Paul BOULANGER : Au-delà du sens, je voudrais revenir sur quelque chose qui ne m'est pas apparu de manière évidente dans la représentation théâtrale c'est la rencontre humaine. Il y a la rencontre entre pairs, les élèves entre eux, mais aussi la rencontre d'éducateurs, d'instituteurs, d'enseignants, de directeurs ou parfois même de personnel administratif ou personnel d'entretien. Qui d'entre nous, ne se rappelle pas avoir rencontré dans son cursus scolaire des personnes qui nous ont marqués ? Je pense vraiment que les jeunes doivent être attentifs à cette valeur humaine de la rencontre.

Thierry JACQUES : Ce qui me frappe c'est que nous avons là en face de nous des jeunes qui sont à l'image de la société dans laquelle ils se trouvent. Et nous sommes, nous adultes, responsables de construire une société où nous évacuons la question du sens, où, en tout cas,



**NOUS SOMMES, NOUS ADULTES, RESPONSABLES DE
CONSTRUIRE UNE SOCIÉTÉ OÙ NOUS ÉVACUONS LA
QUESTION DU SENS.**

nous ne la posons plus suffisamment. Cela explique peut-être l'absence du mot « solidarité ». On offre à nos jeunes une société basée sur la consommation, sur la marchandisation, une société quand même très matérialiste. Donc, ne nous étonnons pas qu'ils ne viennent pas de manière spontanée avec des demandes qui viennent complètement s'entrechoquer avec ces « valeurs » que nous

leur proposons dans le cadre général de la société.

Alain KOEUNE : En tant que chef d'établissement, j'ai été fort interpellé par l'absence du sens dans les réactions des élèves. Ça m'interpelle vraiment non seulement comme chef d'établissement, mais en tant que chef d'établissement d'une école chrétienne. Maintenant *a contrario*, on doit bien constater que même si

ce n'est pas dit, même si ce n'est pas nécessairement pensé, lorsqu'on regarde la manière de fonctionner des jeunes dans nos écoles, c'est vécu. Il y a des actions, des choses vraiment porteuses de sens en termes de solidarité qui se vivent, mais qui ne se disent plus et qui ne sont pas vécues comme étant un questionnement ultime par rapport à notre enseignement et par rapport à leur vie. ■

Les rêves sont en nous...

Comment les projets pédagogiques accueillent les rêves des jeunes...

Bernadette DEVILLÉ, porte-parole d'une Pouvoir Organisateur salésien et **Jean-François BIRCHALL**, président du Pouvoir organisateur de l'enseignement libre à Marche-en-Famenne (ELMA), ont réagi en apportant l'éclairage de ce qui se vit dans les écoles.

RÊVES ET RÉALITÉS

Bernadette DEVILLÉ : Je pense vraiment qu'ils sont sages. Le Christ a été révolutionnaire à son époque et il a été mis au ban de la société. Je me dis que nos jeunes aujourd'hui pourraient vivre des rêves un peu extrêmes et ce n'est pas du tout le cas. On devrait peut-être, nous, susciter ça dans nos écoles...

Jean-François BIRCHALL : Il n'est pas toujours facile de vivre des rêves. En tant que président de PO, je trouve qu'on doit se demander dans quel contexte socioéconomique nous sommes. On ne peut pas à mon sens échapper à la réalité budgétaire, financière qui demande à l'ensemble des acteurs privés, mais aussi publics y compris les écoles d'être attentifs localement à leurs deniers.

Bernadette DEVILLÉ : On parlait des enseignants par rapport aux jeunes. La première chose, c'est d'avoir un regard d'espérance. Je dis souvent avoir la petite lumière dans le regard

qui fait que le jeune sent qu'on croit en lui, qu'on l'accepte comme il est et qu'il va faire un bout de chemin. Il faut viser la réussite de chaque élève, vraiment. Ça nécessite un engagement énorme de l'enseignant, mais c'est tout à fait réalisable.

Jean-François BIRCHALL : Prenons le temps de réfléchir à notre cœur de métier. Qu'est-ce que je cherche lorsque je prends chaque jour le chemin de l'école pour y retrouver mes élèves, mes collègues ?

Bernadette DEVILLÉ : La présence préventive de l'adulte est importante. Si les adultes vivent avec les jeunes, partagent une cour de récréation, font des activités avec eux en-dehors de l'école, ça règle toute une partie du disciplinaire. Il y a moins de problèmes relationnels parce que l'enseignant est reconnu dans ses compétences, mais aussi dans toutes ses valeurs humaines.

RÊVES ET RECHERCHE DE SENS

Jean-François BIRCHALL : J'aimerais faire le lien avec la foi. J'ai eu la chance de trouver une citation de Dominique COLLIN : « *Le commandement de l'amour du prochain demande à l'homme un peu de cette vie qu'il a reçue du Samaritain vers un autre. Ainsi va le courant de vie et d'amour entre les humains, il se*



Photo: François TEFNIN



IL N'EST PAS TOUJOURS FACILE DE VIVRE DES RÊVES.

déverse de cœur en cœur, car nous sommes tous à un moment donné de la vie un Samaritain ou un blessé de

Photo: Bernard DELCROIX



Photo: François TEFNIN



la route ». Je trouve que c'est ça tout l'enjeu dans nos écoles.

Bernadette DEVILLÉ : Le message salésien est : on doit tous devenir des saints, c'est notre but. Je pense que la foi, ce n'est pas l'horizon, ce n'est pas dans notre cœur, c'est sur le chemin. Je voudrais dire que l'enseignement catholique sommeille. On n'ose pas, mettre en avant les valeurs d'Évangile ce qui ferait la différence par rapport aux autres écoles. Je me demande pourquoi. Mais réveillons-nous, rappelons vraiment le message du Christ qui était « *Aimons-nous les uns les autres comme je vous ai aimés* » et essayons de le mettre en œuvre au quotidien, en témoignant auprès des jeunes.

Jean-François BIRCHALL : Mon mot de conclusion, comme Pouvoir organisateur, c'est donc vraiment qu'il y a plus que jamais besoin de vous, chers jeunes, vous qui vous êtes brillamment illustrés tout à l'heure, mais aussi tous les autres pour porter un autre modèle qui allie économie et vie en société. Tout l'enjeu est vraiment de se dire qu'on est au sein d'un changement de paradigme. ■



RAPPELONS VRAIMENT LE MESSAGE DU CHRIST QUI ÉTAIT AIMONS-NOUS LES UNS LES AUTRES COMME JE VOUS AI AIMÉS ET ESSAYONS DE LE METTRE EN ŒUVRE AU QUOTIDIEN.



AVOIR LA PETITE LUMIÈRE DANS LE REGARD QUI FAIT QUE LE JEUNE SENT QU'ON CROIT EN LUI.

1. Ces travaux ont fait l'objet d'une exposition lors du Congrès 2012.

GOUVERNANCE PO

Rencontre avec Sophie DE KUYSSCHE, directrice du Service Pouvoirs organisateurs du SeGEC (de 2008 à septembre 2012)

Le Service PO du SeGEC a accompagné la démarche préparatoire au Congrès 2012 que les CoDiEC ont entreprise. Comment ?

Sophie DE KUYSSCHE : Le Service PO a apporté un soutien à la préparation de cette réflexion notamment en listant toutes les collaborations que les PO mettent en place. Collaborations de type informel, mais aussi celles beaucoup plus formalisées comme notamment les centres de gestion. On a recueilli tout ce qui est en notre possession en termes de collaborations entre PO et aussi en termes de fusions. Certains PO ont entamé des démarches en vue de fusionner avec d'autres. Certains ont déjà fusionné pour diverses raisons, notamment parce que cela permet de faire des économies d'échelle dans la gestion des écoles.

Pouvoir organisateur : qu'est-ce qui se cache derrière cette appellation mieux connue sous le raccourci de PO ? Autrement dit, quel est le contexte dans lequel agissent les PO ?

SDK : Les Pouvoirs organisateurs sont constitués en ASBL. Ces ASBL sont garantes de la mission des écoles d'enseignement catholique qu'elles organisent. Garantes de la mission cela veut dire qu'elles sont responsables des projets éducatif et pédagogique. Elles sont également

chargées de définir la politique globale, les principaux axes stratégiques pour atteindre les grandes orientations que les PO déterminent pour leurs écoles. Les PO sont des ASBL composées, comme toute ASBL, d'un Conseil d'administration et d'une Assemblée générale, eux-mêmes composés de membres volontaires qui mettent leurs compétences, leur énergie, leur temps à disposition de ce projet collectif.

Les CA et les AG des ASBL PO sont responsables de l'organisation et de la gestion des écoles, c'est-à-dire qu'elles sont responsables de mettre en place les moyens pour qu'effectivement ces écoles puissent être organisées. Quand je dis mettre en place des moyens, cela comprend aussi gérer les ressources humaines et financières qui leur sont octroyées par les pouvoirs publics. Ces ASBL sont également chargées – plus particulièrement les instances de ces ASBL – de contrôler l'équipe exécutive, le directeur et éventuellement ses collaborateurs. Ce contrôle se fait évidemment dans une articulation, dans une collaboration, dans une répartition des rôles entre le PO et la direction.

La collaboration entre le PO et la direction constitue le cœur de notre système d'organisation des écoles. En sachant que c'est le CA du PO qui engage le directeur, qui noue cette collaboration, celle-ci doit se mettre

en place progressivement. C'est un des rouages essentiels du fonctionnement de l'école. Elle est basée sur un lien de confiance *a priori*, mais aussi un lien de confiance qui se crée au fur et à mesure. Elle se fonde aussi sur la lettre de mission, texte qui cadre les missions que confie le PO à la direction et qui découlent directement de la politique globale définie par le PO.

En 2012, qu'est-ce qui interroge ce modèle d'organisation, ce modèle de gestion basé sur le volontariat ?

SDK : À l'heure actuelle, les Pouvoirs organisateurs sont confrontés à deux grands enjeux. Le premier enjeu est de répondre à la complexification des modalités de gestion et d'organisation des écoles. Pourquoi complexification ? On peut repérer plusieurs raisons. Je vais en citer quelques-unes, mais ce n'est sans doute pas exhaustif. Complexification par les prescrits légaux qui s'étoffent, par les contraintes administratives qui s'alourdissent et donc c'est une complexification des tâches à la fois pour le Pouvoir organisateur, mais aussi évidemment pour les directeurs.

Complexification aussi par le contexte sociétal dans lequel nous vivons. Il y a des changements de rapport à l'autorité, des changements de conception de la place de l'enfant dans la société, dans la famille, des évolutions



Photo: Conrad van de WERVE

connaissances, leurs compétences, mais ils sont aussi prêts à aller chercher ces compétences à l'extérieur s'ils se rendent compte qu'elles leur manquent à l'interne. Ils peuvent aller les chercher de manière tout à fait ponctuelle. Ils peuvent aussi mettre en place des collaborations avec d'autres PO sur, par exemple, des échanges de services, des collaborations entre membres de différents PO. Il y a aussi la mise en place d'échanges beaucoup plus structurés. On peut parler des centres de gestion, des fusions de PO qui ne sont pas la panacée, mais qui dans certains cas peuvent être salutaires pour des PO. Il y a aussi des politiques de renouvellement des membres comme je le disais précédemment. Les PO sont conscients qu'il s'agit d'un investissement assez lourd et donc veillent à faciliter l'accès des personnes qui souhaitent s'engager en termes de formation, d'information.

Un enjeu pour demain est de continuer à faire connaître ce rôle des PO. Ceux-ci ont une réelle légitimité dans le système scolaire et doivent se faire connaître à l'interne de l'école, mais aussi à l'externe, dans l'environnement proche de l'école. ■

ENTRETIEN

JEAN-PIERRE DEGIVES

aussi au niveau des familles, le rapport à l'institution qui se modifie. Toutes ces données changent et l'école, le PO, la direction doivent faire face à ces mutations. L'école est toujours une institution fonctionnant sur un mode collectif dans une société où les droits individuels ont plutôt tendance à primer. Ce sont quelques raisons qui font que l'action d'un PO se complexifie au niveau de l'organisation et de la gestion de l'école.

Un deuxième enjeu pour les PO, c'est celui de pouvoir faire face aux évolutions des modes d'engagement associatif. Si autrefois, et cet autrefois n'est pas si lointain, on s'engageait plutôt par fidélité à l'institution, pour rendre service à l'institution et on s'engageait sur du long terme, aujourd'hui le mode d'engagement a évolué. Je ne dis pas qu'on ne s'engage plus pour rendre service à l'institution. Bien sûr que non. Mais

on s'engage avant tout pour son propre développement personnel, pour son bien-être, pour se sentir utile et on remarque que l'engagement des volontaires se fait plutôt sur le court terme ou sur des laps de temps beaucoup plus ponctuels. Cela permet d'avoir un certain renouvellement des membres, ce qui est une bonne chose pour le dynamisme des PO mais on se trouve confronté à cet enjeu de renouvellement. Donc les PO veillent à l'organiser en mettant des balises statutaires mais aussi en accueillant régulièrement de nouveaux membres au sein des instances.

Et demain comment peut-on imaginer l'évolution possible et nécessaire de ce modèle ?

SDK : Les PO sont conscients des enjeux qui sont les leurs et veillent au jour le jour à actualiser leurs

La question de la gouvernance des PO a fait l'objet de l'atelier 6 (atelier-conférence, atelier-discussion et débat). Vous en trouverez le compte-rendu aux pp. 112 à 115.

Le SeGEC a publié le document de référence *Gouvernance des Pouvoirs organisateurs – Guide de référence de l'Enseignement catholique*, également disponible en ligne sur :

<http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Etude > Missions > Congrès > Congrès 2012 > Traces > Publications > Gouvernance des Pouvoirs organisateurs



BRUNO DERBAIX

Des enjeux, des défis pour l'école catholique contemporaine :

la multiculturalité

L'objet de mon exposé est d'évoquer ce qu'on vit dans mon établissement, la Sainte-Famille d'Helmet à Schaerbeek. Je vais faire un exercice un peu difficile consistant à la fois à partager toute une série de pratiques, mais aussi un certain nombre d'options théoriques ou de choix stratégiques. J'aborderai d'abord quelques éléments qui sont liés à la vision que l'on peut avoir de la multiculturalité lorsqu'on est, comme moi, enseignant dans une école multiculturelle. Je suis à la fois enseignant du cours de religion qui laisse pas mal d'espace de débat et de rencontre, mais je coordonne aussi un projet transversal qui s'appelle le projet de l'école citoyenne. Ensuite j'ébaucherai les deux grands axes développés chez nous au cours de religion et plus généralement dans l'école. Enfin, j'aborderai plus

spécifiquement, ce projet de l'école citoyenne.

Un petit mot tout d'abord sur la Sainte-Famille d'Helmet. C'est une école d'enseignement général et technique en encadrement différencié. Elle s'adresse donc à un public jugé défavorisé socio-économiquement parlant. C'est aussi une école qui est belge et multi-ethnique. Multi-ethnique parce que parmi les 570 élèves de l'école, il y a une bonne trentaine d'origines différentes. Mais elle est aussi tout à fait belge dans le sens où la grande majorité des élèves sont de nationalité belge. De ce fait, l'école est multireligieuse. Avec une majorité assez importante de musulmans et une minorité non négligeable de chrétiens. Les musulmans viennent essentiellement du Maroc, un peu moins de Turquie ou des pays de l'Europe de l'Est. Pour

les chrétiens, ils sont essentiellement originaires d'Afrique centrale. C'est important de le dire parce que dans la vie interculturelle de l'école c'est fondamental.

Chez les professeurs, la population est le miroir inversé de celle des élèves. On a une quinzaine de pour cent de musulmans et ce chiffre est plutôt en augmentation. Parmi les personnes de tradition chrétienne, rares sont les pratiquants. Il y a donc plus ou moins 70% de personnes qui se situent dans leur vie pratique au quotidien en dehors des rites religieux.

Par rapport à tout cela, mon intervention portera sur la question de la coexistence culturelle essentiellement au niveau des origines et des positionnements de conviction. Il y a d'autres aspects culturels qui sont importants et intéressants à aborder

comme la multiplicité de références des élèves dans leur vision du monde, dans leurs passe-temps ou dans leur structure familiale. Tous ces éléments ne sont pas repris dans cette présentation, faute de temps.

MULTICULTURALITÉ ET ÉCOLE

Quelques constats, sur la multiculturalité aujourd'hui de mon point de vue de professeur. Nous sommes face à des jeunes qui sont identitairement divisés. Ce qui est intéressant, c'est que cette division est à la fois un handicap et un atout. On pourrait donc résumer ça en disant que c'est un défi. Ils sont divisés parce qu'ils sont belges et d'une autre origine. Le côté handicapant de cette division, c'est que face à ces deux « portes » de leur identité, ils peuvent se sentir désavantagés ou même être réellement désavantagés. Ils n'ont qu'un contact indirect à leur culture d'origine et ils sont parfois mal reçus lorsqu'ils retournent au bled. Ils ne se sentent pas accueillis comme des personnes qui seraient marocaines ou turques par exemple. Envers la culture belge, le profil socio-économique et culturel de leurs parents fait qu'ils n'ont pas nécessairement la même finesse que d'autres élèves par rapport à cette culture. Ils peuvent donc se sentir divisés. Ils sont entre deux, sans savoir véritablement ce qu'ils sont. En même temps, c'est une qualité, un potentiel. S'ils sont en difficulté, ils ont aussi un accès aux différentes cultures. Ils peuvent devenir des intermédiaires et donc des personnes hautement importantes dans notre société d'aujourd'hui et de demain.

Un deuxième problème, c'est qu'ils ne sont pas que divisés. Souvent les jeunes d'origines multiples, se sentent blessés. Blessés, pourquoi ? Pour des raisons que je qualifierais d'intemporelles : il y a toujours eu cette difficulté de se construire comme jeune. Mais à cela s'ajoute un contexte dans lequel le regard sur l'immigré – je parle essentiellement des médias, ou simplement le regard dans la rue – n'est pas toujours facile. Si les personnes sont d'origine musulmane et bien cette blessure peut parfois être très « vive ». Le contexte récent de notre société met véritablement l'islam sur la sellette et donne souvent le sentiment aux musulmans

qu'ils sont attaqués et qu'ils doivent sans cesse se défendre. Il y a un grand nombre de comportements qui sont vécus par les élèves comme blessants, mais il y a aussi de vraies questions qui se posent par rapport à cette partie de leur identité.

Enfin, ça découle de ces deux premiers constats, on observe cette difficulté à dialoguer. Il faut travailler le dialogue interne entre ces multiples origines, la manière avec laquelle elles peuvent coexister dans une personne. Il faut aussi faire dialoguer les élèves qui n'ont pas la même orientation au sein d'une même religion : entre protestants et catholiques, entre sunnites ou chiites, entre des gens qui se sentent proches, mais qui n'ont pas les mêmes interprétations de leur religion. Il faut évidemment instaurer le dialogue entre religions différentes. Cette difficulté à dialoguer est me semble-t-il, un constat assez important.

COMMENT CONSTRUIRE UN SOCLE COMMUN ?

De tout cela, il me semble qu'il ressort deux grandes questions qui sont autant de défis aujourd'hui. La première est (cela renvoie au décret « Missions ») : comment permettre aux élèves de s'épanouir ? Comment leur permettre de se construire positivement en référence à leurs multiples sources identitaires ? Et la deuxième question à la suite de la première : comment construire un socle commun sur lequel bâtir culturellement notre société ? Évidemment, ces questions se posent à tout l'enseignement en Belgique.

Ces deux questions, dans ma pratique quotidienne et dans un certain nombre de démarches collectives menées à la Sainte-Famille d'Helmet, débouchent sur deux principes d'action. Le premier consiste à faire connaître et reconnaître précisément ces identités en présence à la fois à l'intérieur de chaque individu et dans l'école, dans le collectif. Et puis sur cette base, construire une culture commune. Pour ces deux principes d'actions, deux types d'espaces. Le premier est l'espace traditionnel de l'école : la classe. Évidemment, c'est un espace important, c'est l'espace dans lequel il y a le plus de latitude dans une école. Mais pas seulement la classe, l'école aussi

dans son ensemble et là, c'est parfois beaucoup plus compliqué de trouver les espaces scolaires où il y a moyen de développer précisément des stratégies comme celle de faire connaître, reconnaître ou de construire une culture commune.

Faire connaître et reconnaître. La liste que je vais proposer de ce que nous avons essayé à la Sainte-Famille n'est pas exhaustive. Tout d'abord en classe, par des exposés, des sorties, des thèmes abordés au cours ou, et peut-être de manière plus importante, au sein des cours par la possibilité donnée aux élèves de s'exprimer identitairement. Cela permet d'accueillir, éventuellement, les blessures qui s'expriment et de s'appuyer sur ces expressions identitaires, cadrées bien entendu, pour faire un travail sur les points communs et les différences. De ce fait, chacun peut se situer, renforcer la connaissance qu'il a de sa propre identité, de ses propres cultures, mais il peut aussi mieux connaître l'autre et ainsi entrer en dialogue avec lui. Parmi de multiples exemples, il y en a un que j'aime bien dans notre histoire. Une classe de cinquième a proposé ce projet un peu étonnant d'organiser une séance de lecture en langue d'origine. Les élèves ont proposé à toute l'école de lire des textes dans leur langue d'origine sans les traduire en ne donnant qu'un petit commentaire au début. Alors que ça paraissait un peu surprenant comme proposition, ce projet a rencontré un grand succès dans l'école. Sur un temps de midi, près d'un quart des élèves de l'école sont venus pour les entendre parler dans leur langue. Ils se sont mis à la place d'une personne arrivant dans un pays dont elle ne connaît pas la langue. C'est un exemple qui illustre l'intérêt qu'il y a, en exprimant son identité qui n'est pas forcément celle de la culture dominante, à pouvoir exister dans l'école.

Au-delà de la classe *stricto sensu*, ces principes d'expression, de dialogue ou d'accueil de la blessure peuvent aussi trouver une place. Les fêtes d'écoles, les repas, la décoration des locaux, les projets de voyage sont autant d'occasions d'exprimer les différentes cultures en présence. Il faut évidemment qu'il y ait une demande et de l'énergie en présence.

LE COURS DE RELIGION

Dans l'enseignement catholique, il y a de manière évidente, la nécessité de parler du cours de religion. De mon expérience – ça fait maintenant un peu plus de huit ans que je donne le cours de religion – cela m'apparaît véritablement comme un grand atout que possède l'enseignement catholique sur ces questions parce que ce cours réunit tous les élèves. C'est un espace dans lequel il y a moyen de s'exprimer et de dialoguer. Plus que de les réunir, par l'ouverture et par les espaces de dialogue qui le caractérisent, il permet parfois d'aller très loin dans ces différentes questions, dans cette connaissance mutuelle et dans ce dialogue évidemment avec l'interlocuteur chrétien qui est la base du cours de religion. Je pourrais parler longuement de cet aspect-là, mais ce qui me semble intéressant, au-delà de toute cette richesse, c'est de montrer aussi que le cours de religion pose une question à la politique interculturelle. Parce que si dans les faits, il se présente comme un espace extrêmement riche de potentiel, en même temps, structurellement, le fait de dire qu'il s'agit d'un cours de religion catholique peut provoquer une blessure. Dire que dans une école comme la mienne où il y a toute une série de religions en présence, l'une a droit institutionnellement à un cours et pas les autres, et bien c'est faire une discrimination, qui même si elle se justifie tout à fait du point de vue de l'histoire de l'école chrétienne, du point de vue du contexte actuel est un levier de blessure. Là où le cours de religion se présente comme un grand atout, il y a cette difficulté à surmonter lorsqu'on travaille toutes ces questions-là. Il faut passer au-dessus de cette première blessure structurelle.

LANGUES ET CULTURE D'ORIGINE

Enfin, j'avais envie de partager avec vous un projet que j'ai récemment mené avec un collègue marocain. Il fait partie d'un projet plus général de la Communauté française en collaboration avec différentes ambassades : l'ouverture aux langues et aux cultures d'origines. Sans aller dans tous les détails, avec mon collègue Mohamed ALAOUI, nous avons préparé un cours sur le lien entre la

question de la loi et la question de la religion. Ce cours permettait de montrer d'abord en quoi le christianisme et l'islam avaient un rapport différent à la loi et ensuite de présenter en quoi l'islam se frottait au contexte occidental du point de vue aussi de son rapport à la loi. Nous donnions ce cours sous forme d'un dialogue. Mohamed ALAOUI développait les parties qui concernaient l'islam et moi les parties qui concernaient le christianisme ou la société occidentale contemporaine. Mais nous ne nous contentions pas de se passer la parole, nous n'hésitions pas à nous couper, à faire rebondir le cours, à faire participer les élèves.

Ce que j'ai observé dans ce projet est tout à fait étonnant. Jusque-là, quand je donnais le cours seul, mes élèves arrivaient à se questionner, arrivaient à s'ouvrir aux autres, mais en même temps il restait toujours cette question : vous, vous êtes le prof, vous n'êtes pas musulman, et qui plus est, vous êtes un représentant d'une institution, d'une société qui ne nous accepte pas forcément. C'est comme ça qu'ils le vivaient. Il y avait toujours la difficulté pour les élèves, non pas de m'entendre critiquer différentes positions, mais d'eux-mêmes se mettre à critiquer les positions, par exemple musulmanes qui les construisaient. Lorsqu'on s'est mis à donner ce cours avec Mohamed ALAOUI tout à coup, c'est le contraire que j'ai eu devant les yeux. Très rapidement, les élèves s'ouvraient et émettaient eux-mêmes toute une série de critiques qui allaient dans tous les sens sur des sujets aussi importants que l'islam politique, les prêches dans les mosquées, la question de l'Exécutif musulman, etc. Ce que je veux dire c'est qu'il me semble que par l'exemple du dialogue que nous donnions, on a opéré une sorte de court-circuitage face à des réflexes identitaires qui sont au centre de l'actualité lorsque l'on parle d'islam et d'interculturalité. Je pense que cet exemple du débat, même si c'est de courte durée et que j'ai peu de recul par rapport à cela, me semble très important à partager comme piste de solution.

Enfin, ce qu'il faut dire c'est que toutes ces stratégies qui visent à faire connaître et reconnaître, pour moi ne sont qu'un préalable. Elles permettent

aux personnes de se sentir exister, elles leur permettent aussi d'exprimer et parfois d'évacuer une certaine blessure. Mais si on s'arrête là, elles peuvent aussi déboucher simplement sur un renforcement des communautés qui seraient en dialogue, mais qui se mélangeraient peu.

CULTURE COMMUNE ET ÉCOLE CITOYENNE

Pour moi c'est peut-être encore plus important de passer à la deuxième étape qui consiste à construire une culture commune. Je dirais que de manière générale, et quel que soit l'établissement, cela peut de nouveau passer par des fêtes qui au-delà de la reconnaissance de la multiplicité des cultures, permettent de construire cette culture commune qui fait l'identité. Ça passe par des projets, par des voyages et ça passe aussi par un retour sur l'histoire des établissements qui construit, qui fonde sa culture.

Plus particulièrement, aujourd'hui, je vais vous parler du projet que l'on mène à la Sainte-Famille comme dans de nombreuses écoles en Belgique appelé le projet de l'école citoyenne. Je n'aurai le temps que d'en donner les grandes bases et pour aller plus loin, je vous invite à consulter le site du MIEC (le Mouvement des Institutions et des Écoles Citoyennes), ou bien celui de la Sainte-Famille où vous aurez la possibilité d'aller beaucoup plus loin dans la découverte des différents aspects de ce projet.

Dans l'école citoyenne, comment est-ce que cela fonctionne ? Comment va-t-on essayer de construire une culture commune ? Tout part du pilotage d'une équipe d'adulte qui se met ensemble pour faire vivre ce projet et d'un organe appelé le « conseil de citoyenneté ». En début d'année, le projet va consister à construire « la loi », dans le sens de construire les règles de respect ensemble avec les élèves. On appelle cela les mini-forums. Ensuite, toujours avec des élèves volontaires, on va faire la synthèse de toutes ces propositions dans toutes les classes. Cette synthèse va déboucher sur une affiche qui reprendra les règles de respect telles qu'elles ont été demandées par l'ensemble des classes avec les

formulations qui correspondent à la sensibilité des élèves. Ces règles sont en fait des « universelles » qu'on va retrouver quel que soit l'endroit où on fait ce travail. On a l'interdit de la violence verbale, l'interdit de la violence physique, le respect du matériel et de l'environnement et enfin, souvent un slogan plus positif qui correspond au vivre ensemble contre le racisme. Sur cette base-là qui consiste d'une certaine manière à construire un contrat

social dans l'école à partir des principes de respect, on va ensuite montrer que c'est important. On va faire la fête, ce qu'on appelle la « fête de la loi », au début du mois d'octobre, qui permet de montrer que cette loi est importante pour tous. C'est aussi l'occasion d'une certaine expression identitaire autour du respect.

Après la fête, on entre dans la deuxième étape du projet qui consiste à faire vivre cette loi. Pour faire vivre

cet engagement collectif, on va s'appuyer sur des élections, l'outil citoyen démocratique tout à fait traditionnel. On va élire un représentant par année. Il y a six années dans notre école secondaire. Ces représentants des élèves vont siéger avec des représentants des adultes, un représentant par degré. Il y aura aussi des élèves dits « ceintures noires ». Je suppose que ça doit évoquer un certain nombre de questions – je ne peux malheureusement pas vous expliquer maintenant qui sont ces fameux élèves « ceintures noires »¹. Et enfin, c'est très important, à ces réunions siégeront systématiquement la direction ou un représentant de la direction et un animateur.

Que fait le conseil de citoyenneté ? Il travaille d'abord sur les problèmes de respect qui sont liés à la loi, mais aussi sur d'autres thématiques par exemple : les problèmes d'école vécus par les élèves ou les professeurs, l'encouragement des projets citoyens. Parfois, il représente l'école face aux acteurs extérieurs. De tout ce travail, il ressort un certain nombre de communications : orales, dans les classes, aux valves, sur le site de l'école, dans une revue d'école aussi... Il ressort des réparations. Cela concerne les problèmes de respect, des réunions de travail, lorsqu'on a des projets, des problèmes à traiter, on ouvre le conseil, on fait des réunions pour essayer d'avancer et enfin, des événements, des fêtes d'écoles. Dernier élément : le conseil ne se réunit pas une fois tous les trois mois, mais une fois par semaine et pendant une heure et demie, ce qui donne un réel volume de travail. C'est fondamental, parce que sinon tout le reste serait plutôt anecdotique.

En quoi est-ce que tout cela est lié à la construction d'une culture commune ? Tout simplement parce que par le biais du conseil de citoyenneté, par le biais de l'école citoyenne, on va engager un certain nombre de cycles positifs, de leviers qui vont avoir un impact d'abord doux et puis de plus en plus important sur l'ensemble du fonctionnement de l'école.

La première chose à dire c'est qu'au conseil de citoyenneté, les représentants incarnent le collectif. Ils le font vivre d'une certaine manière, ils lui



Photo: François TEFNIN

donnent un visage, ce qui n'est pas forcément évident dans une école. À la fois, ils incarnent le collectif, parce qu'ils sont garants dans l'engagement de la loi, mais aussi parce qu'ils peuvent le représenter.

Un deuxième élément qui contribue à la construction de cette culture commune, c'est qu'en gérant les problèmes collectifs, en faisant avancer l'école sur un certain nombre de projets (par exemple, avoir des casiers, renouveler le système des retards, changer le règlement sur les GSM, etc.), c'est une histoire de l'école, une histoire du collectif qui prend place de manière plus présente dans l'esprit des élèves. Par les événements, que ce soit des événements situés ou que ce soit des événements d'école, le conseil de citoyenneté va encourager ce fonctionnement collectif, va lui donner à la fois une consistance et un certain dynamisme.

Alors, quels sont les effets enregistrés dans l'école ? C'est tout simplement le développement de la « consistance » de la culture d'école, essentiellement du point de vue des élèves. De nouveau, comme je l'ai dit, il ne faudrait pas croire qu'il s'agit là de l'unique fruit de l'école citoyenne, mais simplement de l'interaction que ce projet a avec le dynamisme habituel de notre école. De cette interaction ressort le fait qu'on ressent depuis quatre ou cinq ans une solidarité accrue entre élèves, entre grands et petits, entre communautés différentes et chez les élèves en particulier, le sentiment qu'il y a plus de solidarité entre eux et les professeurs. Je dis chez les élèves en particulier parce que, chez les professeurs, cette évolution-là est beaucoup plus mitigée pour des raisons que je ne pourrai pas aborder aujourd'hui.

Un deuxième effet ressenti, c'est que tout ce projet renforce l'identité et la fierté que les élèves ont d'appartenir à l'école. C'est quelque chose de précieux pour n'importe quelle école et face à n'importe quel jeune. Mais en particulier pour des élèves qui sont en général mal vus dans la société. Lorsque les élèves vont entrer en contact avec des délégués d'autres écoles, par le biais de leur parcours, par le biais de leur expérience au conseil de citoyenneté,

ils ont souvent développé une fierté de leurs réalisations, mais aussi de leurs compétences qui font que les autres leur donnent un retour positif. Cette fierté-là, en tant qu'enseignant et en tant qu'éducateur – c'est un de mes rôles aussi – je la trouve extrêmement précieuse. L'ensemble du projet vise à éduquer activement à la citoyenneté au sens de l'autre et au sens du collectif. Cela contribue à renforcer la culture commune de l'école, mais aussi à lier cette culture au projet de société en général.

Enfin, ce n'est pas un des moindres effets, l'ensemble du projet a un impact sur la paix sociale dans l'établissement, sur les incivilités, sur la violence, et de nouveau c'est appréciable pour le fonctionnement de l'ensemble de l'école.

Alors, évidemment, lorsque l'on voit les choses comme ça et surtout de manière aussi rapide, on peut se dire que je fais de l'école citoyenne un portrait idyllique. Ce n'est pas le cas. Pourquoi ? Parce que si ce projet amène un grand nombre d'éléments positifs et permet à d'autres choses dans l'école de s'exprimer positivement, il amène aussi un grand nombre de difficultés qu'il ne faudrait pas sous-estimer.

La première de ces difficultés, ce sont les espaces-temps. Pour faire vivre un collectif, il faut des espaces et dans une école, en particulier dans une école secondaire, il y a peu d'espace. Les élèves sont découpés en bâtiments, en sections, en classes. Le temps est découpé en heures de cours. Lorsqu'on essaie de mettre en place des projets collectifs, celui de l'école citoyenne comme d'autres, on se heurte systématiquement à la difficulté de réunir le collectif. Souvent le projet nécessite de faire un peu violence à ce quotidien de l'école pour générer un après-midi où on peut faire la fête, pour générer des moments de passages d'élèves en classe qui malgré tout perturbent les cours, pour générer parfois aussi la possibilité pour une classe de proposer un projet aux autres classes. Bref, les espaces-temps, c'est difficile.

Et dans la foulée des espaces-temps, la communication est aussi extrêmement compliquée. Pour que vive un dispositif collectif comme le conseil de citoyenneté, il faut qu'il communique,

qu'il existe par ses messages. Ce n'est pas simple pour les élèves comme pour les professeurs d'arriver à atteindre tout le monde dans une école. C'est lié au fait que les gens sont séparés, mais aussi au fait qu'il y a un grand nombre de moyens de communication et que tout le monde n'utilise pas les mêmes. Certains regardent les valves, mais pas d'autres. Certains utilisent leurs mails, mais pas d'autres. Certains sont sur Facebook, mais pas d'autres. Certains relèvent leur casier, mais pas d'autres. La liste est longue. Cela explique une difficulté de ce projet, comme de tout projet collectif, c'est d'arriver à communiquer dans le morcellement de l'école.

Et puis, et là ça touche un peu plus à ce dont je parlais tout à l'heure concernant le corps enseignant et l'équipe éducative de l'école, il y a ces tensions culturelles qui chez nous, sont nées de la mise en place du projet. Avec, parmi ces tensions, celles entre ceux qui mettent en avant la transmission de savoir comme mission première de l'école et ceux qui pensent que cette mission de transmission est très importante, mais qu'elle n'est possible que s'il y a d'abord un travail éducatif. C'est donc la question de la priorité : voir dans la transmission une priorité ou voir dans l'éducation une priorité. C'est cela qui fait que chez nous, le projet suscite des tensions, des débats et des difficultés.

Enfin un deuxième débat aussi important : la place des élèves dans l'école. Le projet de l'école citoyenne suppose de leur donner des responsabilités, de leur donner une voix, de leur donner une place, alors que ce ne sont pas des professionnels de l'enseignement ou de l'éducation. Cette place des élèves va aussi régulièrement susciter un certain nombre de questions, de tensions, de débats qui seront à la fois dynamisants pour l'école en général, mais aussi source de difficultés... ■

BRUNO DERBAIX
PHILOSOPHE, SOCIOLOGUE
PROFESSEUR DE RELIGION

1. Voir le site du MIEC - www.miec.be

Mission de l'école chrétienne

RENCONTRE AVEC MARTHE MAHIEU, PRÉSIDENTE D'UN PO (BRUXELLES-BRABANT-WALLON). ELLE A ACCOMPAGNÉ LA DÉMARCHE PRÉPARATOIRE AU CONGRÈS MENÉE PAR LE CODIEC NAMUR-LUXEMBOURG AUTOUR DU TEXTE « MISSION DE L'ÉCOLE CHRÉTIENNE ».

Quels sont les défis principaux de l'enseignement catholique dans une société en crise ?

Marthe MAHIEU : On pourrait poser la question sous cette forme : la mission de l'école catholique est-elle encore d'actualité ? Question qui paraît particulièrement pessimiste, car on pourrait répondre qu'elle n'est plus d'actualité. Moi, je pense qu'elle est particulièrement d'actualité dans cette société en crise et dans une Église qui est aussi en crise. Mais cette mission est tout à fait différente de ce qu'elle était il y a cinquante ans. Tout à fait différente dans ses objectifs et dans sa mise en œuvre. Avant, il fallait maintenir des enfants au sein de l'Église, en les protégeant des tentations, dans la tradition catholique et dans la continuité de l'éducation familiale. Il est évident que ce n'est plus du tout cela. La mission de l'école catholique est encore plus importante, car on n'est plus entre nous. Avant on était entre soi et on prolongeait une conformité à cette culture de l'entre soi. C'était confortable. Ça l'est beaucoup moins aujourd'hui, mais c'est beaucoup plus excitant parce que nous sommes avec un public non seulement d'élèves, mais aussi d'équipes pédagogiques dont les membres sont loin d'être tous de « bons petits chrétiens ».

Nous sommes aussi amenés à être des témoins de l'Évangile et de la Bonne Nouvelle dans un monde qui est très divers comme c'était le cas pour les apôtres. Cela nous oblige à repenser, à mettre en œuvre notre liberté de repenser, à mettre les jeunes debout face à ce choix de vie chrétienne qui est pour tous un libre choix. Que ce soit pour les membres PO, pour les directions, les professeurs,

les parents, la foi chrétienne est un acte libre et plus du tout lié à l'histoire de la famille. C'est un très beau défi. Cela demande de mesurer en quoi consiste ce changement de société, car cela change très vite, mais à pas feutrés. Ce n'est pas une grande révolution. Tous les paradigmes de la société sont en train de changer, mais de façon relativement subtile. Par exemple, il n'y a plus un tyran qu'il faut abattre, mais il y a une publicité qui vous conduit par le bout du nez. Rendre les gens libres cela suppose beaucoup de choses qui demandent de la recherche, de l'analyse, de la construction en équipe d'un projet qui doit être refait à neuf. Donc quand on dit « Mission de l'école chrétienne », c'est les mêmes mots qu'on employait il y a cinquante ans, mais ce n'est plus la même chose.

Comment se caractérise une école catholique ?

MM : Une école catholique au XXI^e siècle en Belgique, elle ne se caractérise pas par le fait qu'il y a des crucifix dans les classes ou des messes régulièrement. Je pense que ce n'est plus de cela qu'il s'agit. Ce n'est plus une question de culte ou d'appartenance. Je pense que c'est une question de style. C. THÉOBALD a écrit *Le christianisme comme style*¹. L'école chrétienne se caractérise par un style de vie – c'est un idéal bien sûr – qui s'inspire de l'évangile. Cela suppose plus de choses qu'on ne pense à première vue. On pense toujours à la bienveillance, au souci des plus démunis. Tout cela est important bien sûr, mais d'autres choses sont aussi importantes. À mon avis, une école peut se dire catholique si elle vise, si elle s'efforce de vivre dans ce style



MARTHE MAHIEU

Photo: François TEFNIN

de relations. Ce n'est pas facile, il y a beaucoup de résistances dans notre monde, mais on ne peut renoncer à y tendre. Nous, nous pouvons y tendre avec notre référence et notre tradition qui sont d'énormes ressources pour mettre en œuvre ce style de vie et ce témoignage.

Ce style de vie, j'aime le présenter sous forme d'une étoile. L'étoile présente cette belle symbolique qu'on la regarde de loin en tendant vers elle en sachant bien sûr qu'on n'y arrive pas tous les jours. C'est une étoile à six branches qui implique la bienveillance, mais aussi le sérieux professionnel, car ce serait une école catholique si elle n'est pas d'abord, une bonne école.

Il y a aussi le souci de la célébration sans qu'elle soit proprement religieuse ou sacramentelle, mais une attention à l'invisible et au ressenti du rite qui me paraît une chose très importante actuellement, dont les jeunes sont certainement demandeurs, et nous avons la possibilité de le faire dans nos écoles.

Il y a aussi quelque chose qui me

semble très important et qu'on oublie souvent, c'est la joie. Car j'aime bien cette parole de NIETZSCHE, « *Je me convertirais bien si les chrétiens avaient l'air plus sauvé* ». Je me dis que si dans nos écoles catholiques on ne donne pas un témoignage de la joie d'être sauvé, de la joie d'être aimé de Dieu, de la joie évangélique qui transparait dans toutes sortes de moments dans les Écritures, la joie de vivre, la joie d'être créé, eh bien on oublie ça. Si on oublie tout

le plaisir qu'il y a à transmettre cette joie, eh bien je pense que c'est raté. Mais cette joie, ce n'est pas une joie béate. Cela implique aussi beaucoup de fermeté par rapport à tout ce qui déshumanise l'homme : la marchandisation, l'objectivation, l'exploitation, etc. On doit aussi être en lutte permanente contre cela.

Enfin, il y a la culture du débat qui me paraît très importante parce que la culture du débat s'oppose à la fois à la neutralité qui est, on le sait, une

idéologie de base de l'enseignement officiel, et elle s'oppose aussi à la dictature qui est peut-être ce qu'on a appliqué autrefois en essayant de dominer les consciences. Le débat ouvre et un débat bien éclairé met debout. C'est très important. ■

ENTRETIEN JEAN-PIERRE DEGIVES

1. *Le christianisme comme style*, Les Éditions du Cerf, octobre 2007.

INTERVIEW DE MYRIAM GESCHÉ, PRÉSIDENTE DE LA COMMISSION INTERDIOCÉSAINNE DE PASTORALE SCOLAIRE

Quelles ont été les démarches préparatoires de la CIPS dans la perspective du Congrès de l'Enseignement catholique d'octobre 2012 ?

Myriam GESCHÉ : Nous avons voulu apporter notre éclairage sur la question : *faut-il envisager une réécriture de « Mission de l'école chrétienne »* ? Avant de se pencher sur le document en lui-même et de voir s'il était à corriger, s'il y avait des phrases à changer, on a voulu prendre les choses par un autre bout et commencer par nous interroger sur la manière dont on a envie de reformuler, de réexprimer ce qu'est le projet pédagogique de l'enseignement catholique. On a souhaité échanger entre nous à partir des différents points de vue en présence. Comment formulerait-on ce projet ? Quels en sont les axes majeurs ? Quels sont les incontournables ? Quelles sont peut-être les choses qui ne doivent pas se trouver dans cette formulation du projet pédagogique de l'enseignement catholique ?

Après avoir fait ce travail, il nous a semblé que ce qui était le plus important, c'est d'avoir le désir de communiquer autour de ce projet. C'était



peut-être ce qui faisait le plus défaut : le désir de communiquer notre projet pédagogique ou autour de notre projet pédagogique, de nous questionner, de continuer à donner vie à la réflexion qui doit accompagner sa mise en œuvre. Finalement, ce qu'il nous faut c'est des outils pour communiquer.

On s'est penché ensuite sur le document actuel « *Mission de l'école chrétienne* ». D'abord en faisant le constat que ce document était peu utilisé. Il ne remplissait pas réellement une mission de communication

vivante tout en continuant à considérer que sur le plan du fond, du contenu l'essentiel continue à tenir la route.



SE DEMANDER COMMENT FAIRE POUR REDONNER LE GOÛT, L'ENVIE ET LES MOYENS DE COMMUNIQUER AUTOUR DE CE PROJET.

Certes il y a certainement des formulations à changer, un style à changer, mais la priorité n'est peut-être pas là. La priorité ce n'est pas de remettre des énergies pour formaliser un nouveau texte un peu analogue à celui que l'on avait, mais c'est d'abord se demander comment faire pour redonner le goût, l'envie et les moyens de communiquer autour de ce projet. C'est une réflexion sur des outils qui devrait avoir la priorité. ■

ENTRETIEN JEAN-PIERRE DEGIVES

INTERVIEW D'ANNE OGER, CONSEILLÈRE EN PASTORALE SCOLAIRE POUR LES ÉCOLES LASALLIENNES

Vous avez eu l'occasion de participer à une journée de réflexion autour de « Mission de l'école chrétienne ». Pouvez-vous nous dire dans quel cadre cette journée s'est déroulée ?

Anne OGER : Cela se passait le 21 mars 2012 à l'Université de Namur où des représentants des congrégations se sont retrouvés pour réfléchir ensemble sur ce document très important qu'est « Mission de l'école chrétienne ». Une trentaine de participants venant de tous les horizons, de différentes congrégations, aussi bien des membres de PO que de directions, des enseignants ou des membres de la COREB (Conférence des religieuses/religieux de Belgique) présents dans les CoDiEC (Comités diocésains de l'enseignement catholique). Le but était d'avoir une discussion franche en ateliers et en plénum pour voir ce que nous pensions de ce document, pour voir s'il fallait éventuellement envisager une réécriture.

Que ressort-il de l'usage qui est fait aujourd'hui de « Mission de l'école chrétienne » dans les écoles dont vous vous occupez ?

AO : Il apparaît que, quand il est diffusé, c'est surtout au moment de l'engagement des nouveaux enseignants. Il est la plupart du temps accompagné par le projet éducatif et pédagogique de l'école. Ceci dit, nous avons remarqué que, parfois, il n'était pas remis en mains propres. Il était simplement signalé qu'on pouvait le trouver sur le site de l'Enseignement catholique. En ce qui concerne le fait qu'il soit commenté ou non, c'est très variable suivant les écoles.

Ressort-il de vos débats qu'il faut faire évoluer ce document ?

AO : Ce qui est apparu c'est que, par la suite, ce document était peu utilisé et que beaucoup ne l'avaient plus lu depuis qu'il était paru. Cela, ça fait question. Maintenant, tous ceux qui étaient présents l'avaient relu et étaient assez d'accord, concernant le

contenu, de dire que les idées essentielles s'y trouvaient. Pour nous, elles nous paraissaient accessibles, mais très vite nous nous sommes rendu compte que si nous nous mettions en lieu et place d'un jeune enseignant, du point de vue de l'accessibilité du langage, ça risquait bien de bloquer. Le document est assez long, assez abstrait.

La conclusion à laquelle nous sommes arrivés, ce n'est pas qu'il soit nécessaire de réécrire ce document, mais il faut plutôt l'accompagner d'un autre support qui serait beaucoup plus court, beaucoup plus concret, qui ferait davantage appel au visuel pour qu'il soit mieux compris. Cela permettrait aussi une meilleure réappropriation à différents moments de l'année scolaire. Nous étions sur cette optique-là. Notre société est aussi celle de l'image. Nous sommes habitués à d'autres modes de communication et, pour un certain nombre de jeunes collègues, il nous apparaît qu'il est important de réactualiser les choses et de parler dans un langage qui est davantage le leur.

Vous pensez que cela s'applique essentiellement aux jeunes enseignants ou on pourrait généraliser ?

AO : Dans l'état actuel, il faut reconnaître que si on n'oblige pas les membres du personnel à regarder le document, ils ne le liront pas d'eux-mêmes. C'est vrai que cela ne concerne pas uniquement les jeunes

enseignants. Nous sommes dans une société déconfectionnée et dans notre école aussi, des enseignants plus âgés n'iront pas naturellement lire le texte. Je crois que c'est très important que son utilisation ne soit pas quelque chose d'imposé, mais que l'on parte du concret, du vécu des gens. Il ne doit pas être utilisé hors de tout contexte. Il faut partir des représentations des gens et à partir de là amener la discussion, la réflexion sur ce qu'est une école chrétienne.



IL FAUT PARTIR DES REPRÉSENTATIONS DES GENS ET À PARTIR DE LÀ AMENER LA DISCUSSION, LA RÉFLEXION SUR CE QU'EST UNE ÉCOLE CHRÉTIENNE.

Il y a donc quelque chose à construire, et pas uniquement quelque chose à transmettre...

AO : Absolument. Et c'est une construction qui n'est jamais achevée. Elle est toujours en évolution. Je crois que c'est important que dans les écoles il y ait au moins un groupe qui soit vigilant, qui soit attentif. Des gens volontaires et qui s'interrogent : « Nous avons un projet d'établissement, nous sommes dans une école chrétienne, comment dans la pratique de tous les jours vivons-nous les choses ? »

Comme conseillère en pastorale, vous participez sans doute à des groupes ou à la constitution de tels groupes dans les écoles. Avez-vous des exemples sur la manière dont cela fonctionne



ANNE OGER

Photo: Laurent NICKS

dans les écoles que vous connaissez ?

AO : Les réalités sont également très variées. Dans certaines écoles où il y a une équipe dite de pastorale qui est très active et tout le temps en projet. Je pense par exemple à l'Institut Saint-Jean-Baptiste de Wavre. C'est une école qui a une longue habitude, une longue tradition de la pastorale et qui la continue. C'est vrai aussi au Collège Saint-Guibert de Gembloux. Mais les réalités sont multiples. Dans d'autres écoles, on sent une volonté de redynamiser ou de recommencer quelque chose. Ce n'est pas toujours évident. Parfois, on m'appelle pour aller en école entendre la réalité, le vécu et travailler les pistes à creuser pour redonner un esprit d'école chrétienne.

Comment voyez-vous votre association à l'élaboration de ce document accompagnant « Mission de l'école chrétienne » ?

AO : Je crois qu'il serait intéressant de constituer un groupe de travail et d'y associer des représentants des congrégations parce qu'il y a là toute une histoire qu'il ne faut pas oublier. Tous les représentants des écoles des congrégations étaient preneurs de participer à une réflexion. C'est très important. Les fondateurs eux-mêmes, marqués par l'Évangile ont répondu aux défis de leur temps et nous avons envie, en innovant, de nous situer dans cette continuité. ■

ENTRETIEN GUY SELDESLAGH



LES FONDATEURS ONT RÉPONDU AUX DÉFIS DE LEUR TEMPS ET NOUS AVONS ENVIE DE NOUS SITUER DANS CETTE CONTINUITÉ.

INTERVIEW DE PIERRE MICHE, MEMBRE DU CODIEC TOURNAI

Photo: Laurent NICKS



PIERRE MICHE

Quels constats pouvez-vous tirer de ce travail sur le chantier « Mission de l'école chrétienne » ?

Pierre MICHE : Au sein de ce groupe de travail du CoDiEC, nous étions une série de représentants de l'enseignement et de PO venant à la fois de grandes institutions et de petites écoles. Il en ressort une certaine fierté de constater que ce livret « Mission de l'école chrétienne » a encore largement sa raison d'être quant au fond. Mais le deuxième constat c'est peut-être qu'en termes de modernité, de façon de se présenter, de se mettre en route dans les écoles, là

il y aurait sans doute des choses à faire. Mais le document tient la route et renvoie aux valeurs fondatrices de l'enseignement catholique. Finalement la question était : comment trouver les langages actuels vis-à-vis des parents, vis-à-vis des enseignants et de tout le personnel impliqué dans l'enseignement ?

Pouvez-vous donner un exemple concret de cette nécessité d'adapter le langage ?

PM : Je donne un point de vue plus personnel, mais il m'a semblé qu'on

pouvait peut-être « dérouiller » un certain langage d'Église qui ne passe plus vraiment auprès des jeunes qui voudraient adhérer à ces valeurs. Il y a plus qu'une question de langage. Il y a une question de compréhension de fond. Une parole comme celle sur laquelle nous basons notre pédagogie, une parole qui donne existence à un Christ référent, il me semble qu'elle peut être redite autrement aujourd'hui. Nous devons penser à ouvrir des champs et parler à des publics qui sont multiculturels, qui ont d'autres représentations dans une société qui se cherche, qui a revu ses valeurs ou tend à les réévaluer. Dans une institution comme l'Église, on peut toujours dire qu'il y a, à la marge, des éveilleurs. Il y a des gens qui sont les passeurs de ce que sera éventuellement cette Église plus tard. Il faut les écouter et les lire.

Si je devais présenter certains textes à mes élèves maintenant j'aurais envie de leur dire, par exemple, la parabole de l'ivraie et du bon grain. L'ivraie c'est plutôt la zizanie dans le monde. Quand vous relisez cette parabole, tout s'éclaire. Tout parle à notre société du début du XXI^e siècle. Cette approche peut refonder un texte qui a sa valeur.



COMMENT TROUVER LES LANGAGES ACTUELS VIS-À-VIS DES PARENTS, VIS-À-VIS DES ENSEIGNANTS ET DE TOUT LE PERSONNEL IMPLIQUÉ DANS L'ENSEIGNEMENT ?

Dans votre expérience au sein des établissements de votre PO, avez-vous l'impression que les acteurs se sont approprié le texte ?

PM : Nous avons constaté qu'ils se le sont insuffisamment approprié. C'est un constat important. Au sortir de ces réunions, je me souviens m'être demandé avec des collègues pourquoi n'introduisons-nous pas des passages de ce texte à l'occasion de rencontres à l'intérieur des établissements. Je pense aux journées pédagogiques, aux Conseils d'administration, aux Assemblées générales qui ont pour rôle de définir une vision pour l'école et mettre en route cette vision. Pourquoi, avec les élèves ne pas prendre une partie de ce texte et leur demander « *Qu'est-ce que cela veut dire ?* ». Le groupe a en effet constaté qu'il n'y avait pas assez d'inclusion, d'implémentation dans la vie de nos écoles. Mais cela veut dire aussi que nous avons peut-être de nouveaux rôles à jouer en tant que responsables d'organisation : comment faire pour passer ce message aux enseignants qui rejoignent nos

équipes ? Comment faire avec les parents ? Il y a un chantier à creuser.

Quelles pistes d'actions pensez-vous qu'il faudrait mettre en œuvre à l'issue du Congrès ?

PM : Il pourrait y avoir des personnes qui auraient mandat pour essayer de réécrire certains passages. On pourrait aussi dans chacune de nos écoles, chacun de nos établissements affecter l'un ou l'autre à cette tâche, mais pas dans une logique de cloisonnement de groupe. Il faut réintroduire des moments réels de vie où ces missions sont remises en perspective. Par exemple, et nous allons le faire à Mons, organiser une journée pédagogique sur cette question. Celle-ci semble à première vue lointaine pour certains, mais quand nous la réintégrons dans la pédagogie avec l'enfant au cœur du projet, elle prend beaucoup de sens.

Je fais partie d'un établissement qui se fonde sur une congrégation avec quelqu'un qui a lu, à un certain moment, un langage d'évangile et qui a, à son époque, essayé de le traduire. Je me dis qu'une pédagogie qui part

a priori de l'élève, voilà une chose sur laquelle il faut insister. Il faut penser l'enseignement avec le bic vert et pas toujours avec le bic rouge.

Vous aviez relevé des passages intéressants...

PM : « *L'autonomie des réalités profanes signifie que les activités humaines ne se réfèrent plus nécessairement à la religion pour s'organiser, se fixer des règles de fonctionnement* », et ce texte qui situe bien cette autonomie des réalités profanes dit qu'il y a encore un langage neuf à tenir par rapport à cela. Je trouve qu'il est important de reconnaître à la fois la multiculturalité et de faire une sorte d'état des lieux de cette Église sans doute un peu « mal aux entourures ». Mais c'est bien à partir de ce lieu qu'il convient de redémarrer quelque chose. Donc je dis oui à cette autonomie de pensée, oui à ce regard neuf, mais réactualisons ! ■

ENTRETIEN BENOÎT DE WAELE



**OUI À CETTE
AUTONOMIE
DE PENSÉE,
OUI À CE REGARD
NEUF, MAIS
RÉACTUALISONS !**

CODIEC BRUXELLES - BRABANT WALLON

Une enquête préparatoire au Congrès de l'Enseignement catholique :

au départ de nos pratiques,
qu'est-ce qui nous permet
d'affirmer que notre école
est chrétienne ?



En février 2012, le CoDiEC Bruxelles-Brabant wallon a initié une enquête préparatoire au Congrès de l'Enseignement catholique. Près de 40% des écoles secondaires et fondamentales ont répondu à l'unique question posée : « Au départ de nos pratiques, qu'est-ce qui nous permet d'affirmer que notre école est chrétienne ? » Leurs contributions se déploient en plus d'une centaine de mots-clés, commentés et illustrés.

Ce document est une proposition de synthèse : il n'est l'expression de personne en particulier mais se veut le reflet de ce que les écoles ont témoigné d'elles-mêmes. Comme tel, ce tableau se présente comme un projet, auquel chaque école est invitée à confronter ses pratiques, de manière à l'affiner. En collaboration avec les services diocésains d'Animation pastorale scolaire, le CoDiEC prendra des initiatives vis-à-vis des écoles de manière à recueillir leurs avis et propositions.

VOS TÉMOIGNAGES...
VOS VALEURS...
VOS MOTS-CLÉS...

AU CŒUR DE LEURS PRATIQUES, LES ÉCOLES CATHOLIQUES DE BRUXELLES ET DU BRABANT WALLON

SE RÉFÈRENT



... à **Jésus-Christ** qui incarne les valeurs évangéliques.

Il nous propose un message d'amour nous invitant à grandir et à faire grandir. Nous prenons Jésus-Christ comme modèle sur le chemin de la vie. Plus que les paroles, les actes posés sont les meilleurs exemples de notre adhésion à Jésus-Christ.

... à **l'Évangile**, depuis la maternelle jusqu'à l'enseignement supérieur. Il est une Bonne Nouvelle et une source de joie pour chacun. L'Évangile est notre héritage et notre projet éducatif s'appuie clairement et de façon explicite sur ses valeurs.

... à **une tradition éducative**, parfois héritée d'une fondatrice ou d'un fondateur, et progressivement construite par les générations passées.

S'ORGANISENT



... en un **réseau de l'Enseignement catholique**. Notre école n'est pas « neutre » : elle est engagée et jouit d'une grande liberté d'action et de parole. Les Pouvoirs organisateurs de nos écoles sont rassemblés en un seul réseau et reliés par un même projet.

ACCUEILLENT



... **tous les élèves** dans leur pluralité : de toutes les origines, de tous les milieux, de toutes les convictions.

... **chaque élève** comme une histoire unique : il n'est pas un numéro à qui il s'agirait de transmettre des matières, mais bien une personne unique, qui a sa propre histoire, un contexte familial dans lequel il évolue, des capacités et des difficultés qui lui sont propres.

ENSEIGNENT



... **les différentes disciplines** prévues aux programmes approuvés par l'autorité publique. Au travers de chaque cours, il s'agit d'aider les jeunes à donner du sens à leur vie. Le cours de religion travaille les grandes questions existentielles en référence au message de l'Évangile et en dialogue avec d'autres traditions de pensée.

ÉDUQUENT



... **aux grandes valeurs de l'Évangile** : confiance, épanouissement, écoute, humilité, justice, paix, pardon, respect, sens du service et de l'effort, partage, tolérance, solidarité... Cela reste chaque jour un objectif à viser plus qu'une situation acquise.

PROPOSENT



... **de vivre l'Évangile** : en participant à diverses actions de partage, d'aide, de solidarité, d'apprentissage du dialogue et de l'écoute.

... **de célébrer les temps forts de l'année scolaire et liturgique** : animations religieuses, célébrations eucharistiques, célébrations de la Parole, retraites, temps de prière, espace religieux en classe, oratoire, éveil spirituel, dans l'écoute et le respect de ce qui est proposé.

ACCOMPAGNENT



... la progression de chaque élève, en faisant émerger l'envie de se dépasser quel que soit le point de départ ; en prenant le temps de faire grandir le jeune dans toutes ses dimensions : corporelles, affectives, sociales, intellectuelles et spirituelles.

RASSEMBLENT



... toute la communauté éducative autour d'un projet, en étant attentives à la qualité des relations et en suscitant un esprit d'appartenance à une école.

S'OUVRENT



... au dialogue constructif – en interne et en externe – avec la société multi-culturelle dans laquelle elles sont plongées : esprit d'ouverture, d'écoute, de découverte d'autres cultures. Ouverture à l'autre dans une réciprocité bienveillante.

Ils tissent sans le savoir un autre monde

Photo: François TEFNIN



Photo: Stéphane VANOIRBECK



PROLOGUE

La CIPS (Commission interdiocésaine de pastorale scolaire) a proposé un prologue en ouverture de la journée du vendredi 19 octobre. Après un spectacle de danse préparé par des élèves de 5^e et 6^e années de l'option « Danse » du Lycée Martin V à Louvain-la-Neuve, une vidéo retraçant la confection d'un patchwork a été projetée. Ce patchwork est l'aboutissement de l'action de pastorale scolaire « 2h pour la vie » proposée aux écoles fondamentales et secondaires en 2010-2011. Plus d'une centaine d'écoles ont consacré deux heures ou plus à diverses animations autour des valeurs de la vie, selon trois axes : écologie, éthique et vivre ensemble. Chaque rectangle est la concrétisation de la participation d'une école.

La confection du patchwork a été réalisée par des élèves de 3^e et 4^e années de l'option « Agent qualifié en Mode et Création » de l'Institut Sainte-Anne à Goselies. Le texte lu en voix *off* a été composé par Lucien NOULLEZ, professeur à l'Institut Notre-Dame de Joie à Bruxelles, en référence à Paul de TARSE : première lettre aux Corinthiens, chapitres 12 et 13. Les voix *off* étaient celles d'élèves du fondamental et du secondaire de l'option « Arts d'expression » et d'un enseignant du Collège Cardinal Mercier à Braine-l'Alleud.

Après la descente du patchwork sur scène, Lucien NOULLEZ a enfin lu le texte « *Ils tissent sans le savoir un autre monde* », texte qu'il a composé en référence à Maurice VIDALIN, parolier de Gilbert BÉCAUD.

Photo: François TEFNIN



Lucien NOULLEZ

L'AMOUR NE TOMBE JAMAIS

L'amour ne tombe jamais

Eh oui, le corps n'est pas un membre unique, mais plusieurs membres.

Si le pied dit : non, je ne suis pas la main, donc je ne joue plus dans le même corps,

Le corps est fichu.

L'amour ne tombe jamais

Et l'œil, s'il se prend pour l'oreille, il se fiche le doigt dans l'œil, car dans le corps, il est bon de voir et d'entendre (d'ailleurs, si l'oreille veut voir, elle est bouchée : tant pis pour elle, tant pis pour l'œil et tant pis pour le corps).

L'amour ne tombe jamais

Je voudrais bien être un cerveau, mais qui serait mes bras ? Et moi, je sais forger une pièce, l'assembler, la souder, mais qui organisera mon travail ?

L'amour ne tombe jamais

C'est génial d'être un ingénieur, mais sans les ouvriers, je ne suis rien.

C'est génial d'être directeur... mais sans les enseignants, je ne suis rien.

J'ai besoin de prier.

J'ai besoin d'agir.

Je parle comme un nul.

J'ai besoin d'un soutien en math.

Je dois trouver ma voie.

L'amour ne tombe jamais

On va vous montrer une voie extrême : L'amour est patient, l'amour ne tombe jamais.

Rien n'est sûr, sauf ceci : il faut que chacun trouve sa place.

Et aujourd'hui, il y a la confiance, l'espoir et l'amour. Ils sont trois, mais de ces trois, le plus grand c'est l'amour. ■

Texte composé par **Lucien NOULLEZ**, professeur à l'Institut Notre-Dame de Joie à Bruxelles, en référence à Paul de TARSE : première lettre aux Corinthiens, chapitres 12 et 13.



Photo: François TEFNIN



Photo: Guy LAMBRECHTS

ILS TISSENT SANS LE SAVOIR UN AUTRE MONDE

Ils ont dansé.

Dans le ventre de leur maman, ils voulaient déjà faire de la danse

Et puis, pas si longtemps après, sur les trottoirs du monde,

De billes en poupées, de toupies en rasoirs,

De feux-follets en volte-face,

De jeux en rien,

De rien en tout,

Ils voulaient encore danser.

Ils voulaient

Du bruit

Des fêtes

Des pardons.

Ils ont dansé.

À chaque enfant qui naît, le monde recommence, dit une chanson.

À chaque homme qui meurt, le monde recommence aussi

Dit la même chanson.

C'est pour cela qu'ils veulent danser :

Bébés fragiles,

Enfants questionneurs,

*Ados brillants ou parfois déjà mal éteints
Comme sont les étoiles du ciel.
Allez savoir celles qui vivent.
Allez savoir celles qui meurent.
Ils sont les funambules de la vie.
Ils sont la vie
Sur le fil impossible de vivre enfin.*

*Et nous ?
Nous, nos vieux rêves dans les cartables,
Nous, les sages, nous les savants,
Nous qui oublions trop souvent nos
Danses :
Nos danses dans le ventre du monde, nous,
Les congressistes,
Il nous reste un peu d'amour pour eux.
Un peu d'amour heureusement,
Parce qu'ils tissent.
Ils tissent sans savoir un autre monde.
Ils raccommodent entre eux leurs blessures.
Ils se fabriquent des tas de raisons de rire.
Ils s'inventent des amours folles et des passions secrètes.
Ils se dérobent.
Ils boivent.
Ils fument.
Ils nous fatiguent.
Nous tapons du pied.
Ils tapent encore le ventre de maman,*

*Et eux
Et nous
Nous sommes là.*

*Heureusement, il y a encore des mamans gonflées de vie,
Des jeunes qui frappent aux portes de la vie,
Des congressistes qui veulent tisser.
Tisser avec ce que les jeunes tissent.
Heureusement, il y a la science et ses mystères,
La vie, les voix et les savoirs...*

Et celui qui nous envoie ce matin, et pour deux jours à nos travaux :

Le sage des Sages, l'Homme vrai, le Bébé batteur et le Grand tisserand.

En ce moment, poussé par le Souffle saint, Jésus exulte et dit : « Merci à toi, Père, Seigneur du ciel et de la terre : tu dissimules les choses de ton Royaume aux sages et aux savants pour les révéler aux enfants. Tel est vraiment ton grand plaisir ».

Oui, le plaisir de Dieu, c'est que nous soyons à l'écoute de nos enfants.

La joie du Christ, c'est que nous apprenions aussi ce qui vient d'eux.

*C'est eux qui rafraîchiront nos sciences et nos débats,
Eux qui nous éduqueront*

Et c'est pour cela que nous serons éducateurs. ■

Texte composé par **Lucien NOULLEZ**
en référence à Maurice VIDALIN, parolier de Gilbert BÉCAUD.



Photo: Laurent NICKS



Atelier 1

Améliorer l'enseignement, assurer des équipes de qualité

La volonté de tous les systèmes éducatifs est d'assurer un enseignement de qualité. Là où les performances des élèves semblent le mieux rencontrer cette exigence, les études soulignent que les politiques publiques misent prioritairement sur l'amélioration des démarches pédagogiques et de leur accompagnement par la direction. C'est donc bien les pratiques des enseignants dans leur classe et des équipes de direction soucieuses de l'animation pédagogique des équipes éducatives qui peuvent relever le défi d'un enseignement de qualité pour tous.

ATELIER-CONFÉRENCE

Étienne DENOËL, directeur chez McKinsey & Company, a présenté, lors d'une conférence, les résultats des enquêtes menées par sa société sur l'analyse des systèmes éducatifs. Pour de nombreux systèmes scolaires, en ce compris la Fédération Wallonie-Bruxelles, ni l'augmentation considérable des dépenses, ni les tentatives de réforme au cours des dernières décennies ne se sont traduites par une amélioration substantielle de leur performance. Afin de comprendre pourquoi certains systèmes scolaires réussissent

là où d'autres échouent, le bureau de consultance McKinsey a travaillé avec les gouvernements et les responsables de plus de quarante systèmes à travers le monde pour identifier les caractéristiques communes aux meilleurs systèmes scolaires.

C'est ici que les directions d'école entrent en jeu. Parmi quatre caractéristiques présentes dans les meilleurs systèmes, figure « la mise en place d'équipes de direction de qualité ». Selon ces recherches, un directeur « très bon » ou « exceptionnel » peut améliorer de 10 à 20% les résultats

des élèves ! Que fait ce « très bon » directeur ? Loin de consacrer la majorité de son temps à la gestion administrative de l'école, il donne la priorité au leadership pédagogique ! Il organise des tutorats pour les nouveaux enseignants et du coaching pour tous, il observe les pratiques en classe et analyse les forces et faiblesses de chacun, il encourage le partage d'expériences entre collègues, il planifie et coordonne les matières enseignées, il anime le projet de l'école et il évalue la progression des élèves sur base des résultats chiffrés.



UN DIRECTEUR « TRÈS BON » OU « EXCEPTIONNEL » PEUT AMÉLIORER DE 10 À 20% LES RÉSULTATS DES ÉLÈVES !

En Fédération Wallonie-Bruxelles, le temps consacré au leadership pédagogique (15%) est très inférieur aux pratiques en vigueur dans les systèmes les plus performants (40%)¹.

Les recherches montrent aussi l'intérêt de mettre en place de bonnes pratiques pour renforcer l'attrait de la fonction de direction et pour recruter de manière rigoureuse les directions avec les meilleures compétences pédagogiques et de coaching d'adultes.

Une fois ces directions sélectionnées, ces meilleurs systèmes leur offrent

des formations (y compris des stages en entreprise) et du mentorat en cours de carrière ; ils veillent à la qualité des évaluations et du « feedback » donné. Les rémunérations proposées sont attrayantes.

Ces systèmes gèrent donc les directions d'école comme une vraie ressource stratégique. Les échelons intermédiaires entre les écoles et l'Administration centrale jouent également un rôle crucial en assurant une intervention rapide, ciblée et décisive auprès des directions en difficulté, une aide à la professionnalisation du recrutement, de l'évaluation et de la formation continue des directions, un encouragement à l'échange de bonnes pratiques entre directions, etc. Davantage que des réformes de structure, le chantier prioritaire pour l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles consiste à améliorer les pratiques de terrain ! ■

MARIE TAYMANS



DAVANTAGE QUE DES RÉFORMES DE STRUCTURE, LE CHANTIER PRIORITAIRE POUR L'ENSEIGNEMENT CONSISTE À AMÉLIORER LES PRATIQUES DE TERRAIN !

ATELIER-DISCUSSION

Lors de l'atelier-discussion sur cette thématique, **Jacqueline DE RYCK**, coordinatrice de l'accompagnement pédagogique à la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique (FédEFoC), a évoqué d'emblée l'impact évident de la pratique des enseignants sur l'apprentissage des élèves. « L'effet maître » est un phénomène mis à jour par plusieurs recherches internationales, mais aussi par l'analyse des résultats des évaluations externes non certificatives en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, on constate que dans des populations plus fragilisées, certaines pratiques enseignantes génèrent de bons résultats. Il faudrait aussi parler d'« effets maîtres » au pluriel, puisque le vocable au singulier recouvre l'impact de la pratique d'un enseignant, souvent dans son année, mais qu'il faut aussi mesurer et prendre en compte l'impact du travail d'équipes d'enseignants au sein d'un cycle, d'une étape ou mieux, d'une équipe complète. Il faut reconnaître que le frein à la dynamique collective est important. Les enseignants n'ont pas encore tous conscience du gain qu'un travail en



L'AMÉLIORATION DES PRATIQUES DES PROFESSEURS PASSE AUSSI PAR L'« EFFET DIRECTEUR ».

équipe peut apporter.

En écho à la présentation d'Étienne DENOËL, Jacqueline DE RYCK souligne aussi que si les résultats des élèves dans les classes sont conditionnés par les pratiques des enseignants, ils le sont aussi par l'animation pédagogique de la direction, à hauteur de 10 à 20%. Ce taux a été calculé sur base de 69 études internationales matérialisées par des entretiens avec des directeurs et directrices d'école sur leur programme de travail : coaching des professeurs, visites de classes, entretiens avec les enseignants, formation... L'amélioration des pratiques des professeurs passe aussi par l'« effet directeur ».

Face à ces constats, la cellule d'accompagnement en école de la FédEFoC propose un soutien inspiré de la démarche « du compagnon réflexif », d'« ami critique »², sans statut

hiérarchique. L'aide est de l'ordre de la prise de recul, de la réflexivité, de l'analyse et n'est mise en œuvre qu'après une démarche volontaire de la part des établissements.

Des éléments objectifs tels que les indicateurs qui mesurent les résultats aux évaluations externes, au CEB (Certificat d'études de base), les rapports d'inspection peuvent contribuer à amener les acteurs du terrain à adopter une position « méta », en leur procurant des éléments objectifs qui aident les directions et les équipes d'enseignants à poser un autre regard sur leurs pratiques et à mesurer à la fois les points forts, les réussites et les aménagements à apporter. Cette démarche se réalise pleinement dans une dynamique collective et renforce la continuité et la cohérence des pratiques au sein d'un même établissement. Cela permet à chaque enseignant de reconnaître le travail effectué en amont et en aval. Cela a aussi l'énorme avantage de travailler sur un objet tiers, ce qui est déculpabilisant pour les enseignants et leur donne l'occasion de prendre du recul par rapport à ce qu'ils font. ■

JOSETTE-MARIE HOUBEN

ÉCHANGES ET RÉFLEXION

- Les pays qui ont un faible taux de chômage ont des filières techniques et professionnelles performantes et reconnues : ne doit-on pas changer le regard de la société, et particulièrement des enseignants sur ces filières ?
- La multiplicité des tâches des directeurs, et particulièrement dans l'enseignement fondamental, laisse peu de temps au nécessaire pilotage pédagogique des équipes.
- Travailler en équipe, ce n'est pas faire tous la même chose, mais c'est apporter chacun sa spécificité, son expérience pour analyser et construire un projet.
- La confiance entre les acteurs est indispensable : PO, direction, équipe pédagogique. Cette confiance doit aussi exister envers les élèves.
- Certains ont relevé le risque de tension entre le travail collectif et le respect de l'autonomie de l'enseignant.
- Si la formation continue des professeurs aborde tous les aspects du métier, la question du travail collectif en équipe pédagogique est, par contre, négligée dans ses programmes. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR
CARINE STREBELLE
ET JOSETTE-MARIE HOUBEN

1. Enquête McKinsey réalisée en 2012 auprès de 800 directeurs en Fédération Wallonie-Bruxelles.

2. Voir l'interview d'Anne JORRO dans **entrées libres** n°38 (avril 2009, pp. 8-9) ou sur www.entrees-libres.be > **numéros précédents** > 38 > **l'exposé du moi(s)**

Atelier 2

Une école pour apprendre, prendre confiance et apprendre à vivre en société

Éduquer une personne, c'est d'abord croire en elle. L'équipe éducative d'une école accueille l'élève dans toutes ses dimensions : être singulier, être social et futur citoyen. Le souci des enseignants est de porter sur ses apprentissages un regard bienveillant et lucide pour lui permettre de maîtriser les compétences indispensables à son projet de vie d'adulte. L'école, c'est un premier espace de socialisation où chacun, dans la relation éducative, doit trouver sa place et être respecté. Ce temps scolaire permet aux adultes et aux jeunes de réfléchir aux conditions de cette vie ensemble et donne à chacun l'occasion de prendre ses responsabilités dans son organisation

ATELIER-CONFÉRENCE

Ane OGER est professeur de français et de religion en détachement au service des écoles secondaires lasalliennes. Elle a présenté les notions d'estime de soi et de confiance en soi en lien avec la problématique de l'échec scolaire.

Jean-Louis VOLVERT, Inspecteur principal des écoles lasalliennes, a ensuite développé la question de l'éducation à la citoyenneté à l'école. Les deux volets de l'exposé étaient illustrés par des témoignages portant sur des expériences en école.

PRENDRE CONFIANCE, CONFIANCE EN SOI, ESTIME DE SOI

Qu'est-ce que la confiance en soi ? C'est la capacité de se lancer dans une action jugée réalisable. C'est un

des paramètres de l'estime de soi qui est, il faut le reconnaître, une notion complexe. Elle touche à la manière de se voir qui peut être positive ou non. On sait que l'estime de soi est un facteur de réussite important durant le parcours scolaire. Si l'école veut aider le jeune qui a une faible estime de lui-même à avoir confiance en lui, il est bon de :

- s'intéresser à lui dans sa globalité;
- l'aider à développer son projet de vie;
- viser la coopération.

Pour renforcer son estime de soi, le jeune a besoin que les enseignants soient des piliers sur lesquels il peut s'appuyer. Pour cela, l'enseignant doit être vrai, s'engager pleinement dans l'acte d'enseigner, veiller à la cohérence entre ses paroles et ses



Photo: Bernard DELCROIX

actes et bien sûr, avoir aussi une bonne estime de lui.

Pour illustrer cette présentation théorique, **Virginie WATTIEZ**, professeur à l'Institut Saint-Luc à Ramegnies-Chin, a présenté le travail du SAS d'écoute de son école. Elle est « écoutante » dans une structure qui existe depuis 8 ans. Dans ce cadre, un élève peut – avec l'accord de son professeur – quitter la classe et rencontrer un professeur ou un éducateur « écoutant ». L'origine de cette demande spontanée d'entretien peut être liée à des difficultés relationnelles ou familiales, à la dépression, à des problèmes d'orientation, à des problèmes liés à l'homosexualité, à un deuil, à des problèmes d'assuétudes... La liste n'est pas exhaustive.

Les professeurs et les éducateurs assurant ces entretiens sont formés à l'écoute et connaissent leurs limites. Ils savent qu'il faut passer le relais à d'autres professionnels quand cela s'avère nécessaire. Ils ont à leur tour la possibilité d'être écoutés par des formateurs s'ils ont été confidents d'une expérience lourde vécue par un élève.

Catherine STEVENS est éducatrice à l'Institut Saint-Joseph de Ciney. Elle explique comment, dans sa fonction, elle a été sensibilisée aux difficultés relationnelles, au stress, au manque de confiance en soi des élèves dont elle avait la charge. Formée elle aussi à la rencontre d'élèves, elle bénéficie dans son travail de moments d'écoute et d'analyse des pistes d'aide possibles pour l'élève en difficulté. Il s'agit d'un travail complémentaire à celui de ses collègues enseignants qui ne se substitue certes pas aux remédiations disciplinaires, mais qui a le mérite de créer la confiance, d'encourager les élèves provisoirement en difficulté. Ce temps d'écoute est aussi un service gratuit, alors que d'autres soutiens scolaires peuvent s'avérer coûteux.

ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Les décrets « Missions » et « Citoyenneté » le disent : l'école a comme mission prioritaire de préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, d'éduquer au respect de la personnalité et de la conviction de chacun.

Pour **Jean-Louis VOLVERT**, l'école chrétienne n'a pas attendu ces décrets pour être active dans ces apprentissages. Il souligne une forme de paradoxe : l'école n'est pas une structure démocratique et donc y éduquer à la démocratie n'est pas simple. De plus, les enjeux d'une plus grande démocratie sont différents de part et d'autre de l'échelle sociale.

On ne naît pas citoyen responsable, mais on le devient par construction personnelle, en se frottant aux autres. L'école est un lieu de socialisation où on peut perfectionner sa citoyenneté. On y apprend, jour après jour dès l'école maternelle, le sens du collectif, le respect de l'individu, la participation, la responsabilité, l'autonomie. Nous sommes faits de tous les autres et c'est à ce passage de l'un aux autres que se situe le centre de gravité de l'éducation à la citoyenneté.

Enseigne-t-on la citoyenneté et la démocratie ? Ce n'est pas le choix de la Belgique francophone qui a préféré faire vivre la citoyenneté en valorisant les espaces de dialogue et de solidarité, en favorisant l'apprentissage de

la recherche de solutions aux conflits, la connaissance du passé qui instruit le présent, l'argumentation et la confrontation des idées, d'opinions plurielles. À ce titre, les conseils de citoyenneté¹ sont des occasions de se frotter à la culture de l'autre.

Car l'école, depuis qu'elle existe, est une caisse de résonance de trois dimensions interdépendantes : individuelle, sociale et politique. L'élève devient un homme, un travailleur et un citoyen. L'enseignant a un rôle fondamental à jouer car il peut donner l'exemple de la citoyenneté par sa pédagogie : apprendre la coopération en classe et la participation réelle de ses élèves, favoriser, via

des espaces de parole, des décisions prises collégalement.

La directrice de l'école fondamentale Notre-Dame de Beauraing à Meux, **Véronique FRÈRE**, a montré comment, dès le plus jeune âge, on peut gérer des conseils de délégués d'élèves où chacun peut être écouté et entendu. ■

MYRIAM SCOYER²

1. Voir l'École citoyenne présentée par Bruno DERBAIX – atelier 7 : enseigner aujourd'hui à tous les publics.

2. Article rédigé aussi sur base du texte paru dans *Contacts*, Bulletin des Associations La-salliennes, n°121, 1^{er} trimestre 2013, pp. 39-40.

ATELIER-DISCUSSION

Dans son témoignage, **François GUILBERT**, directeur du Service Diocésain de l'Enseignement fondamental de Tournai, a souligné que le cœur du Congrès était bien le projet éducatif du réseau de l'enseignement catholique.

Il a rappelé que pour ce projet, éduquer une personne, c'est d'abord croire en elle et donc qu'il faut accueillir l'élève dans toutes ses dimensions (être singulier, social et futur citoyen).

Il a également relevé quelques mots-clés entendus lors des premières journées du Congrès : solidarité, place de l'autorité, tension entre le collectif et l'individuel et volonté de « tirer » les élèves vers le haut.

Pour susciter la réflexion, il a projeté deux vidéos extraites de l'émission « *École(s) en France* » diffusée par France 2.

La première montre une enseignante proposant à un élève de reconnaître qu'il n'a pas préparé sa dictée pour ensuite lui faire de vifs reproches devant les autres élèves.

La seconde présente, dans une zone d'éducation prioritaire, un travail de production de textes libres avec les élèves. Tous les textes sont lus et, ensuite, les élèves votent pour désigner le meilleur. Ce dernier sera publié dans le journal de l'école. Cette démarche suscite l'enthousiasme des élèves et motive certains à écrire spontanément.

Les participants à l'atelier ont souligné la différence de climat scolaire entre les deux situations : un climat de tension, d'une part et un climat de confiance d'autre part. L'enseignante qui sanctionne publiquement reproduit probablement ce qu'elle a appris, mais elle ne semble pas

mesurer l'impact produit sur l'élève (peur, stress, etc.). Comment inculquer la confiance quand c'est l'erreur qui est au centre de l'évaluation et quand la difficulté individuelle est dénoncée en public ?

Pour certains, il faut revenir au cœur de l'action : le projet éducatif. Le contenu de celui-ci n'est peut-être pas suffisamment explicité lors de l'engagement des enseignants et chacun peut avoir son interprétation quant à son application.

Si les attendus sont clairement précisés dans le sens défini par notre projet éducatif, les participants ont conclu avec humour qu'on pourra dès lors travailler le passage de l'inconsciemment incompétent au consciemment compétent. ■

LUSIN CETIN



Photo: François TEFNIN

Atelier 3

Sources et ressources de l'enseignement catholique

Les acteurs de l'école sont confrontés aux mutations anthropologiques de ce début de XXI^e siècle. Celles-ci bouleversent les conditions de l'éducation dans nos sociétés. L'évolution du rapport au religieux est un des enjeux du monde contemporain. Dans ce contexte, comment comprendre la référence chrétienne comme source d'un projet éducatif particulier ? Comment les ressources de sens que ce projet propose aux équipes éducatives peuvent-elles permettre à l'école catholique de répondre aux défis contemporains ?

L'ÉVANGILE, UNE SOURCE D'ENGAGEMENT POUR L'ÉCOLE CATHOLIQUE¹

INTRODUCTION

Tout d'abord, l'intitulé de mon intervention ne veut pas dire que l'esprit évangélique serait un privilège de l'école catholique. L'enseignement catholique n'aurait pas de sens si, au nom de cet esprit, il ne se souciait aussi de l'élévation de l'éducation

des élèves des autres réseaux.

Ensuite, la communauté scolaire dans les écoles catholiques ne s'identifie pas à une communauté chrétienne. Comme la société, les écoles catholiques sont pluralistes par les élèves, leurs parents, le personnel enseignant, éducatif, administratif ou technique et par le personnel

de direction. Un tel contexte est-il dès lors une menace pour l'existence de l'école catholique ou, au contraire, un atout et une chance à saisir ?

Distinguons trois missions essentielles de l'enseignement catholique, articulées entre elles et pouvant, à la fois être envisagées de manière autonome.



André FOSSION

PREMIÈRE MISSION DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE : HUMANISER — SERVIR L'HUMANITÉ — DANS L'ESPRIT ET AU NOM DE L'ÉVANGILE

L'école catholique est un lieu d'études où l'on « fait ses humanités ». La mission première du réseau des écoles catholiques est de contribuer à rendre l'homme vivant ; qu'il s'épanouisse, individuellement et collectivement, dans toutes ses virtualités. Ce service éducatif a un sens en lui-même et pour les chrétiens, il prend un sens redoublé, théologique : servir l'humanité, c'est s'inscrire dans le dessein de Dieu. Détaillons ce service éducatif d'humanisation sur trois axes.

Tout d'abord, promouvoir les études comme étant le lieu éducatif par excellence. L'éducation ne s'ajoute pas à l'acte d'apprendre. C'est l'acte d'apprendre qui, en lui-même, est éducatif. En apprenant, en s'adonnant aux études, l'élève s'exerce à divers apprentissages : apprentissage de compétences essentielles (travail, rigueur intellectuelle, curiosité, esprit critique...), apprentissage de soi (ses talents, ses goûts, ses limites, son identité), apprentissage du monde et apprentissage des savoirs et techniques qui permettent au jeune de devenir lui-même.

Ensuite, promouvoir, par les études, une raison « large », puissante et humble à la fois. Une raison « large »

est une raison qui n'est pas seulement instrumentale, mais qui se montre soucieuse de culture générale, ouverte à la question du sens et au sens de la responsabilité. Les études font éprouver la puissance de la raison, mais aussi ses limites. Une raison puissante est aussi appelée à prendre conscience de ses propres limites et à demeurer critique envers tous les dogmatismes et autoritarismes. Les études apprennent à exercer cette raison qui ne dissipera jamais la zone d'ombre et de non-savoir devant la richesse et la complexité du réel comme devant le mystère de l'existence elle-même.

L'école, en ce sens, peut aider l'élève à se forger des convictions, mais des convictions qui se laissent constamment questionner. La foi chrétienne, en l'occurrence, pousse l'exercice de la raison dans cette direction, puissante et humble à la fois.

Enfin, promouvoir par les études et par la vie au sein de l'école une humanité qui se laisse inspirer par les valeurs et les conseils évangéliques. L'école catholique s'efforce de distiller dans les études comme dans la vie de l'école un esprit humanisant puisé à la source des valeurs et des conseils évangéliques. Les valeurs sont celles qu'énoncent les béatitudes (accueil, écoute, dialogue, partage, douceur, miséricorde...) et les conseils évangéliques — pauvreté, chasteté, obéissance — et concernent

successivement la relation aux biens, aux autres et à soi-même. Éduquer à la pauvreté évangélique, c'est cultiver le souci des plus pauvres, s'engager pour la justice et le bien commun. Quant au conseil de chasteté, il est la vertu de non-violence, de douceur, de fidélité, de respect de l'autre dans sa singularité, dans sa liberté comme dans son mystère. Enfin, l'obéissance évangélique correspond à la capacité d'entendre les appels du monde, les appels des autres qui, précisément, délogent.

L'école est catholique par ses fondateurs et ses Pouvoirs organisateurs, mais elle est ouverte à la participation de tous ceux et celles qui peuvent rejoindre ce projet d'humanisation conforme à l'Évangile, certes, mais qui ne réclame pas une profession de foi catholique. Rendre l'homme vivant, c'est déjà accomplir l'Évangile.

DEUXIÈME MISSION DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE : ANNONCER L'ÉVANGILE, RENDRE RAISON DE LA FOI CHRÉTIENNE DANS UNE OUVERTURE AU DIALOGUE INTERCONVICTIONNEL

Sur le chemin d'humanisation, l'enseignement catholique entend faire résonner explicitement le message évangélique. Une deuxième mission de l'école catholique consiste à faire entendre, à expliciter de multiples façons, la Bonne Nouvelle et à proposer la foi.

Dans une société pluraliste et pluri-conviictionnelle, l'école catholique se donne le devoir d'annoncer l'Évangile à des élèves considérés comme des citoyens dotés d'une liberté religieuse qui ont le droit de l'entendre. Cette annonce se présente en quelque sorte comme le déploiement gracieux du service de l'humanité. C'est la charité qui presse à annoncer l'Évangile parce que l'on croit ainsi offrir à l'autre le meilleur pour son bien.

Cette annonce évangélique n'est pas nécessaire pour le Salut, car comme le dit Paul VI, Dieu peut sauver par les moyens qui sont les siens, indépendamment de l'adhésion à la foi chrétienne. C'est là le Paradoxe de cette foi chrétienne : radicalement non nécessaire pour être engendrée à la vie de Dieu, elle est cependant radicalement précieuse et salutaire pour ce qu'elle permet de reconnaître, de vivre et de célébrer.

Que l'école chrétienne soit éprouvée comme animée par l'amour, qu'elle soit traversée par un esprit de service, c'est cela qui, pour les élèves, rend la foi désirable. Ils voient la charité, l'esprit de service et entendent l'annonce de l'Évangile.

Encore faut-il que cette foi, pour être désirable, soit éprouvée comme plausible. L'école catholique, notamment par les cours de religion, est appelée à rendre raison de la foi. Il lui faut être capable de parler des fondamentaux de la foi chrétienne d'une manière qui soit rigoureuse, pertinente et significative pour les élèves. Le défi est de pouvoir faire éprouver par les élèves que la foi chrétienne « donne à penser ».

Enfin, dans sa propre pratique, la foi chrétienne induit une manière originale et sensée d'être en communication dans un monde pluraliste. Elle possède une quadruple capacité :

d'universalisme, de questionnement critique, de témoignage et de dialogue.

TROISIÈME MISSION DE L'ÉCOLE CATHOLIQUE : ANIMER ET ACCOMPAGNER DES DÉMARCHES VOLONTAIRES VERS ET DANS LA FOI

Cette troisième mission concerne spécifiquement l'animation pastorale au sens étroit du terme. Cette mission d'animer et d'accompagner des démarches volontaires vers la foi et dans la foi requiert une communauté chrétienne dans l'école et à l'extérieur de celle-ci. Elle repose sur l'engagement volontaire et bénévole tant des enseignants que des élèves.

Une condition préalable à toute animation pastorale et à tout accompagnement dans la foi réside dans l'environnement relationnel.

La charité pastorale s'exerce d'abord par l'institution elle-même (contenu des cours, fonctionnement pédagogique, gouvernance). Mais ce fonctionnement institutionnel ne va pas sans une communauté humaine qui anime l'institution. Or, ces relations communautaires ne suffisent pas. Encore faut-il une intercommunication entre des personnes. Aujourd'hui, les cheminements sont tous singuliers et la foi en Jésus-Christ est éminemment personnelle. Aussi, un cheminement de foi requiert-il le plus souvent des espaces

de conversations personnelles, de grande proximité, mais aussi d'immense respect.

L'environnement fraternel constitue un milieu propice à des expériences significatives à vivre au sein de l'école : le témoignage, la célébration, la convivialité et le service.

Enfin, le rôle de l'école dans l'animation pastorale et l'accompagnement de la foi est d'être un lieu d'échange, une interface entre le tissu ecclésial et le milieu scolaire. L'école est un lieu d'information sur les événements à vivre en Église et de mise en relation.

POUR CONCLURE

Appelée à incarner la présence de la communauté chrétienne dans le champ éducatif, l'école catholique est pleinement et directement une œuvre d'Église ; une œuvre ouverte à tous, dans l'esprit de l'Évangile. ■

ANDRÉ FOSSION S.J.

andre.fossion@lumenvitae.be
<http://www.lumenvitae.net>

1. Ce texte est un condensé de l'intervention d'André FOSSION. L'intégralité de sa conférence est disponible sur :

<http://enseignement.catholique.be> >
Services du SeGEC > Etude > Missions >
Congrès > Congrès 2012 > Traces >
Traces écrites



Photo: Bernard DELCROIX

Atelier 4

Pratiques d'écoles et équité

Régulièrement, les questions d'équité et d'efficacité du système éducatif reviennent dans les préoccupations. Les discours attribuent souvent les manquements aux pratiques et à l'organisation des écoles. Pourtant, dans les écoles accueillant des publics socio-économiquement défavorisés, les acteurs cherchent à répondre aux réalités qu'ils rencontrent par une série d'initiatives, de modes d'organisation, de dispositifs en vue d'aider les élèves à atteindre les résultats escomptés. À travers l'expérience de directeurs d'écoles fondamentales et secondaires ayant obtenu des résultats encourageants aux évaluations externes malgré les difficultés socio-économiques, on s'intéressera aux pratiques d'établissement mises en œuvre en vue d'aider les élèves à réussir.

Benoît DE WAELE a mené un travail de recherche dans la foulée des Universités d'été du SeGEC, dont celle intitulée « *De nouveaux chemins pour l'équité* » lors de laquelle François DUBET était intervenu. Ce sociologue avait souligné que l'école ne peut pas produire seule une société juste, mais qu'elle peut agir pour diminuer les inégalités de départ. Donc, il faut tout mettre en œuvre pour faire une bonne école.

Grâce à une revue de la littérature sur l'effet d'établissement, quatre axes, vecteurs d'efficacité, sont identifiables :

- le mode de direction : son rôle, son

fonctionnement, ses objectifs ;

- l'approche pédagogique : les objectifs vis-à-vis des élèves, les modes de soutien ;

- le fonctionnement individuel et collectif des membres de l'équipe éducative ;

- le climat scolaire : les règles de vie, les relations, l'utilisation du temps scolaire.

Les résultats aux épreuves externes non certificatives en mathématique et en lecture (2^e primaire, 5^e primaire, 2^e secondaire) ont permis de sélectionner des écoles dont l'indice socio-économique est faible, et qui amènent plus d'élèves au-delà du niveau de

résultat normalement attendu.

Les entretiens qualitatifs (selon un guide de conversation, mais sous forme de dialogue) ont eu lieu avec 12 directions : 7 écoles fondamentales (Bruxelles et Wallonie de tailles différentes, urbaines, mais aussi petites villes) et 5 écoles secondaires, dont 2 DOA.

OBSERVATIONS TIRÉES DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS

■ les directions

Les directions sont fières de ce qu'elles font. Elles sont passionnées et ont le sentiment de pouvoir faire bouger les lignes. Elles sont heureuses

de faire un travail où il y a sans cesse des défis.

Mais elles se remettent aussi en question, analysent leurs erreurs en ayant conscience de leurs limites. Elles peuvent déléguer et sont ouvertes aux idées nouvelles. Elles assument leur place dans l'école, sans être vraiment dans l'équipe, mais sans en être déconnectées. Si elles ont pris leur fonction de direction dans la même école, elles assument leur nouvelle place dans la relation avec les anciens collègues. Si elles ont changé d'école, elles savent s'adapter et comprendre leur nouvel environnement.

Ce sont des chefs d'établissement qui, généralement, ont dû relever de grands défis dans leur école comme une perte de population, un climat scolaire à reconstruire, un nouveau mode de fonctionnement (réforme du premier degré), un changement du profil de la population. L'école a donc dû revisiter son projet en partant de sa mission de base et des élèves tels qu'ils étaient dans l'école.

Les directions savent anticiper, sont attentives à certains signaux, analysent, veillent à ne pas aller trop vite pour éviter que l'équipe lâche. Elles prennent le temps de tester, de convaincre ou de s'approprier les constats et les solutions. Dans ce modèle, tous les membres du personnel de l'établissement, quelle que soit leur fonction, sont mobilisés.



**TOUS LES MEMBRES
DU PERSONNEL DE
L'ÉTABLISSEMENT,
QUELLE QUE SOIT
LEUR FONCTION,
SONT MOBILISÉS.**

Les directions communiquent avec cette équipe pour encourager, soutenir, clarifier, coordonner, valoriser les résultats ; avec les parents dans une vision co-éducative ; avec l'extérieur pour montrer le travail mené, pour participer à des événements et partager des expériences, mais ces directions travaillent en réseau et

bénéficient de l'appui de pairs (PO, ADI, diocèses, congrégations, etc.) et du réseau (CP, service juridico-administratif, etc.).

Volontaristes, elles s'appliquent à chercher des solutions plutôt qu'à relever des problèmes. Elles sont innovantes et créatives et n'hésitent pas à « pousser » les limites du cadre en dehors des facilités et des habitudes. Les marges de liberté d'action et les moyens d'affectation sont toujours utilisés au profit des élèves. Cela permet d'élargir le cadre de prise en charge scolaire (études, extrascolaires, logopède, assistant social...) en utilisant soit les ressources de l'école soit des partenariats.

■ l'approche pédagogique

Concernant l'approche pédagogique, l'objectif déclaré est de prendre l'élève là où il est et l'amener le plus loin possible. C'est une approche volontariste soucieuse du bon diagnostic et qui tient compte des réalités, sans préjugés en particulier vers les parents en extrême pauvreté.



**C'EST UNE
APPROCHE
VOLONTARISTE
SOUCIEUSE
DU BON
DIAGNOSTIC.**

Parfois, il s'agit de pourvoir à certains besoins primaires pour mettre l'élève en condition d'apprendre. Cette approche nécessite un travail personnel quotidien et une sensibilisation des parents. L'exigence ne diminue pas par rapport aux élèves, car les parents deviennent des soutiens à l'action pédagogique. L'école donne aux élèves les moyens de progresser par la remédiation, les aménagements des grilles horaires, les renforts pédagogiques, le soutien aux devoirs, des activités extrascolaires, etc. Le résultat visé est la réussite aux épreuves afin de donner une chance réelle aux élèves de choisir leur orientation. Il faut donner confiance aux élèves, les motiver, les outiller pour qu'ils puissent s'en sortir seuls.

■ le fonctionnement individuel et collectif

Pour un bon fonctionnement individuel et collectif, la direction engage les enseignants à s'investir. Elle demande le respect des élèves et de la bienveillance à leur égard. Pour cela, il faut travailler en équipe et se coordonner régulièrement. Il faut aussi avoir la capacité d'expliquer les attentes aux parents.

Le maître mot est la confiance. Tout en veillant aux objectifs (balises et limites fixées de manière coordonnée), la direction n'impose pas des solutions toutes faites. Il y a une liberté d'organisation dans le cadre fixé. Les expériences nouvelles, l'investissement des enseignants volontaires sont encouragés tout en soulignant régulièrement les bons résultats.

Il y a également le souci d'assurer de bonnes conditions de travail (bâtiment, matériel, horaires permettant la coordination, climat scolaire centré sur l'apprentissage). Les nouveaux enseignants sont soutenus dans la mise en place de réflexes professionnels par le tutorat, les visites de classe, des débriefings, etc. Les directions sont disponibles pour le travail pédagogique et pour chercher des solutions en cas de difficulté. Les réunions de coordination se font à un rythme soutenu et sont centrées sur l'action pédagogique, les pratiques didactiques.

Plusieurs facteurs assurent la continuité et la cohérence verticale : garder la même classe pendant tout un cycle, prester dans différentes années (secondaire), organiser des classes filières dans une école fondamentale (la même équipe d'enseignants qui travaille sur l'ensemble du cursus), élaborer des dossiers de suivi des élèves, créer des outils d'accompagnement, organiser le tutorat, prévoir des temps partagés (aller dans la classe d'un autre collègue



**LES NOUVEAUX
ENSEIGNANTS
SONT SOUTENUS
DANS LA MISE EN
PLACE DE RÉFLEXES
PROFESSIONNELS.**

pendant les heures de prise en charge), proposer une formation en interne, constituer des horaires qui laissent des espaces/temps de coordination.

LE CLIMAT SCOLAIRE

Les directions attentives au climat scolaire veillent à la cohérence et au respect des règles, mais aussi à la mise en œuvre de cette cohérence auprès des différents acteurs

(élèves, parents, équipe éducative).

Dans les grandes écoles (fondamentale et secondaire), on observe la désignation d'un responsable de la discipline (éducateur ou préfet de discipline) chargé de veiller au respect des règles. Le directeur joue en deuxième ligne. Il rencontre les protagonistes et conclut des engagements précis. Dans les petites écoles fondamentales, c'est le directeur qui assure cette mission.

Les directions sont également sou-

cieuses de la qualité des relations entre les enseignants et les élèves. Cela se traduit par un accueil personnalisé dès l'inscription en expliquant à la fois les exigences et les soutiens, mais aussi par des réunions régulières pour expliquer ce qui est organisé et faire le point sur la situation de l'élève dans un esprit de partenariat. L'école est au service des enfants et des familles et les parents doivent respecter son fonctionnement.

Il existe des symboles et des rituels pour garantir le travail scolaire dans un climat serein (ex. : uniforme, rangs, 1^{re} sonnerie, 2^e sonnerie, etc.). L'activation et la responsabilisation des élèves (malles de jeu gérées par les enfants, utilisation respectueuse des toilettes, etc.) contribuent à faire de l'école un lieu de vie en dehors des temps scolaires (activités culturelles, sportives, stages, etc.). L'école devient alors un espace stimulant et constructif.

CONCLUSION

L'enquête montre des traits communs dans le mode de fonctionnement des différentes écoles. L'organisation est centrée sur la mission et le projet et la philosophie est de trouver des solutions plutôt que de relever les problèmes. Elle se fonde sur des exigences professionnelles fortes. Il faut aussi s'adapter, s'investir, fonctionner collectivement et développer la confiance de tous. Il y a, dans ces écoles, un souci de la gestion du climat pour assurer le bien-être. Celui-ci passe aussi par une prise en charge étendue des enfants et par le soutien des familles. La direction assume dès lors un rôle de garante d'un projet qui tient compte des réalités locales. ■

JANINE GOBIET

ÉCHANGES ET RÉFLEXIONS

Y a-t-il, dans l'échantillon du fondamental, des directions avec classe, et donc avec deux casquettes ?

Benoît DE WAELE : Oui, ces directeurs s'organisent pour ne prendre en charge que certains cours, éveil par exemple. Ils mettent quand même en place des temps de coordination et assurent la cohérence des règles. Le point positif relevé est qu'ils sont très proches des réalités du métier.

Comment gérer les résistances à la mise en œuvre de l'action pédagogique, et plus particulièrement l'investissement personnel des enseignants, leur disponibilité ? Les freins ne sont-ils pas trop nombreux ? Statut des enseignants, syndicats, certificats médicaux...

BDW : Oui, il y a des résistances, mais les directions sont parvenues à les dépasser en conscientisant leurs équipes. C'est un réel travail pour la direction. Il faut laisser du temps aux enseignants, essayer de faire partager l'idée qu'il vaut mieux voir les solutions plutôt que pointer les problèmes. De même, réfléchir en dehors des habitudes ouvre sur de nouvelles pistes.

Les directions se sont-elles exprimées par rapport au turn-over des élèves ?

BDW : La question n'a pas été posée. Néanmoins, il y a un effort constant pour informer les élèves chaque année sur les règles qui se reconstruisent régulièrement et font l'objet de rappels permanents.

Vous soulignez l'importance de la communication : beaucoup de parents ne comprennent pas le langage des enseignants, il faut adapter son discours au public. Les directions que vous avez rencontrées avaient-elles ce souci d'équité ?

BDW : Oui, elles ont le souci de s'occuper du sort des plus faibles. Mais si l'école peut mettre des choses en place, il faut aussi que les parents le fassent.



Atelier 5 Enseigner aujourd'hui, enseignant de demain

Penser l'école de demain nécessite de penser ou repenser le métier d'enseignant aujourd'hui au regard des évolutions de la société. Les attentes vis-à-vis des enseignants évoluent avec la transformation des demandes sociales (enseignement par compétences, éducation à la citoyenneté...) et la diversité des publics scolarisés. Mais la manière de vivre la fonction d'enseignant, le rapport à l'institution scolaire, le rapport au travail ont aussi évolué. Alors comment s'invente le métier d'enseignant aujourd'hui et demain ? Quelles exigences, quelles formations, quel accompagnement au long de la carrière ?

PRÉSENTATION DE VÉRONIQUE DEGRAEF

Véronique DEGRAEF (Facultés universitaires Saint-Louis) a présenté la recherche menée avec Luc VAN CAMPENHOUDT et Abraham FRANSSEN intitulée « *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles* »¹. Évaluation qualitative car les chercheurs ont voulu comprendre les

expériences des acteurs de la formation initiale des enseignants. Participative parce qu'elle a impliqué le plus grand nombre possible de personnes concernées et a confronté les différents points de vue. Prospective parce que le but était de contribuer à l'amélioration de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles.

PREMIERS ENSEIGNEMENTS DE L'ÉVALUATION

Les chercheurs ont constaté une forte mobilisation des acteurs de terrain qui ont eu pour la première fois l'opportunité d'analyser ensemble leurs pratiques ainsi que les contraintes organisationnelles et institutionnelles. Ce travail a permis d'explicitier les

accords et désaccords sur les points forts et faibles de la formation initiale actuelle et de connaître comment ceux qui travaillent dans ce système le jugent et souhaitent le voir évoluer. Le monde de la formation initiale habituellement diagnostiqué comme éclaté a existé en tant que « tout », système d'acteurs dont les multiples composantes ont été en interaction.

DIAGNOSTIC PAR LES ACTEURS

Tout se joue dans un paysage institutionnel en redéfinition. Les acteurs relèvent un double décalage entre, d'une part le mode d'organisation de la formation et d'autre part, le profil des publics et l'organisation de l'enseignement obligatoire. Ils relèvent une tension entre le principe d'égalité d'accès aux études supérieures et le principe de sélection des entrants.



LES ACTEURS RELÈVENT UNE TENSION ENTRE LE PRINCIPE D'ÉGALITÉ D'ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES ET LE PRINCIPE DE SÉLECTION DES ENTRANTS.

Concernant l'impact des réformes, les Hautes Écoles considèrent les Ateliers de Formation Professionnelle et les Maîtres de Formation Professionnelle comme une avancée positive, mais le programme et les grilles horaires sont surchargés. Ils soulignent également la difficulté de la transposition didactique. Pour les Universités et les Écoles Supérieures des Arts, c'est le sous-financement et l'insuffisance des crédits qui posent problème. Le public change, le master

à finalité didactique est dévalorisé et il est difficile d'articuler formation disciplinaire et formation didactique.

Pour le CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur), les modalités d'organisation varient : en solo à l'Université ou en partenariat avec l'enseignement de promotion sociale où les moyens sont faibles. Enfin, pour le Certificat d'Aptitudes Pédagogiques (CAP) dans l'enseignement de promotion sociale, trois difficultés sont relevées : surcharge horaire, hétérogénéité du public et difficulté de trouver des maîtres de stage.

PENSER L'ACTEUR ÉTUDIANT

L'acteur étudiant est pensé selon trois dimensions en complémentarité et en tension. Il est bien perçu comme acteur scolaire, un peu moins comme acteur social malgré la diversité croissante des trajectoires sociales et pas du tout comme acteur institutionnel.

PENSER « MÉTIER ENSEIGNANT »

Quelles sont les finalités de la formation initiale ? Former un enseignant prêt à l'emploi ou un enseignant qui doit encore (se) construire ? Quels sont les profils et compétences du « praticien réflexif » ?

On est dans un processus longitudinal. Faut-il penser à un dispositif d'accompagnement de l'entrée dans le métier ? Comment articuler formation initiale et formation continuée ?

L'enjeu est aussi de faire collectivement métier. Quid d'un système d'action de coformateurs ?

PENSER « INSTITUTION »

Le système est complexe, éclaté, manque d'articulation et de cohérence. Il y a une certaine défiance. Les chercheurs relèvent une divergence forte entre la vision organisationnelle et la vision institutionnelle du système de la formation. Ils

constatent la pluralité interne et une certaine autonomie de ce système.

Véronique DEGRAEF identifie cinq chantiers :

1. Refonder la formation initiale

Le métier d'enseignant doit être redéfini en tenant compte des transformations de la société, du contexte institutionnel et des conditions concrètes de ce travail. Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? Il faut penser ce métier dans le cadre d'un système éducatif conçu comme une institution, à partir de ses missions au bénéfice de la société et non comme une organisation orientée d'abord vers ses problèmes internes.

2. Accompagner l'entrée dans le métier

Il n'y a pas d'avis massif favorable à l'allongement de la formation à cinq ans, mais ce qui se dégage c'est qu'elle doit se concevoir comme la composante d'un processus de formation tout au long de la vie. Il faut penser ensemble formation initiale et formation continue. En définissant un socle commun de connaissances et de compétences pour tous les futurs enseignants, on pourra favoriser une culture du métier. La priorité des priorités est de mettre en œuvre des dispositifs d'accompagnement de l'entrée dans le métier.

3. Recruter et former les (co) formateurs

La formation des formateurs devrait être réformée en particulier dans leur rapport à la pratique. On pourrait motiver les enseignants expérimentés à devenir formateurs et valoriser cette



LE MÉTIER D'ENSEIGNANT DOIT ÊTRE REDÉFINI EN TENANT COMPTE DES TRANSFORMATIONS DE LA SOCIÉTÉ.

fonction au sein des universités, des Hautes Écoles, des Écoles Supérieures des Arts et dans l'Enseignement de Promotion Sociale.

Autres pistes :

- développer des incitants symboliques et financiers pour que les bons enseignants deviennent maîtres de stage ;
- développer les ateliers de formation professionnelle et donner un vrai

statut aux maîtres de stage ;

- encourager les enseignants, formateurs, maîtres de stage à être coformateurs en valorisant le temps consacré aux concertations, collaborations et formations conjointes.

4. Valoriser la recherche

La recherche devrait être le vecteur central de valorisation du métier et de collaboration entre les différents acteurs et les différentes institutions

composantes de la formation initiale.

5. Restructurer le système institutionnel

L'ensemble du système devrait être doté d'une identité commune et transversale avec des interlocuteurs légitimes au regard du public et des pouvoirs publics. Il faut autant débusquer les incohérences qui compromettent la qualité que sanctionner positivement les synergies qui permettent des initiatives transversales comme des économies d'échelle.

COMMENTAIRE DU SECRÉTAIRE GÉNÉRAL DE LA FÉDÉRATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR CATHOLIQUE (FÉDESUC)

André COUDYZER a accompagné cette recherche au sein du Comité de pilotage. Son intention n'est pas de dire qu'on fait fausse route, mais de faire quelques réserves quant à l'interprétation des résultats. En effet il s'agit d'une étude qualitative et à ce titre il faut veiller à ne pas en tirer de conclusion en termes de représentativité du contenu. L'impression négative qu'elle donne de la formation initiale tient aussi au choix des chercheurs et de la méthodologie retenue qui a eu pour effet de sélectionner parmi l'ensemble des récits davantage de situations difficiles que des options positives. Une caractéristique assez répandue de toute forme d'évaluation...

La recherche pointe très justement les difficultés de la profession, mais sans viser à en donner une image exhaustive. Il faut aussi reconnaître que bien des enseignants sont et restent très motivés et font un boulot extraordinaire.

La bonne question qu'il faut se poser c'est : « *Et maintenant ?* »

Trois questions ne sont pas tranchées :

- quelle réforme ? Doit-elle être am-

bitieuse ou pas ?

- quand faut-il la mettre en œuvre ?
- avec quels moyens financiers ?

Le politique doit agir. Quel enseignant veut-on demain ? Quel est le profil professionnel attendu ?



IL FAUT AUSSI RECONNAÎTRE QUE BIEN DES ENSEIGNANTS SONT ET RESTENT TRÈS MOTIVÉS ET FONT UN BOULOT EXTRAORDINAIRE.

Quelle école veut-on demain ? Aujourd'hui, on attend de l'école qu'elle fasse tout. Un enseignant doit à la fois enseigner (instruire) et éduquer. Un juste équilibre entre ces deux champs s'impose.

Les formations pédagogiques sont plurielles et la réforme doit les viser toutes : la formation initiale des

instituteurs et des régents dans les départements pédagogiques des HE ; l'agrégation via 30 crédits à l'université pour les professeurs du secondaire supérieur ; la finalité du master didactique et le certificat d'aptitude pédagogique.

Si toutes ces filières conduisent à former un enseignant, quel est le tronc commun jugé indispensable en méthodologie, en didactique et en pédagogie ?

Après avoir largement concerné les acteurs de terrain pour cette recherche commanditée par le Ministre MARCOURT, il est temps de faire connaître le calendrier de la mise en place de la réforme et le cadre dans lequel elle doit s'inscrire.

Des délais trop longs induiraient des déceptions et des démotivations importantes. Et par ailleurs, une réforme en profondeur ne peut s'improviser. ■

MONIKA VERHELST

1. Enquête téléchargeable sur : www.enseignement.be > **Carrières** > **Évaluation de la formation initiale**



Atelier 6

Pouvoirs organisateurs : organisés aujourd'hui pour organiser demain

Au cours des dernières années, les Pouvoirs organisateurs ont connu une évolution importante. La laïcisation des PO, la modification des modes d'engagement bénévole ont modifié les manières de recruter les volontaires. La multiplicité des dispositions légales, l'avènement de règles organisant les procédures et les justifications des actes posés, la complexification des questions traitées nécessitent de nouvelles compétences. Ces évolutions encouragent à adapter les principes d'organisation des PO. Quelles règles de gouvernance mettre en place dans les Pouvoirs organisateurs de l'enseignement catholique pour soutenir et « professionnaliser » l'engagement bénévole ?

ATELIER-CONFÉRENCE EMMANUELLE HAVRENNE ET SOPHIE DE KUYSSCHE¹

L'enseignement catholique se définit tant dans par son projet (Mission de l'école chrétienne) que par son mode d'organisation. Les écoles sont organisées par des associations de droit privé constituées de femmes et d'hommes issus de la société civile et qui exercent collectivement la responsabilité de l'organisation et de la gestion de chaque établissement. Les fondements de cette organisation sont à trouver dans les deux principes constitutionnels de liberté d'enseignement et de liberté d'association. Dans le paysage actuel, les ASBL Pouvoirs organisateurs de l'enseignement libre catholique scolarisent 50% de la population scolaire (40% dans l'enseignement fondamental et 60% dans l'enseignement secondaire).

Les membres des Conseils d'administration et des Assemblées générales de ces ASBL sont volontaires et bénévoles. Ils exercent un volontariat de gestion, peu connu, mais indispensable à l'existence de chaque ASBL. Pour soutenir les Pouvoirs organisateurs, le SeGEC a publié un guide de référence les invitant à réfléchir à leurs pratiques en tenant compte de leur structure propre.

Le Conseil d'administration est le garant de la mission de l'ASBL PO dans le respect des valeurs en lien avec le projet de l'enseignement catholique. Il veille au respect des dispositions légales qui se multiplient et accroissent le sentiment de complexité ressenti par les membres. Il est responsable de la mise en œuvre des conditions pour réaliser l'objet social de l'ASBL selon 5 axes :

1. mise en œuvre des projets institutionnels (éducatif, pédagogique, etc.) ;
2. recrutement de la direction et collaboration avec elle ;
3. évaluation et contrôle ;
4. composition et fonctionnement des instances ;
5. insertion de l'association dans son environnement (scolaire, institutionnel, social, culturel...).

PO - DIRECTION

L'engagement du directeur est une des responsabilités primordiales de l'ASBL. La lettre de mission permet de placer les balises de la collaboration. Elle rappelle le prescrit légal et permet de garder un espace négociable dans la définition de l'action de la direction. Elle formalise le mandat confié à celle-ci. C'est elle qui met en œuvre concrètement le projet dans la gestion journalière.

Le statut du directeur au sein du CA doit être clair et réfléchi avec lui. Deux cas de figure sont envisageables : le directeur est invité permanent au CA et a une fonction de délégué à la gestion journalière ou il est membre du CA et a une fonction d'administrateur-délégué. Quoi qu'il en soit, une bonne articulation entre le CA et la direction exige une confiance réciproque.

ÉVALUATION ET CONTRÔLE

Dans sa mission de gestion (pédagogique, financière, etc.), le PO doit être capable d'avoir un regard méta sur sa propre action. Il doit évaluer les moyens mis en œuvre et les résultats obtenus pour adapter le projet le cas échéant. Le PO doit avoir une vision d'avenir et se fixer des objectifs à moyen et long termes.

L'exercice du droit et du devoir collectif de contrôle doit être vu dans un sens positif. Légalement, l'Assemblée générale exerce ce droit envers le Conseil d'administration et ce dernier l'assure envers la direction (l'exécutif). Ce mode d'organisation ne fonctionne bien que quand il y a un lien de confiance entre direction et CA.

COMPOSITION ET FONCTIONNEMENT DES INSTANCES

Le Conseil d'administration est le moteur du Pouvoir organisateur. C'est une équipe dont les membres ont des compétences diverses et complémentaires qui se met au service du collectif et du projet commun. Elle doit pouvoir déléguer et trouver parfois à l'extérieur les compétences

manquantes. Le CA est l'instance de délibération et de décision. L'Assemblée générale doit être vue comme une instance légale, mais aussi comme un lieu d'élargissement de la réflexion, de l'engagement bénévole et une ressource pour l'investissement de futurs administrateurs.

Ces instances fonctionnent selon le principe de collégialité dans la prise de décision. Tous sont solidaires des décisions prises même si, à un moment, certains désaccords se sont exprimés et tous respectent la confidentialité nécessaire en ce qui concerne les débats.

Un point à souligner pour le bon fonctionnement : la nécessaire distinction entre les rôles d'employeur ou d'employé et les rôles d'organisateur et de contrôle de l'exécutif (ou de la fonction d'exécution).

L'enjeu actuel pour ce modèle d'organisation est d'assurer la pérennité des PO et de leur action. L'engagement bénévole a évolué et la tâche des administrateurs est devenue de plus en plus complexe. La gestion et l'administration de l'ASBL se professionnalisent. Face à ces défis, les PO développent diverses stratégies (collaborations entre différents PO, re-composition selon le contexte, etc.).

En conclusion, c'est le lien de confiance entre les personnes et envers l'institution qui constitue le ciment du modèle. Pour que ce lien de confiance soit fort, il faut, au niveau collectif : une gouvernance adéquate, la pertinence de l'action, une qualité de service et une qualité de relations.

Au niveau individuel, il faut : utiliser les compétences (la bonne personne à la bonne place), avoir conscience de son rôle et de ses responsabilités, être motivé et loyal et se sentir valorisé dans son engagement. ■

GUY LATTENIST

1. Respectivement, Secrétaire générale du SeGEC et directrice du Service Pouvoirs organisateurs (de 2008 à septembre 2012).

ATELIER-DISCUSSION FONCTIONNEMENT D'UNE ASBL « SERVICES AUX PO »

L'atelier-discussion a permis de découvrir, grâce au témoignage de **Joël VOISIN**, coordonnateur de gestion de PO de la région de Bruxelles, un mode de fonctionnement spécifique.

QUELS SONT LES OBJECTIFS DE CETTE STRUCTURE ?

- rencontrer un souhait du Congrès de 2002 qui était « *tenir ensemble une proximité et une responsabilité communes* » ;
- mettre les écoles dans l'état d'agir en coopération ;
- professionnaliser le PO pour plus d'efficacité ;
- conserver l'identité des établissements.

QUELLES SONT LES CONTRAINTES ?

- arriver à grouper un nombre d'écoles suffisant pour constituer cette fédération de PO ;
- garder un nombre d'écoles inférieur à un certain seuil en termes d'efficacité. Ce nombre d'écoles étant situé entre 20 et 30 établissements.

QUELLE EST LA MÉTHODE ?

La fédération s'assure de ressources financières par des cotisations :

- 2,50% des subsides de fonctionnement des crèches ;
- 2,50% des subsides de fonctionnement des écoles fondamentales ;
- 3,75% des subsides de fonctionnement des écoles secondaires.

Cela permet l'engagement de professionnels :

- un coordonnateur de gestion : personne qui constitue une interface entre les PO et les directions ;
- un comptable ;
- d'autres personnes que la fédération jugerait utiles à son bon fonctionnement.

LA REPRÉSENTATION JURIDIQUE

- création d'une ASBL « Services aux PO » dont les membres sont les ASBL PO ;
- ce qui assure la cohésion de cette fédération c'est que les personnes qui en constituent le Conseil d'administration (CA) sont également celles qui constituent le CA des PO des différentes ASBL PO. Ainsi lorsqu'un

nouvel établissement rejoint la fédération, un administrateur de ce PO d'origine rejoint le CA ;

- le rôle du coordonnateur est multiple. Sa principale mission est de décharger les administrateurs bénévoles en professionnalisant leurs fonctions :

- suivi des travaux ;
- constitution et suivi des dossiers travaux ;
- prise de contact avec les différents entrepreneurs ;
- prise de contact avec les banques pour les prêts ;
- suivi juridique lors de conflits éventuels.

- ...

- le coordonnateur n'interfère pas dans la lettre de mission des directions d'école ;

- le coordonnateur est toujours suivi d'un administrateur du PO avec lequel il travaille. Il ne prend aucune décision seul ;

- une relation d'étroite confiance est installée entre le coordonnateur, le PO et la direction. Des rencontres régulières sont organisées avec les directions.

DÉBAT

QUELLES SONT LES RICHESSES DU MODÈLE D'ORGANISATION PRÉSENTÉ ?

Assurer la pérennité des PO car les membres sont de plus en plus âgés et il est difficile de trouver des personnes compétentes et d'accord d'intégrer les PO. Mutualiser les PO est un début de réponse.

QUID DU RAPPROCHEMENT DE CETTE FÉDÉRATION ET DU VÉCU LOCAL ?

Elle est assurée par la présence du coordonnateur qui n'efface en rien la proximité entre le PO et le vécu local.

Y A-T-IL DE LA COLLABORATION

ENTRE LES DIRECTIONS DES DIFFÉRENTS ÉTABLISSEMENTS CONCERNÉS PAR CETTE FÉDÉRATION ?

Des réunions bimensuelles sont mises en place entre les différentes directions concernées.

QUID DES AUTRES SOLUTIONS POSSIBLES ?

La vision d'un seul modèle, celui présenté sous la forme d'une fédération de PO est peut-être réductrice de ce qui peut se faire, mais elle a pour but de mettre en avant les aides à apporter aux PO.

Ainsi existe-t-il d'autres possibilités ?

Celle proposée dans la région de Seraing est une autre alternative. Les PO deviendraient des Comités de gestion et il n'y aurait plus qu'un seul « gros » PO central dans lequel interviendraient ces Comités de gestion.

Quid des Entités ? Cette solution est-elle une solution d'avenir pour les Entités ?

Cette forme de PO est un plus au niveau du poids que peut représenter cette fédération d'établissements (crèches, écoles fondamentales, écoles secondaires) auprès des banques.

Les établissements ont plus de notoriété ensemble que seuls.



Photo: Bernard DELCROIX

QUELLES SONT LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DU MODÈLE PRÉSENTÉ ?

Il ne faut pas que ce système détricote les Entités.

CE MODÈLE EST-IL TRANSFÉRABLE ?

Réponses sous forme de questions :

- quelles sont les limites de ce modèle ?
- quels seront les rôles du nouveau comptable de l'ASBL « Service » ?
- est-il imaginable que chaque PO puisse continuer d'exister en dégageant un administrateur-délégué auprès de cette fédération ?
- est-ce vraiment un avantage ? Que se passera-t-il quand il faudra remplacer un membre de la fédération ? Trouvera-t-on encore quelqu'un ou est-ce repousser le problème actuel

du « vieillissement » des PO ?

- les services du SeGEC existent, mais ne sont pas des services de proximité, est-ce vraiment le cas avec la constitution d'une fédération ? Quelle articulation avec les services du SeGEC et ceux du diocèse ?
- quelle différence existe-t-il entre une fédération de PO et une fusion de PO ? Ne s'agit-il pas du détournement de la loi en la matière ?
- s'agit-il d'une fusion non reconnue ?
- quid de la législation en ce qui concerne le Conseil d'entreprise (CE) et le Comité de Prévention et de Protection au Travail (CPPT) au sein de cette fédération ?
- cela ne risque-t-il pas de rendre strictement technique la gestion des écoles avec la venue d'experts et de perdre la richesse apportée par le bénévolat de plusieurs personnes ?
- ...

POUR CONCLURE SANS TERMINER...

Ce qui semble novateur dans ce système est :

- de décharger les directions d'école en leur permettant de se consacrer davantage aux équipes pédagogiques, aux enfants et aux parents ;
- de décharger les administrateurs-délégués de lourdes charges ;
- de professionnaliser les PO ;
- d'effectuer une approche par besoin spécifique de chaque établissement ;
- de faire preuve de plus de solidarité entre ASBL (une crèche n'a pas les mêmes possibilités qu'une école secondaire...).

L'avenir du réseau passe-t-il par une fusion ou une fédération des Pouvoirs organisateurs ? ■

ÉTIENNE MAZAY

Atelier 7

Enseigner aujourd'hui à tous les publics (atelier-conférence)

L'accès généralisé à l'enseignement, la diversité des origines au sein de la société belge, la multiplicité des types de familles, l'individualisation des parcours de vie, la mobilité des personnes ont des impacts importants sur la composition des classes et des écoles. Cette palette de cultures, de religions, de situations sociales, de relations familiales apporte à l'école ses richesses, mais aussi ses difficultés et ses enjeux. Comment les équipes éducatives peuvent-elles relever le défi d'accueillir la diversité des publics en assumant leur mission d'enseignement ?

Photo: François TEFNIN



Bruno DERBAIX a repris et commenté la présentation (voir pp. 80 à 84) faite dans le cadre des contributions diocésaines et congréganistes sur les enjeux liés à la multiculturalité. Les participants ont pu débattre et évoquer d'autres expé-

riences vécues dans des écoles et des contextes différents.

Ils ont souhaité conclure en insistant sur deux points :

■ enseigner aujourd'hui à tous les publics c'est : *comprendre, faire*

connaître et reconnaître tous les acteurs de l'école ;

■ pour cela, il faut *construire une culture commune au sein de l'école en se tournant vers l'extérieur.* ■

CHRISTOPHE VERMONDEN

Atelier 8

Un projet pour l'école au XXI^e siècle : mutations culturelles et rôle de l'école catholique

En ce début de XXI^e siècle, se dessinent ou se précisent les mutations qui traversent la société contemporaine. Elles ont pour noms : sécularisation, individualisme, globalisation, menace écologique planétaire, communication instantanée, réseaux sociaux virtuels, etc. Ces phénomènes touchent de plein fouet évidemment aussi l'école. Il s'agit donc pour l'enseignement catholique de prendre acte de ces changements et de relever, comme il l'a toujours fait, les défis de son époque.

ATELIER-CONFÉRENCE

Considérant le temps qui lui était imparti, **Michel DUPUIS**, philosophe et professeur à l'UCL, a proposé une approche par mots-clés :

MUTATIONS

La notion de mutation renvoie à une évolution positive, un changement valorisant, mais aussi à des altérations ou encore à la déperdition.

CULTURES

- des institutions qui permettent le « vivre ensemble », de type bancaire ou laboratoire ;
- des stéréotypes (autrui, le corps...) ;
- en lien avec la nature qui est commune à tous.

L'ÉCOLE-INSTITUTION

L'école constitue la culture, mais est aussi un moyen de transmission.

MANDATS

La culture va donner des « mandats » à l'école : intimation - appel - besoin, MAIS la qualité de la relation va dépendre de son effectivité et de la capacité de l'école à adapter ses pratiques. Il y a là une question d'éthique, d'ajustement aux nouvelles demandes, aux nouveaux bénéficiaires. Il s'agit d'une question d'évolutivité, mais aussi de cohérence.

LUMIÈRES AJUSTÉES

Il est fondamental de continuer à faire de la science tout en restant conscient des limites.

Il faut établir des **priorités par rapport aux mutations culturelles** :

- 1) comprendre** (sens, tradition, ouverture, capacité de négociation, conscience de ce qui nous échappe...) ;
- 2) transmettre** (connaissance de la tradition et conscience de ce qu'on a reçu, capacité de transmettre) ;
- 3) traduire** (Hermès, Dieu des voleurs et des traducteurs, mais sans mentir = capacité d'entendre à distance) ;
- 4) ressentir** (développer des capacités de perception fine - capacité de contact intact) ;
- 5) temporaliser** (retrouver le sens du temps - mettre les situations en perspective temporelle - redresser d'une urgence et d'une patience - réinventer le maintien de soi, sa parole, son travail, son temps = l'endurance existentielle).

L'école constitue et transmet la culture selon des mandats, avec une qualité de relation qui devrait être effective, avec des priorités ET nécessite la **CONFIANCE**.

La CONFIANCE = être des « marcheurs de vérité » et non des marchands de vérité et ce, sous des « lumières ajustées » où l'on reste conscient de ses limites = « l'intranquillité » (Pessoa).



COMPTE-RENDU DES QUESTIONS-RÉPONSES

- La confiance est capitale et il faut créer dans les écoles une vraie communauté éducative, bâtie sur des qualités : écoute - respect mutuel - autorité - professionnalisme, mais il faut aussi se remettre en question pour s'attaquer aux défis ;
- La place du tiers fait problème et le tiers dans nos démocraties n'est pas toujours valorisé. On a l'histoire pour nous inspirer mais ces valeurs peuvent s'écrouler (voir la démocratie grecque) ;
- Par rapport à la notion de confiance, il faut donner la confiance, mais il faut aussi la contrôler. Michel DUPUIS ajoute qu'il faut donner

« l'intranquillité » ;

- La confiance est une attente positive, mais dans « confiance » on peut aussi entendre le mot « foi ». La tradition chrétienne peut-elle être une ressource particulière pour l'enseignement ? Michel DUPUIS répond que l'humanité dans ses cultures fait les preuves de la foi et ajoute qu'il n'y a pas de confiance tant qu'il n'y a pas eu de déception ;
- Les acteurs de l'enseignement ont un devoir de s'adapter et d'ajuster leurs pratiques. Quelles idées pouvons-nous avoir dans cette juxtaposition de replis identitaires ? ■

NATHALIE DASNOY

Atelier 9

Un projet qui articule intérêt individuel et bien commun

Parmi les mutations qui concernent directement l'enseignement, l'individualisme pose évidemment question à l'école. En effet, il faut entendre par individualisme le mouvement par lequel l'individu se pense à partir de lui-même et non plus d'abord en référence à des normes sociales. Or s'il est un lieu où des normes de vivre ensemble apparaissent comme nécessaires, c'est bien l'école. Il s'agit donc d'imaginer comment articuler projet collectif et légitimes aspirations individuelles.

ATELIER-CONFÉRENCE

PENSER UN PROJET D'ÉDUCATION, DANS UN TEMPS DE BOULEVERSEMENT SANS PRÉCÉDENT.

METTRE AU CLAIR NOTRE VISION DE L'HOMME ET DE L'HOMME EN SOCIÉTÉ.

Yves MARIANI¹ porte un intérêt tout particulier sur ce que disent les acteurs du système éducatif. Avec ses collègues de l'Observatoire de pédagogie de l'Enseignement catholique français, il est à l'écoute des parents, des enseignants, des élèves pour parler du grand bouleversement que nous vivons actuellement.

L'objet de l'atelier est de réfléchir, à partir de ce qui est observé sur le terrain, à la difficulté rencontrée aujourd'hui par les éducateurs pour articuler les deux dimensions, « projet individuel » et « projet collectif ». Ce qui était de l'ordre de l'évidence est devenu de l'ordre, au mieux du questionnement, au pire du vertige voire de la perte de sens.

Il faut désormais penser un projet d'éducation dans une société qui s'interroge elle-même sur ce que signifie « vivre en société ». L'enjeu n'est pas seulement un enjeu de transmission, mais un enjeu de construction collective.

En écoutant les acteurs du système éducatif, Yves MARIANI est frappé par le constat suivant : plus on avance dans le système éducatif

français en termes de degrés, moins l'évidence du « vivre ensemble » est partagée. À l'école maternelle, le « vivre ensemble » est une évidence. À la fin du lycée, on considère que « *puisque les élèves ont appris à vivre ensemble, on peut enfin apprendre réellement* ». Mais les enseignants ressentent actuellement une grande insatisfaction, voire un grand vertige, car puisque les élèves n'ont pas bien appris à vivre ensemble, ils ne parviennent pas à bien apprendre.

Précédemment, l'enfant apprenait le « vivre ensemble » au sein de la famille, dans des mouvements associatifs, des mouvements de jeunes, etc. L'évolution de la société a entraîné un renouvellement de ces lieux. Aujourd'hui, l'école est devenue le premier lieu où on apprend à être « un parmi d'autres ». C'est en arrivant à l'école que les enfants prennent conscience que les autres existent, que l'autre est une limite pour soi. En outre, le « vivre ensemble » est une

question plus globale qui interroge tous les âges de la formation et pas seulement la petite enfance comme ont tendance à le croire certains enseignants.

Maurice BELLET diagnostique : « *Il nous faut inventer un nouveau mode d'être au monde* ». Un autre psychanalyste précise : « *Ce qui fait difficulté aujourd'hui : passer du « Un Tout » au « Un parmi d'autres »* ». Cette affirmation pourrait être un programme d'éducation pour arriver à l'âge adulte.

L'éducation à l'altérité est une difficulté professionnelle. Pour y répondre, Yves MARIANI propose un retour à quelques fondements anthropologiques.

REVENIR À NOS SOURCES : DE L'INDIVIDU À LA PERSONNE

Les deux citations suivantes sont évocatrices de situations vécues à l'école : « *L'individu ne peut être pensé seul : il n'existe qu'en relation* » (Françoise HÉRITIER) et « *L'individu n'est pas quelqu'un de déjà existant qui entre ensuite en relation avec les autres. Il est, au contraire, constitué par ces relations* » (Tzvetan TODOROV).

Les résultats d'enquêtes menées dans les établissements scolaires français sont préoccupants : les représentations de la réussite des différents acteurs renvoient une forme de matérialisme à courte vue (« *Être*



**AUJOURD'HUI,
L'ÉCOLE EST
DEVENUE
LE PREMIER LIEU
OÙ ON APPREND
À ÊTRE UN
PARI D'AUTRES.**

un bon élève, réussir sa vie : c'est être sage, c'est écouter, c'est faire son travail ». La notion d'intelligence collective, de découverte de l'autre est quelque chose à construire pour beaucoup d'élèves. Alors que les interactions entre élèves, avec les enseignants, avec l'environnement constituent le cœur de la formation, certains les découvrent en arrivant dans le monde de l'entreprise.

Il est donc important de revenir à ces fondements anthropologiques de la conception de la personne pour mieux comprendre le fonctionnement de nos classes et de nos écoles.

En France, l'enseignement secondaire est structurellement organisé pour qu'il n'y ait pas trop de relations (l'horaire d'une journée en témoigne). L'école est un lieu où il n'y a pas le temps de la relation.

Ces fondements sont des interpellations radicales des modes de vie, des modes de fonctionnement, des modes d'enseignement. Construire ces apprentissages est un enjeu de l'école.

DES BOULEVERSEMENTS ANTHROPOLOGIQUES À PRENDRE EN COMPTE

L'école vit sur le mode de la culpabilité en disant « qu'elle n'y arrive plus ». Pourtant, l'école est d'abord le reflet d'une société :

■ la remise en question de toutes les formes du « nous »

Le « nous » dans les établissements scolaires, c'est d'abord la classe. Les enseignants demandent comment faire vivre ce « nous » dans leur classe, car il est souvent réduit à la question des comportements. Or, le « nous » se construit autour du savoir.

■ un « temps sans promesse », un futur « infigurable et indéterminé »

Les jeunes sont éduqués dans un paradoxe. Le message qui leur est envoyé est « *Travaille pour plus tard* » alors qu'en même temps, la société ne cesse de leur dire qu'il n'y a pas d'avenir.

Quelle promesse faisons-nous aux jeunes ? Comment donner aux jeunes des images d'un avenir vraisemblable ? Ce n'est pas une simple question d'orientation. Le rapport avec le « vivre ensemble » est direct.

■ une crise du « grandir » dans

une société adolescente

En France, devenir un adulte au plan social prend 27 ans d'une vie. L'adolescence varie selon les personnes entre 10 et 15 ans d'une vie. Beaucoup associent l'adolescence à un moment de crise. Or, l'adolescence est un temps très long. Des chercheurs constatent une « désynchronisation » du grandir. Les jeunes sont à la fois infiniment plus mûrs que ne l'étaient leurs ancêtres et extraordinairement immatures (au sens clinique et pas moral). Ce temps des contradictions intérieures est un temps très long duquel certains adultes éprouvent des difficultés à sortir. C'est ce que les sociologues nomment l'« adulescence ».

Le système scolaire continue de fonctionner sur l'ancien temps du développement. Il est demandé à un jeune de 14 ans d'avoir un projet professionnel, ce qui est une invraisemblance psychique pour la majorité d'entre eux. Autre exemple : une maman qui conduit son enfant à l'école fondamentale en lui disant que « *C'est maintenant la grande école. Il ne s'agit plus de jouer* ». Or, un des moteurs de l'apprentissage est le jeu.

Le système français est en décalage dans sa compréhension et dans sa prise en compte de l'âge réel des jeunes. Plutôt que de nous ravir, le fait qu'ils grandissent lentement nous insécurise.

Il faut dès lors retrouver des projets collectifs vraisemblables et progressifs par rapport à l'âge des jeunes. Yves MARIANI constate que plus les jeunes grandissent, moins les projets collectifs sont forts dans les établissements scolaires. Certains jeunes entre 11 et 15 ans régressent. Ils ont acquis, à l'école fondamentale, un certain nombre de compétences (par exemple, le travail en équipe, les interactions entre eux) qu'ils

désapprennent à l'étape suivante. L'enjeu est de retrouver une vision d'ensemble pour repenser une progression.

■ la place de l'expérience dans le développement de la personne... et du « nous »

Aujourd'hui, lorsqu'un jeune ne se comporte pas bien, l'adulte le prend à part pour lui faire la morale. Ce procédé a une efficacité toute relative. La société actuelle est angoissée, convaincue que les jeunes sont en danger. Par exemple, lors d'une enquête, les parents mentionnent, à l'unanimité, que si leurs enfants ont des GSM, c'est pour savoir où ils sont. Une autre « *pensée magique* » des parents : ils sont persuadés que la fumée de marijuana s'arrête à la porte de l'Institut Saint-Patrick.

La demande de beaucoup d'adultes est : « *Nous vous confions nos enfants pour que vous les protégiez* » (l'éducation passe après la protection).

Notre stratégie réduit en permanence le champ de l'expérience des jeunes. Or, les comportements s'apprennent par l'essai-erreur, par l'affrontement des limites.

Quelles sont les expériences du « nous » que font nos jeunes dans les écoles ? Pour la plupart, c'est une expérience qui se fait entre eux, sans régulation, ce qui peut entraîner des dérives comme la violence. Ces constats impliquent de se poser fondamentalement la question de savoir où sont les champs d'expériences tant à l'école que dans la famille.

Nous voudrions des enfants qui naissent sages. Or, un établissement scolaire est « *un endroit où l'on vient faire des bêtises pour apprendre à ne plus en faire* ». *Comment apprendre que l'autre est une limite sans inventer les temps et les lieux de confrontations ?*

QUELLE ALLIANCE, QUEL PROJET COMMUN DANS LA CLASSE, DANS L'ÉTABLISSEMENT ?

« *Le lien importe plus que le bien* » (Alain CAILLÉ)

L'école est le premier lieu où viennent les enfants et qui est basé sur un principe : « *À l'école, on ne sait pas choisir* ». La classe est le premier lieu



COMMENT DONNER AUX JEUNES DES IMAGES D'UN AVENIR VRAISEMBLABLE ?

IL EST ESSENTIEL
DE FAIRE
DE LA CLASSE,
UN LIEU DE DÉBAT
INTELLECTUEL.



Photo: Bernard DELCROIX

de société, l'école est un lieu d'hétérogénéité générale.

Yves MARIANI présente *Le carré du Sens* (Jean-Baptiste DE FOUCAULD), un outil qui fonctionne assez bien chez les enseignants. Pour qu'un « nous » se construise autour du sens, il faut quatre composantes :

- l'expression de chacun/confrontation : l'école ne cesse de développer des stratégies pour éviter les situations de confrontation. La confrontation est avant tout une activité intellectuelle. Il est essentiel de faire de la classe, un lieu de débat intellectuel, un lieu de confrontations ;

- l'initiative et non pas la docilité : il existe un paradoxe entre l'autonomie prônée dans un Règlement général des études et le fait que les élèves sont sous la surveillance d'adultes pour se rendre aux toilettes ;

- la coopération : cette dimension n'est pas encore au cœur de la culture des enseignants. *Comment des enseignants qui ne coopèrent pas peuvent-ils construire une culture de la coopération ? C'est un enjeu de formation pour les 15 ans qui viennent ;*

- une définition des règles : ce quatrième point découle des trois premiers.

Il existe actuellement un mouvement

nommé « *Pour une anthropologie du don* » (A. CAILLÉ) qui suggère de passer du « prendre - refuser - garder » au « donner - recevoir - rendre » : *dans une classe, comment celui qui donne est-il valorisé ? Et si entre famille et école, c'était ce schéma-là. Quelle reconnaissance ! Quel don la famille peut-elle faire à l'école qui peut le recevoir ?*

Une clé de lecture est donnée par Michel MAFFESOLI : les jeunes font tribu et passent d'une tribu à l'autre. Il faut comprendre qu'ils vivent de nouveaux modes de socialisation.

DÉBAT

QUELLE VISION PERSONNELLE DE LA DÉMARCHÉ SOCIOCONSTRUCTIVISTE ?

Il y a des freins. Se centrer sur une approche sociologique du fonctionnement d'un groupe constitue une façon de faire vivre le meilleur des intuitions qui sont dans la démarche socioconstructiviste. Nous avons tendance à figer assez vite les choses dans une logique modélisante. Nous ne prenons pas assez en compte les questionnements des jeunes.

Comment construire ensemble à

partir de l'expérience que nous vivons ensemble ? Il y a un manque de souplesse dans les allers et retours entre la prise de distance, la compréhension, la mise en perspective et l'action. Or, expliquer un fonctionnement puis, réfléchir comment faire est libérateur.

Écoutons-nous vraiment ce que disent les jeunes ? Quel statut donnons-nous actuellement à la parole de l'élève ? La responsabilité que nous leur donnons est souvent secondaire. Nous devrions recentrer notre écoute sur leurs questions de fond. Il s'agit de comprendre le monde ensemble : « Une discipline comme fenêtre sur le monde », comme le souligne Michel DEVELAY. Cette parole nous fait souvent peur, car elle implique de l'incertitude et de l'improvisation.

QUELS CONSEILS DONNER AUX ENSEIGNANTS COMME PISTES D'ACTION POUR DÉVELOPPER L'AUDACE CHEZ LES JEUNES ?

Une première réponse est l'urgence de travailler sur la relation école-famille. Ce travail commun permettrait de prendre conscience que les problèmes rencontrés sont communs (notamment la difficulté de mettre

des limites). Il faut que les parents favorisent l'audace. L'obsession du résultat à court terme est un phénomène de société. Cette insécurité est aussi créée par l'école et fragilise les parents. L'école et la famille se renvoient mutuellement la frilosité. Il est essentiel de réautoriser les parents à avoir confiance d'abord en eux-mêmes. *Quand est-ce que l'école va quitter son point de vue normatif sur la famille ?*

Une deuxième piste est le mode de pilotage de l'établissement. C'est une condition fondamentale. Or, on constate qu'actuellement, il y a de plus en plus de responsables frileux. D'un côté, des chefs d'établissement pensent la fonction dans le sens « autoriser » (rendre l'autre acteur, permettre de). D'autres l'envisagent à travers « contrôler et empêcher » (ils ne prennent pas de risque et peuvent rendre compte à tout moment).

La troisième piste est liée au modèle de formation : *agissons-nous sur des modèles que nous proposons ou transformons-nous les acteurs que sont les enseignants en exécutants ? Ont-ils de l'espace, de la liberté, de la créativité, de l'autonomie ?*

La question de la vie collective dans l'établissement constitue la quatrième piste : trois ou quatre enseignants qui interagissent s'autorisent plus de choses qu'un enseignant tout seul.

Tous les modèles actuels sont en train de s'épuiser en tant que modèles. Nous vivons un moment de transition des modes de pilotage et d'animations. Il est essentiel de prendre de la distance.

À LA SUITE DES PROPOS ENTENDUS SUR L'« ADULESCENCE », COMMENT TRAVAILLER AVEC DES ADOLESCENTS QUI SONT À LA FOIS DES PROFESSIONNELS ET QUI NE LE SONT PAS ENCORE VRAIMENT ?

Les enseignants et les parents sont des responsables qui ont à animer des groupes d'adultes traversés par les bouleversements actuels. Il y a un décalage entre ce que les jeunes disent et ce que les adultes disent des jeunes. Les jeunes sont encore dans un cheminement personnel et une maturation. Le degré de solitude et d'isolement des parents est présent.

Allons-nous être imaginatifs pour inventer des lieux où l'on construit ensemble ces repères malgré la pénurie des enseignants et les conditions actuelles ? Répondre à cette question permettrait aux jeunes de construire leurs repères et de ne pas les fragiliser.

CONSTAT PLUTÔT QU'UNE QUESTION : CES LIEUX DE « VIVRE ENSEMBLE » EXISTENT. IL FAUDRAIT LES VALORISER.

Il existe des lieux où les jeunes construisent leurs repères. Par exemple, les mouvements de jeunesse comme les scouts qui sont en construction et assurent des responsabilités. Être responsable, c'est aussi être un exutoire. ■

PASCALE PRIGNON

ATELIER-DISCUSSION

Témoignage de **Pierre FOURNEAU**, directeur de l'Institut Saint-Laurent à Marche-en-Famenne.

UNE TENSION À INTENSITÉ VARIABLE

L'essor de l'individualisme au cours de ces dernières années est à la base d'une mutation marquante dans l'enseignement. Par individualisme, il faut entendre le mouvement par lequel l'individu se pense à partir de lui-même et non plus d'abord en référence à des normes sociales. Dans un tel contexte, il est devenu capital de s'interroger sur la façon d'articuler bien commun et projets personnels.

Cette tension entre les normes du

« vivre ensemble » et les aspirations plus individualistes n'est pas ressentie aussi intensément dans chaque établissement. Pierre FOURNEAU, directeur de l'Institut Saint-Laurent à Marche, considère même qu'il ne s'agit pas réellement d'une problématique dans son école. Son témoignage a donc avant tout porté sur une analyse des éléments du contexte scolaire qui peuvent potentiellement expliquer pourquoi cette tension ne se fait pas ressentir avec autant de force qu'ailleurs.

UNE ÉTAPE INÉVITABLE DANS LA CONSTRUCTION DU JEUNE

Au cœur du projet d'établissement de Pierre FOURNEAU, il y a trois objectifs principaux, en lien avec le décret « Missions » : un objectif d'apprentissage, un objectif d'éducation et un objectif de relation, en référence aux valeurs prônées par l'enseignement libre.

Pour se donner les chances de mener à bien ce triple défi, des normes collectives ont été mises en place, qui se traduisent plus explicitement dans le règlement d'ordre intérieur (ROI) et dans le règlement général des études (RGE).

En quoi ces normes du « vivre ensemble » sont-elles en tension avec les légitimes aspirations personnelles chez nos élèves ? Faut-il partir de l'hypothèse que chaque fois qu'un élève ne respecte pas le ROI, lui résiste ou le rejette, il le fait parce qu'une légitime aspiration individuelle n'est pas assouvie ?

Selon le sociologue Guy BAJOIT, la jeunesse veut avoir un projet personnel épanouissant et réaliste. Nos jeunes veulent devenir eux-mêmes,



Photo: Guy LAMBRECHTS

choisir leur vie, chercher la passion et le plaisir tout en prenant garde à soi. La phase de contestation des normes par laquelle nos jeunes passent bien souvent et grâce à laquelle ils se construisent est à inter-préter à la lumière de cette analyse de Guy BAJOIT.

Sans pour autant affirmer que les élèves de son établissement n'ont pas vécu une telle phase, Pierre FOURNEAU témoigne d'une gestion efficace des tensions naissantes. Il pointe également différents facteurs qui ont facilité cette réussite.

DES FACTEURS FACILITATEURS

Différents facteurs peuvent aider à prévenir, à amortir ou gérer les tensions qu'engendre cette phase de contestation. Certains de ces facteurs ne sont pas nécessairement susceptibles d'être influencés par une action de l'équipe éducative, par exemple la nature des élèves qui sont inscrits dans l'établissement.

Ces élèves sont en effet issus, pour la plupart, d'une frange de la population pour laquelle les valeurs chrétiennes et humanistes sont encore très vivantes. Le tissu socioéconomique constitue un autre élément favorable sur lequel l'établissement ne pourrait avoir de prise.

Le travail de base et de cadrage, mis en place dans le Degré d'Observation Autonome (DOA) qui alimente l'établissement, est également un facteur à prendre en considération et qui, dans ce contexte, joue un rôle facilitateur dans la gestion des tensions.

D'autres facteurs sont toutefois entièrement du ressort des initiatives de l'établissement. Par exemple, le soutien d'un élève en difficulté est immédiatement activé et des rencontres

individuelles autour de son comportement de résistance sont organisées. Pour diminuer les tensions, il est également important de donner du sens au vécu et de développer pour chaque élève la confiance en soi.

Parfois, certaines situations nécessitent toutefois l'intervention d'experts extérieurs.

UNE TENSION ÉGALEMENT PERCEPTIBLE CHEZ LES ENSEIGNANTS

Les enseignants sont tiraillés également entre différentes aspirations et nécessités : d'une part on retrouve le désir de partager sa passion, sa discipline, le désir de gérer librement son temps et d'autre part la nécessité de gagner sa vie, de partager son quotidien avec des jeunes et des collègues, la nécessité d'échanger avec ces partenaires et les possibilités de se former en continu.

Ces tensions sont aussi à remettre en perspective. La commande sociale adressée à l'enseignement et aux enseignants est énorme. Le décret « Missions », les projets éducatifs et d'établissement déterminent une somme d'objectifs ambitieux à atteindre.

C'est pourquoi, à l'instar de ce qui est fait pour les élèves, des dispositions ont été prises pour les enseignants en vue de gérer les tensions. L'accueil des novices est particulièrement soigné avec en point de mire l'idée de bien faire connaître les règles du jeu dès le départ et de relier le désir de faire le métier avec les normes collectives. Pour les enseignants plus expérimentés, il faut continuer à aider les équipes à sortir la tête du guidon, à prendre de l'altitude et à amener, par le truchement de journées de réflexions comme le Congrès, ses équipes à réfléchir autrement. Il faut aussi gérer le décrochage chez les enseignants et sans cesse refaire le pari du professionnalisme. Il faut enfin accepter de donner du temps à ses équipes, de comprendre l'essoufflement, mais de soutenir malgré tout.

Enfin, le chef d'établissement doit aussi accepter de se remettre en question, de repenser la gestion des ressources humaines et d'ajuster le curseur pour arriver à un équilibre,



LE CHEF D'ÉTABLISSEMENT DOIT AUSSI ACCEPTER DE SE REMETTRE EN QUESTION, DE REPENSER LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES.

quand bien même il est instable et donc par essence jamais définitif.

ÉCHANGES ET RÉFLEXIONS

■ La tension entre l'intérêt personnel et le bien commun reste somme toute parfois bien difficile à gérer pour tous les acteurs d'une école. Pour les enseignants, la question est de savoir comment conjuguer envies et obligations, qui peuvent dépasser les aspirations personnelles et s'éloigner de la discipline à proprement parler. La tension entre ce qui l'intéresse et ce qu'on lui demande de faire est au cœur de l'institution et au cœur du rapport entre l'enseignant et les élèves. De plus, les apprentissages visés par les enseignants ne sont plus uniquement conçus en vue de compétences utiles au parcours de chaque élève, mais doivent aussi aider chacun à devenir un élément de la collectivité ;

■ Les jeunes testent des cadres, mais il leur faut une figure adulte qui peut rappeler les limites et qui définit la marge de manœuvre. La norme doit exister et être imposée par un groupe. La difficulté de se confronter à l'autre est importante. Il faut amener l'école à essayer de se situer d'une nouvelle manière par rapport à ce nouveau contexte ;

■ Le système scolaire permet de réfléchir à un bien commun qui est hors-école : l'avenir de l'humanité et de la planète. Sommes-nous attentifs à conscientiser à certaines questions comme le développement durable et soutenable, l'emploi des ressources naturelles, l'habitat, etc ? La société globale fera des riches et des pauvres et dualisera le Nord et le Sud. En termes de contenu, il y a matière à



POUR DIMINUER LES TENSIONS, IL EST IMPORTANT DE DONNER DU SENS AU VÉCU ET DE DÉVELOPPER LA CONFIANCE EN SOI.

travailler la question du bien commun dans le contexte scolaire ;

- Les difficultés d'articulation entre bien commun et aspiration personnelle se rencontrent aussi avec les parents ;

- Dans les établissements scolaires, on fait des expériences tous les jours : mini-entreprises, spectacles, intégration, tutorat... Par ce biais, on peut faire comprendre que l'intérêt individuel est dans l'expérience collective. Des jeunes se dépassent dans ces projets, ce qui illustre l'idée qu'intérêt individuel et bien commun peuvent être en harmonie. Il faut donc favoriser ces expériences de réussite et impliquer les parents ;

- La présence d'un cadre semble fondamentale pour que nos jeunes grandissent. N'a-t-on pas peur parfois d'annoncer trop clairement le cadre dans nos écoles ? L'expérience collective en requiert toutefois un. Chaque enseignant gagnerait à énoncer son cadre au début du

cours, mais aussi à le construire, en montrant explicitement que certains éléments sont non négociables alors qu'une partie l'est. La réalisation d'un projet par exemple peut permettre ce genre d'approche ;

- L'immédiateté des aspirations est également liée à la crainte du futur. Il faut donc bien mettre en évidence que l'action collective peut infléchir l'avenir. La lecture de l'évolution de notre système montre que l'homme a la capacité de changer les choses. ■

CHRISTOPHE CAVILLOT

1. Yves MARIANI est membre de l'Observatoire national de pédagogie de l'Enseignement catholique en France. Celui-ci poursuit trois missions : animer un mouvement de réflexion et de rénovation, animer un réseau d'observatoires régionaux chargés de repérer des expérimentations et de mutualiser des réussites et enfin, produire des réflexions, des documents d'orientation et des outils destinés aux chefs d'établissement et aux équipes pédagogiques.



**IL FAUT METTRE
EN ÉVIDENCE
QUE L'ACTION
COLLECTIVE
PEUT INFLÉCHIR
L'AVENIR.**

Atelier 10

Un projet entre ouverture et enracinement

Accueillir les différences, c'était une volonté au cœur des projets de nombre de fondateurs et de fondatrices de l'enseignement catholique. Aujourd'hui ce défi reste d'actualité. Il prend sans doute une forme nouvelle. En effet, comme service public fonctionnel et parce que cela correspond à son projet éducatif, l'enseignement catholique accueille tous les publics, quelle que soit leur culture ou leur religion. Pour relever ce défi, il peut compter sur son enracinement dans la conviction chrétienne comme une ressource aiguisant sa capacité de discernement.

ATELIER-CONFÉRENCE

Bernard FELTZ, professeur de philosophie des sciences du vivant à l'UCL

L'enseignement catholique s'enracine à la fois dans la modernité et dans le christianisme. D'où les questions en lien avec la modernité : peut-on

être moderne sans adhérer à la culture occidentale ? Comment penser identité sans penser repli ? Comment rester fidèle sans être prosélyte ? Peut-on être chrétien moderne et contribuer à la diversité culturelle ?

Ce questionnement nous amène à

définir le concept de modernité et à en déterminer son évolution historique. L'homme moderne est issu du Moyen-Âge occidental. À cette époque, la société était théocentrée. Dieu définit le rapport Bien et Mal. Puis vient l'essor de la science : COPERNIC, GALILÉE, DESCARTES.



Photo: Guy LAMBRECHTS



**PEUT-ON
ÊTRE MODERNE
SANS ADHÉRER
À LA CULTURE
OCCIDENTALE ?**

L'être humain, par la raison, est capable d'un accès immédiat à la vérité. Il acquiert son autonomie par le savoir.

Au 18^e siècle, KANT pense l'homme capable de se donner une éthique universelle : « *Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours en même temps comme une fin, jamais simplement comme un moyen* ».

Sur le plan politique, le pouvoir trouve sa légitimité à l'intérieur du social, ce qui débouche sur les régimes parlementaires et les déclarations des droits fondamentaux des citoyens (Angleterre, États-Unis, France). La modernité est donc une triple autonomie du rapport au vrai, au bien et au politique qui émerge entre le 16^e et le 18^e siècle. Ensuite, jusqu'au 20^e siècle ce concept de modernité va être mis en œuvre et évoluer : au travers de la révolution industrielle, du concept de progrès, de la mise en place des démocraties, des droits de

l'homme et enfin du concept de civilisation avec le principe d'une culture dominante et d'un ethnocentrisme. Depuis la fin du 20^e siècle, la modernité est en crise. L'homme prend conscience de la finitude de la raison.

Les raisons en sont multiples : des raisons événementielles (guerres et génocides, sciences appliquées à l'art militaire, problèmes écologiques, décolonisation) associées à des théoriques (apportées par les maîtres du soupçon, MARX, FREUD, NIETZSCHE, et les philosophes interrogeant la question du fondement de la science et vérité, GÖDEL, HUSSERL, POPPER).

QUELLES SONT LES RÉPONSES À LA CRISE DE LA MODERNITÉ ?

Des penseurs comme LYOTARD et LATOUR, donnent à notre époque le nom de postmodernité et la définissent comme un relativisme. Pour eux, il faut abandonner la visée d'une éthique universelle. La science est réduite à un processus technique.

La différence est mise en valeur. Plutôt que de chercher à pratiquer un dialogue multiculturel, il faut se contenter de pratiquer une juxtaposition culturelle. D'autres penseurs répondent par les replis communautaires et sur le plan religieux, les intégrismes se multiplient.

FACE À CETTE CRISE, UNE MODERNITÉ CRITIQUE PEUT TROUVER SA PLACE ?

■ sur le plan de la connaissance critique

« Une connaissance critique doit être en mesure de se juger, de discerner ce qui en elle est pertinent par



**LA MODERNITÉ
EST EN CRISE.
L'HOMME PREND
CONSCIENCE
DE LA FINITUDE
DE LA RAISON.**

rapport à l'entreprise même qu'elle constitue, et par le fait même aussi de se prononcer sur la valeur et les limites de validité de ce qu'elle finit par proposer » (Jean LADRIÈRE)

La vérité est dynamique : plus on s'en approche, plus elle s'éloigne comme l'horizon. KANT a anticipé cette modernité critique en distinguant phénomène et chose en soi. La science porte sur les phénomènes, mais il est impossible de connaître les choses en soi de manière rationnelle. Il faut distinguer le registre de l'explication du registre des significations.

Ceci nous amène à une conception modeste, mais non relativiste, de la science.

■ sur le plan de la conviction critique

Il est impossible de donner un fondement absolu à la conviction à partir du moment où sur le plan de la connaissance, la croyance en Dieu ne peut se fonder sur la raison. Pourtant ce n'est pas parce qu'on n'arrive pas à démontrer l'existence de Dieu qu'on doit rejeter celle-ci, car le rejet n'est pas plus fondé sur la raison que l'acceptation inconditionnelle.

Il n'est donc pas contradictoire par rapport à la raison d'être chrétien et par le biais de la conviction critique on intègre le pluralisme religieux.

Différentes axiomatiques coexistent : l'axiomatique du philosophe (choix raisonné, mais non strictement rationnel, d'un système interprétatif et de donation de sens, avec référence ou non à une transcendance), l'axiomatique du théologien (le choix raisonné, mais non strictement rationnel, d'une médiation privilégiée dans le rapport à la transcendance)...

■ sur le plan de l'éthique critique

KANT parlait de la possibilité d'une société juste. HABERMAS, en affirmant que la modernité est un projet inachevé, renouvelle sa confiance en une raison pourtant régulièrement accusée d'avoir rendu possible la barbarie totalitaire.

Pour RAWLS, une société juste est organisée en fonction des droits de l'homme ; chaque être humain peut vivre en fonction de sa conception de la Vie Bonne. Ainsi l'égalité homme-femme est passée de la Vie Bonne à une société fondée sur le droit

individuel après 1980. Mais on ne peut faire l'impasse sur les droits communs à tous. Il faut garder une visée d'universel tout en préservant la diversité.

■ sur le plan de la politique critique

Une politique moderne opère une distinction entre l'Église et l'État, reconnaît le pluralisme et les droits de l'homme.

■ sur le plan de la diversité culturelle

Tout en reconnaissant la finitude, il faut avoir confiance en la raison, maintenir une visée de l'universel comme horizon (la connaissance scientifique garde donc toute sa pertinence), avoir conscience des limites de chaque solution actuelle, distinguer modernité et culture occidentale (on peut rencontrer des bouddhistes modernes) et distinguer modernisation et occidentalisation.

EN CONCLUSION, SI ON PENSE ENSEIGNEMENT ET DIVERSITÉ CULTURELLE :

- 1) il faut être clair sur l'ancrage que l'on a, en préservant la possibilité à chacun de conserver sa tradition ;
- 2) en ce qui concerne l'enseignement catholique, la situation est plus facile qu'auparavant. Le concept de neutralité n'a pas la même portée chez nous qu'en France ;
- 3) sur le plan des significations, en mettant en lien notre tradition et une conviction critique, on peut construire un dialogue culturel. Un cours de religion musulmane est ainsi envisageable pour ouvrir le dialogue et une invitation au dialogue de toutes les religions.

DÉBAT

Quelle crédibilité avons-nous dans un contexte de richesse occidentale face à la misère du monde, notamment sur le discours des droits fondamentaux comme liberté, égalité, fraternité ?

Il faut distinguer libéralisme économique et politique critique. Par ailleurs, il existe des expériences dans les autres pays non européens d'une modernité qui avance. Ainsi la politique de planning familial dans la société civile en Iran. On ne peut construire une société internationale sans un socle minimum de valeurs communes.

Les choses ne sont-elles pas mêlées ? La vérité n'arrive-t-elle pas habillée ? Un peu comme le bronze fait de cuivre et d'étain ? Ne sommes-nous pas exposés et comment faire pour rester dans le mode de communication avec autrui ? C'est un défi pour le « vivre ensemble ».

Le pluralisme en tant que perspective d'ouverture a une force. La juxtaposition culturelle est intéressante, car elle évite les conflits. Mais si chacun pouvait mettre son axiomatic de côté, on pourrait dialoguer. La confiance en la raison, avec conscience de sa finitude, ouvre le dialogue. Dans nos grandes villes, on vit en microcosme des enjeux internationaux. Il y a donc un enjeu majeur d'ouverture. Ainsi le problème du voile dans nos écoles. Quel enjeu ? Il ne s'agit pas d'assimiler les musulmans. L'enseignement catholique a une responsabilité qui est celle de l'ouverture à la transcendance. ■

CHRISTIANE GILLET



SUR LE PLAN DES SIGNIFICATIONS, EN METTANT EN LIEN NOTRE TRADITION ET UNE CONVICTION CRITIQUE, ON PEUT CONSTRUIRE UN DIALOGUE CULTUREL.

participants ET VOUS, QU'EN DITES-VOUS ?

et vous?

Vos attentes ont-elles été rencontrées, au cours de ces trois journées de réflexion ? La revue *entrées libres* est allée à la rencontre de participants au Congrès.

■ **Bernadette SURLERAUX, sous-directrice de l'Institut du Sacré-Cœur à Nivelles :**

J'ai été frappée par la convergence entre la vision des parents, des directions, des PO sur les valeurs et les objectifs de l'école. Tout le monde est d'accord, il s'agit d'amener les enfants au maximum de leurs possibilités, on l'a entendu à plusieurs reprises. Cette convergence m'a vraiment frappée... Je m'attendais plutôt à des divergences !

■ **Anne L'OLIVIER, directrice d'une section secondaire à Bruxelles :**

On a reçu beaucoup d'éléments qu'on va devoir relire, retravailler. J'apprécie cette volonté d'avancer, de retravailler ensemble les missions de l'école catholique aujourd'hui. La difficulté des jeunes professeurs m'a également fortement interpellée. Il faut que l'on mette tous les moyens possibles en œuvre pour que l'enseignement puisse progresser. On a besoin de jeunes professeurs bien formés, entourés, coachés, etc. C'est LE message avec lequel je repars comme directrice. Je dois faire en sorte que mes profs se sentent bien, et restent à l'école.

■ **Benoît DUPUIS, directeur à la Haute École Leonard de Vinci (Institut Paul Lambin) :**

L'exposé d'Olivier SERVAIS était très intéressant, très construit. Même s'il était surtout axé sur l'enseignement fondamental et secondaire, énormément de choses sont transposables à l'enseignement supérieur. Des pistes concrètes doivent être construites par chacun dans son environnement



Photo: Guy LAMBRECHTS

local, mais c'est plutôt de l'inspiration que je suis venu chercher ici.

■ **Didier BURANI, directeur de l'école fondamentale Sainte Trinité - Cardinal Mercier à Ixelles :**

Mon attente consistait à pouvoir nous situer en tant qu'école, mais également par rapport aux acteurs, enseignants, parents, enfants, PO. J'ai trouvé l'exposé d'Olivier SERVAIS très intéressant, parce qu'on se rend compte qu'on est tous, tant les parents, les enseignants, la direction que le PO, sur la même longueur d'onde sur ce que l'on attend de l'école. Chacun se rend bien compte vers où on doit aller. Je pense également que nous nous situons bien par rapport aux valeurs traditionnelles et post-modernes.

■ **Philippe della FAILLE, membre du PO des écoles fondamentales catholiques de La Hulpe :**

L'influence chrétienne est encore bien présente dans les écoles. La conférence de Jean DE MUNCK m'a beaucoup

intéressé. Le Congrès a répondu à mes attentes, qui allaient justement dans ce sens-là.

■ **Jean-Pierre DARIMONT, conseiller pédagogique dans le secondaire, pour le français :**

On subit très fortement, aujourd'hui, la pression de l'utilitarisme. Avec l'émergence d'épreuves externes, par exemple, il y a une sorte de repli de l'école sur une fonction de préparation des élèves aux tests. De la sorte, on les assimile purement à des acteurs économiques qu'il faut former ou à des citoyens, dans le seul but d'obtenir la paix sociale. Donc, quand Jean DE MUNCK parle d'émancipation, dans le sens noble du terme, ça renforce l'idée que l'école a besoin d'être à la fois un conservatoire et un lieu de résistance pour être au service d'une société qui progresse. ■

PROPOS RECUEILLIS PAR

BRIGITTE GERARD

MARIE-NOËLLE LOVENFOSSE

ET LAURENT NICKS

L'enseignement catholique au Sénégal

Frère Jean-Marie V. THIOR a présenté l'histoire de l'enseignement catholique du Sénégal, sa réalité aujourd'hui et son projet.

HISTORIQUE

La mémoire du passé encourage à regarder l'avenir avec un entrain renouvelé. Au Sénégal, ancienne colonie française, l'école catholique préexiste à l'enseignement public. Son origine remonte à la première moitié du XIX^e siècle, avec deux acteurs principaux de statut différent : colonisateur et missionnaire. Le Gouverneur de Saint-Louis¹ le Baron Roger avait confié « *l'École des Petites Nègresses* » aux Sœurs de Saint-Joseph de Cluny vers 1826. Elles furent par la suite relayées par les frères Euthyme et Héraclion de Ploërmel arrivés au Sénégal le 22 novembre 1841 et qui prirent en charge l'enseignement élémentaire créé par l'administration française. En 1843, l'Abbé David BOILAT, un des trois premiers prêtres sénégalais² formés en Métropole, de retour au pays, ouvre un collège d'enseignement secondaire pour accueillir les jeunes sortant du primaire. Cet établissement sera fermé en 1849.

Ces acteurs de la première heure recevront par la suite, en 1848, le renfort des Sœurs de l'Immaculée de Castres qui avec les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny, ont été les formatrices de la jeunesse féminine sénégalaise. Avec ingéniosité, ces congrégations religieuses, dans des conditions difficiles, ont semé les premières graines de l'éducation et l'instruction catholiques diversifiées.

Dans une deuxième étape, l'enseignement catholique se développera au rythme de l'ouverture des missions à la fin du XIX^e siècle, l'école étant l'outil de pénétration du christianisme dans le pays. Une stratégie qui a porté ses fruits, car la multiplication des paroisses allait de pair avec les écoles, sans oublier l'adhésion à la foi chrétienne.

Ce développement connaîtra un frein avec la loi anticléricale Auguste Comte de 1903 qui gagne les colonies. Ainsi, le 1^{er} octobre 1904, les religieux et

religieuses qui œuvrent dans l'enseignement quittent les écoles publiques. Les Frères de Ploërmel regagnent la Métropole tandis que les religieuses s'orientent vers le catéchisme, le patronage, les orphelinats et les ouvroirs. Il faudra attendre près d'une vingtaine d'années pour que les écoles catholiques soient à nouveau autorisées au Sénégal.

Après la 2^e guerre, l'enseignement catholique franchit une étape décisive sous l'impulsion de Mgr LEFEBVRE, Archevêque de Dakar et Délégué Apostolique de l'Afrique Française et Madagascar en 1947. La plupart de nos écoles datent des années '50. À partir de cette date, c'est la grande expansion de l'enseignement catholique avec l'arrivée au Sénégal des congrégations enseignantes.

LA RÉALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE AUJOURD'HUI

L'enseignement catholique est structuré au niveau de chaque diocèse en sept Directions diocésaines de l'enseignement (DIDEC). Pour asseoir une certaine cohérence vis-à-vis de ses partenaires, il s'est structuré en une association dénommée « *Office National de l'Enseignement Catholique du Sénégal* ». L'école catholique est un maillon essentiel, dans le dispositif éducatif sénégalais. Les statistiques, les secteurs d'intervention et les résultats scolaires en témoignent.

En effet, pour l'année scolaire 2011-2012, dans les sept diocèses, l'enseignement catholique comprend 296 établissements, 97 109 élèves (48,49% de garçons – 51,51% de filles) dont 29,19% de catholiques et 70,81% de musulmans.

L'effectif du corps enseignant engagé se chiffre à 3054, dont 1772 hommes et 1282 femmes (dont 87,16% de catholiques) tous secteurs confondus,

sans oublier l'effectif du personnel administratif et de service qui s'élève à un millier.

Les écoles se situent dans la zone urbaine et rurale et sont propriétés des diocèses ou des congrégations.

L'enseignement catholique se sent concerné par tout ce qui peut contribuer au bien-être des personnes et à l'épanouissement des communautés humaines. Aussi, intervient-il dans tous les domaines de l'éducation dans le formel et le non-formel. Le formel comprend les écoles autorisées et reconnues par l'État (du préscolaire au secondaire ; un enseignement technique et professionnel ; des classes préparatoires, un enseignement supérieur professionnel, des centres de formation des maîtres ; un enseignement universitaire). Les enseignants sont embauchés selon la loi de l'État, payés 12 mois sur 12. Les écoles suivent le programme officiel de l'État.

Le non-formel comprend une offre éducative adaptée, alternative à l'école formelle (alphabétisation des adultes, écoles des parents, écoles de brousse, fermes scolaires dans les zones rurales, garderies communautaires).

Les résultats scolaires de l'enseignement



L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE SE SENT CONCERNÉ PAR TOUT CE QUI PEUT CONTRIBUER AU BIEN-ÊTRE DES PERSONNES ET À L'ÉPANOUISSEMENT DES COMMUNAUTÉS HUMAINES.



L'HISTOIRE EST LE MAÎTRE DE LA VIE.

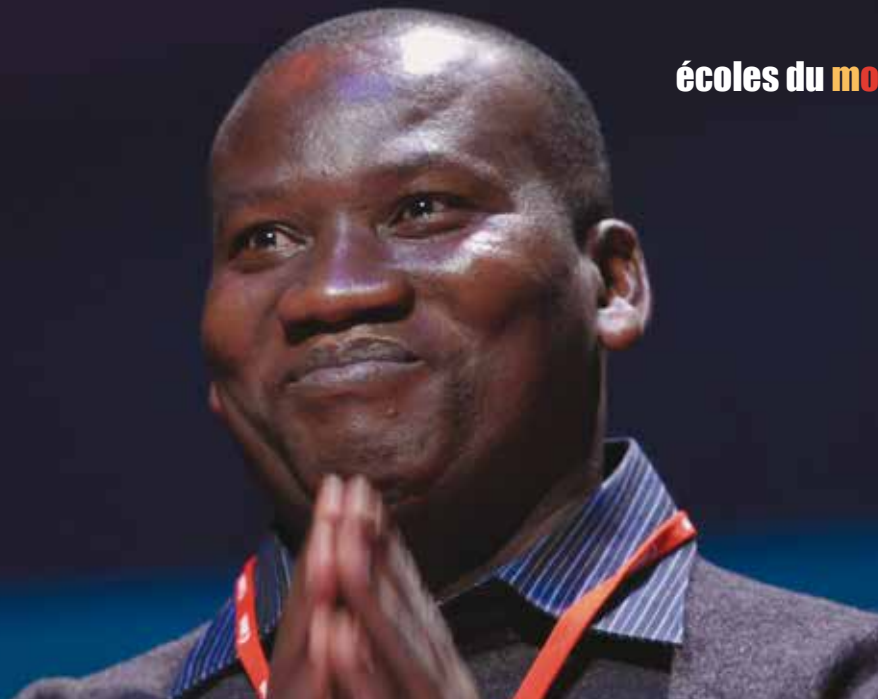


Photo: Guy LAMBRECHTS

catholique sont bons. J'en veux pour preuve ceux de l'année scolaire 2010-2011 :

- certificat de fin d'études élémentaires : 93,5% d'admis ;
- entrée en sixième : 99,9% d'admis ;
- brevet de fin d'études moyennes : 91% d'admis ;
- baccalauréat : 82,8% d'admis.

Ceci, grâce à la qualité de l'enseignement et des enseignants, mais aussi du quantum horaire de 800 heures qui est largement respecté. Nous ne connaissons pas le phénomène cyclique des grèves, les rapports avec les parents d'élèves sont bons, mais aussi avec les enseignants. Le seul moyen ayant permis d'y arriver demeure la concertation. On peut donc noter les conclusions suivantes :

- l'école catholique reste une école ouverte à tous, sans distinction de race, de sexe, de nationalité, d'ethnie, de clan, de religion ;
- l'école catholique reste ouverte à tous ceux qui partagent l'éducation que nous prônons enracinée dans les valeurs évangéliques et universelles ;
- l'école catholique continue son action sociale en portant attention à tous notamment là où l'État ne prend pas en charge les besoins éducatifs et également par la gratuité pour ceux dont les moyens sont extrêmement limités ;
- l'école catholique reste une force d'évangélisation, un lieu de promotion du dialogue islamo-chrétien, chemin difficile, où les échecs peuvent survenir, mais où l'espérance est plus forte encore ;
- l'école catholique reste un lieu de contact entre l'Église et la jeunesse sénégalaise. Mais qui dit contact dit aussi

milieu humain où les conflits existent. Il faut les prévenir, et s'ils éclatent, les résoudre dans la clarté de l'Évangile.

Tout cela pour traduire la conviction suivante : « *Le cœur de l'éducation, c'est l'éducation du cœur* ».

Toutefois, aussi riche soit-elle en qualité et en quantité, elle demeure, cependant, affaiblie par la forte demande sociale, la capacité d'accueil limitée et la maigre subvention de l'État. Toutes les écoles catholiques en zone rurale sont déficitaires. Grâce à une caisse de péréquation dont disposent les établissements catholiques en zone urbaine, les enfants sont maintenus à l'école. Nous ne voulons pas fermer, car nous pensons que ces populations sont pauvres, et que le rôle de l'Église c'est d'être à côté des pauvres. Nous souhaitons donc que les subventions de l'État augmentent. En fait, ce qui fait que ces subventions sont de plus en plus insuffisantes, c'est que les écoles privées laïques se multiplient et le gâteau à partager est toujours le même.

Toutefois, certains diocèses sont obligés de fermer les écoles trop déficitaires. Si la subvention de l'État est passée de 827 millions depuis 1983 à 1 milliard 327 millions à partir de 2008 pour l'ensemble des écoles privées (catholique, privée laïque, privée franco-arabe), il reste à faire, eu égard au nombre croissant des écoles reconnues.

UN ENSEIGNEMENT APPRÉCIÉ

Il accomplit un service d'utilité publique et, bien qu'ouvertement configuré selon les perspectives de la foi catholique, n'est nullement réservé aux seuls catholiques, mais est ouvert à ceux qui partagent notre vision éducative. Cette dimension d'ouverture est particulière-

ment évidente dans notre pays majoritairement non chrétien, où depuis toujours, l'enseignement catholique est, sans discrimination aucune, promoteur de progrès civil et de promotion de la personne. Les témoignages sont unanimes et éloquents.

À l'ouverture des travaux de l'OIEC, en 1990 au Sénégal, le président Abdou DIOUF exprimait sa reconnaissance aux congrégations religieuses dans ces termes : « *Leur dévouement, leur abnégation et leur compétence expliquent tout naturellement la confiance que de nombreuses familles de toutes confessions, notamment des familles musulmanes, témoignent à l'enseignement privé catholique en lui confiant l'éducation de leurs enfants* ».

Le président de la République, Me Abdoulaye WADE a magnifié l'action éducative des Frères du Sacré-Cœur. « *Voici 50 ans que vous avez lancé une aventure éducative, sociale, humaine et spirituelle vécue au rythme de la vie et du développement de la nation sénégalaise. La générosité et le zèle apostolique des Frères du Sacré-Cœur se lisent aisément dans la multiplication rapide de vos communautés, de vos engagements et de vos œuvres dans tout le Sénégal* ». Cet effort a permis, selon le chef de l'État, « *de donner aux jeunes une éducation qui leur a appris à connaître leurs droits, mais aussi leurs devoirs envers tout homme et envers tout l'homme* ». De manière générale, l'enseignement catholique est bien vu dans un pays à majorité musulmane. C'est un défi pour l'enseignement catholique du Sénégal que de maintenir la flamme allumée de son identité, de son engagement en tant qu'instrument de l'Église au service de toute la nation.

UN ENSEIGNEMENT « CRITIQUE »

L'interdiction du port du voile islamique a provoqué des levées de boucliers. Le malaise provient d'une interprétation différente. Si l'enseignement catholique traite le problème en termes d'éducation, d'autres y voient simplement un problème religieux. L'école catholique est respectueuse de la liberté religieuse de tous ceux qui la fréquentent, mais elle récuse tout autant les attitudes et les comportements contraires aux principes et à l'esprit de son projet éducatif.

En ces temps de promotion du vivre ensemble, l'école catholique ne peut accepter que l'on pousse des élèves à se distinguer par des comportements en inadéquation avec son esprit d'ouverture. J'évoque « *le cas d'élèves refusant de serrer la main de camarades ou refusant de s'asseoir avec eux sur la même table-banc, sous prétexte de convictions religieuses, se regroupant et s'isolant dans la cour de récréation pour les mêmes raisons et refusant le port strict de l'uniforme de l'école* ». Bien qu'étant minoritaires, de tels comportements sont en porte-à-faux avec les règles de discipline générales et sont préjudiciables au bon fonctionnement de tout établissement.

LE PROJET ÉDUCATIF

L'École catholique est catholique non par son enseignement ni par ses bâtiments mais par son projet éducatif. Et qui parle de projet, parle de trajet.

Dans les écoles catholiques, les jeunes acquièrent des connaissances théoriques et pratiques, mais apprennent



CETTE DIMENSION D'OUVERTURE EST PARTICULIÈREMENT ÉVIDENTE DANS NOTRE PAYS MAJORITAIREMENT NON CHRÉTIEN.

aussi à devenir des hommes et des femmes libres, ouverts aux autres, responsables, généreux et capables de contribuer au développement social. Il leur est également proposé de développer leur vie spirituelle, dans le respect de la conscience de chacun, de sorte que la culture et la sagesse acquises, vécues et pratiquées, soient vivifiées par la foi en Dieu.

L'Église enseigne que toute personne humaine a le droit de prétendre à une éducation qui l'aide à développer harmonieusement toutes les aptitudes de son être ; une éducation qui la rende apte à communier avec les autres hommes et avec Dieu ; une éducation qui l'amène librement à connaître Dieu, à l'aimer et à le servir, en comprenant, aimant et servant ses frères. L'école catholique devient ainsi un lieu d'apprentissage à l'ouverture, au respect, à l'amour, à la paix, au dévouement, au vivre ensemble et à l'estime mutuelle. L'école catholique est ouverte à tout homme et à tout l'homme dans sa relation à Dieu et dans sa relation aux autres hommes, pourvu que

le règlement intérieur qui émane du projet éducatif soit accepté, reconnu et respecté pour un vivre ensemble épanouissant pour tous.

Vous comprenez pourquoi on ne peut accepter ni tolérer dans nos écoles des comportements et des attitudes contraires à l'esprit et aux objectifs du règlement intérieur et du projet éducatif.

CONCLUSION

Au terme de mon intervention, j'ose formuler un rêve, et même un grand rêve ! Que l'enseignement catholique, de par le monde entier, reste toujours capable de susciter des personnes à l'image de Jésus Christ, qui est le Chemin, la Vérité et la Vie.

Cela est d'autant plus possible, qu'en unissant nos forces, en partageant nos différentes expériences³, notre capital en expertise éducative ne fera que s'accroître et s'enrichir. Car, selon la belle expression de Gérard de NERVAL : « *L'expérience de chacun est le trésor de tous* ». Alors, n'ayons pas peur d'avancer au large pour que vive l'éducation catholique ! ■

FRÈRE JEAN-MARIE V. THIOR
 SECRÉTAIRE NATIONAL
 DE L'OFFICE NATIONAL
 DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE
 DU SÉNÉGAL

1. Saint-Louis, Rufisque, Dakar et Gorée étaient des communes françaises.
2. Il s'agit des Abbés Jean-Pierre MOUSSA, David BOILAT et Fridoil.
3. *Actio personalis moritur cum persona* : l'action personnelle s'éteint avec la personne concernée.

L'enseignement catholique en Hongrie

La Hongrie n'est membre de l'Union européenne que depuis huit ans, mais elle fait partie de l'Europe, de l'Europe chrétienne, catholique depuis plus de mille ans. Et comme partout en Europe médiévale, l'éducation est intimement liée à l'Église. C'est ainsi que la première école en Hongrie a été fondée en 996 dans un monastère bénédictin, à Pannonhalma. De là, l'Église a joué un rôle dominant, voire exclusif dans l'éducation pendant des siècles.

L'HISTOIRE PARTICULIÈRE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE EN HONGRIE

Au XVI^e siècle, suite à la Réforme et à l'occupation turque, la Hongrie est devenue un pays multi-religieux et l'enseignement aussi. C'est la période où les calvinistes et les luthériens ont créé leur réseau scolaire. Les jésuites, puis les piaristes ont, eux, fondé beaucoup d'écoles secondaires. Au Siècle des Lumières, où tant la Belgique que la Hongrie étaient sous la domination des Habsbourg, l'État a fait le premier pas pour entrer dans le domaine de l'éducation en publiant le premier programme pédagogique national sous le règne de Marie-Thérèse, en 1777. Mais les écoles sont restées confessionnelles. C'est également sous l'influence des Lumières, qu'au début du XIX^e siècle les congrégations monastiques (comme les bénédictins et les cisterciens) ont été obligées de reprendre d'anciens lycées jésuites, pour être utiles à la société. Il faut savoir qu'au Moyen Âge les moines priaient pour la société, c'était leur utilité primordiale.

Le réseau scolaire public s'est formé seulement à partir du compromis austro-hongrois en 1867. Après la fin de la Première Guerre mondiale, la Hongrie a subi la première tentative communiste, et suite à la dissolution de la monarchie austro-hongroise, elle a perdu deux tiers de ses territoires et la moitié de ses habitants. Dans cette situation il fallait reconstruire le pays. C'est la raison pour laquelle l'État comptait beaucoup sur les Églises, surtout sur l'Église Catholique, donc sur l'enseignement catholique aussi. Ainsi durant l'entre-deux-guerres beaucoup d'écoles catholiques ont été construites grâce à l'aide financière de l'État. Après la Seconde Guerre mondiale, le régime communiste a pris possession de toutes les écoles confessionnelles. Ainsi, en 1948, ont été retirés à l'Église catholique presque 193 écoles maternelles, 2885 écoles primaires et 48 lycées.

En 1950, sous la pression de la dictature communiste, l'Église catholique a signé un accord avec l'État, entre autres sur l'interdiction des congrégations religieuses, à l'exception de quatre congrégations qui ont obtenu l'ouverture de deux lycées chacune. Ces huit lycées assuraient la transmission de la tradition de l'enseignement catholique pendant le communisme. Après la chute du communisme,



Photo: Guy LAMBRECHTS



APRÈS LA CHUTE DU COMMUNISME, L'ÉGLISE CATHOLIQUE A RELANÇÉ SON RÉSEAU SCOLAIRE.

L'Église catholique a relancé son réseau scolaire. La loi de 1991 a autorisé la restitution partielle des édifices de l'Église. C'est ainsi que dans les années '90 le nombre d'écoles catholiques a vite augmenté d'année en année. De 1999 à 2010 l'augmentation s'est ralentie et les pouvoirs organisateurs ont regroupé de nombreuses écoles pour des raisons économiques.

L'augmentation rapide ces deux dernières années est due au système du financement et surtout à la crise financière. Beaucoup de communes rurales devaient choisir entre la fermeture de leur école et son transfert aux Églises. Des diocèses ont choisi la possibilité d'élargir leur réseau d'écoles pour deux raisons : avoir une école dans les villes importantes du diocèse et sauver des écoles des petites communes. Évidemment on sait bien que le changement

du Pouvoir organisateur ne change pas tout de suite le caractère de l'école. Il faut à peu près 10 ans pour créer l'atmosphère d'une école catholique.

LA RÉALITÉ D'AUJOURD'HUI DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE EN HONGRIE

Actuellement il y a plus de 500 écoles de plusieurs types. Si l'on compare les statistiques actuelles avec les chiffres de 1948, on peut voir que seul le nombre des lycées est supérieur aujourd'hui.

Pour voir l'importance de l'enseignement catholique en Hongrie, il est important de savoir que les catholiques sont en majorité absolue. Les protestants, quant à eux, représentent un cinquième, et le reste est en général sans conviction religieuse. Actuellement l'enseignement catholique hongrois accueille à peu près 5% des élèves scolarisés (environ 100 000 élèves). Donc son importance est beaucoup plus petite qu'en Belgique francophone. Par contre, ce chiffre est le plus élevé en Europe Centrale, sauf peut-être la Slovaquie.

C'est dans le domaine de l'enseignement secondaire général que la position de l'enseignement catholique est la plus forte. La première raison est que l'adolescence est la période la



C'EST DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GÉNÉRAL QUE LA POSITION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE EST LA PLUS FORTE.

plus importante de la préparation à la vie adulte chrétienne. La deuxième raison est historique : après la chute du communisme, les congrégations religieuses ont rouvert leurs anciens lycées de grande réputation. Après la chute du communisme, les Églises, dont l'Église catholique, n'ont récupéré qu'une partie de leurs biens d'autrefois. Donc il était très important de trouver une solution pour financer les écoles confessionnelles. En 1997, un accord de droit international a été signé par le Saint-Siège et par le Gouvernement hongrois. Selon cet accord, le Parlement hongrois a établi la Loi sur le Financement des Églises qui oblige l'État à assurer, sur le budget national, le financement des écoles confessionnelles à égalité avec les écoles publiques en ce qui concerne les salaires, y compris le salaire des professeurs de religion et les frais de fonctionnement. Par contre, les frais de rénovation et de construction doivent être couverts par les diocèses ou les congrégations, sauf quelques écoles qui reçoivent un subside de la part de la municipalité. Bien qu'en principe le financement des écoles catholiques soit assuré, beaucoup d'écoles (des écoles publiques aussi !) souffrent de difficultés financières. En effet, le montant versé par le Ministère n'est guère suffisant pour les salaires et le fonctionnement. Mais cela vient en partie de la situation précaire du budget national. Il est important de souligner que grâce au financement de l'État, les écoles catholiques sont gratuites, donc elles ne peuvent demander aucuns frais de scolarité. Ainsi le choix libre des parents est assuré.

QUELQUES SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE D'AUJOURD'HUI EN HONGRIE

En ce qui concerne l'organisation, les deux tiers des écoles dépendent d'un

diocèse. La responsabilité du Pouvoir organisateur est très grande. Il approuve le projet pédagogique de l'école, il assure le financement de l'école : c'est par le Pouvoir organisateur que le financement public arrive à l'école. C'est le représentant du Pouvoir organisateur qui nomme les directeurs. Il doit également contrôler l'administration et le travail pédagogique de son école.

Cependant, les Pouvoirs organisateurs ne sont souvent pas capables d'assurer ce contrôle. C'est pourquoi la Conférence épiscopale a fondé le KPSzTI, un institut qui a pour tâche d'aider des Pouvoirs organisateurs et d'assurer le bon niveau des écoles catholiques. Le KPSzTI est reconnu en tant qu'institut de pédagogie pour tout le réseau de l'enseignement catholique (sauf l'enseignement supérieur) par le Ministère. Le KPSzTI organise des cours de formation continue pour les enseignants de maternelle, de primaire, de secondaire et aussi pour les éducateurs d'internat. En-dehors des formations de plusieurs jours, il organise une journée méthodologique pour les enseignants, par matière, deux fois par an.

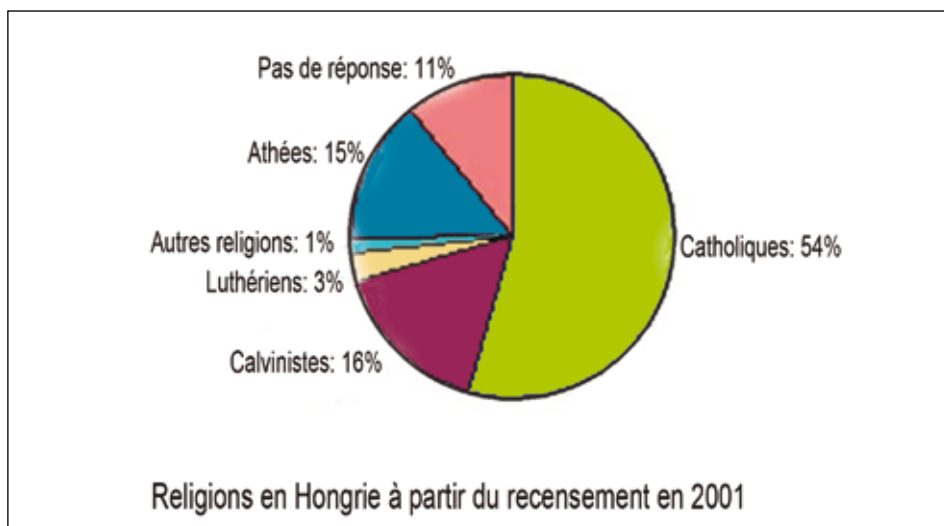
Il organise également des réunions pour les directeurs et pour les directeurs financiers. Lors de ces réunions à caractère informatif, on interprète les modifications dans la législation concernant l'éducation. Ces réunions permettent également aux directeurs de partager leurs expériences et de renforcer ainsi l'identité catholique.

Le KPSzTI a établi un réseau national d'experts pédagogiques. Ces experts ont élaboré des propositions pour aider les écoles à préparer leurs

programmes pédagogiques, leurs statuts et leurs règlements d'ordre intérieur. À la demande des Pouvoirs organisateurs, ils examinent le fonctionnement des écoles catholiques. À la demande de la Conférence épiscopale, le KPSzTI fait fonctionner un programme d'inspection complexe (non seulement pédagogique, mais financière et administrative) qui vise à donner aux Pouvoirs organisateurs une image complète de tous leurs établissements. C'est également la tâche du KPSzTI de rassembler les données de tout l'enseignement catholique puisque le financement public est assuré à la base des données envoyées par l'Institut au Ministère.

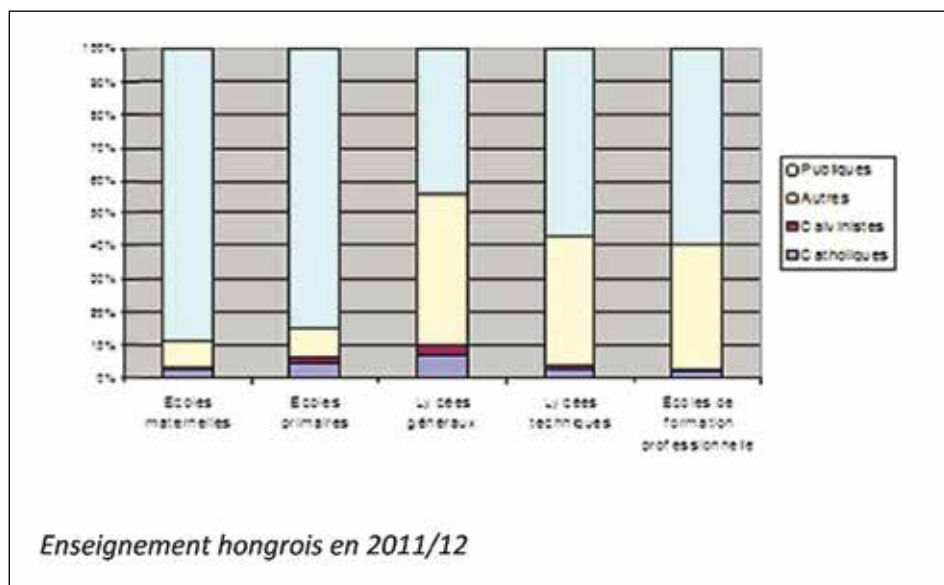
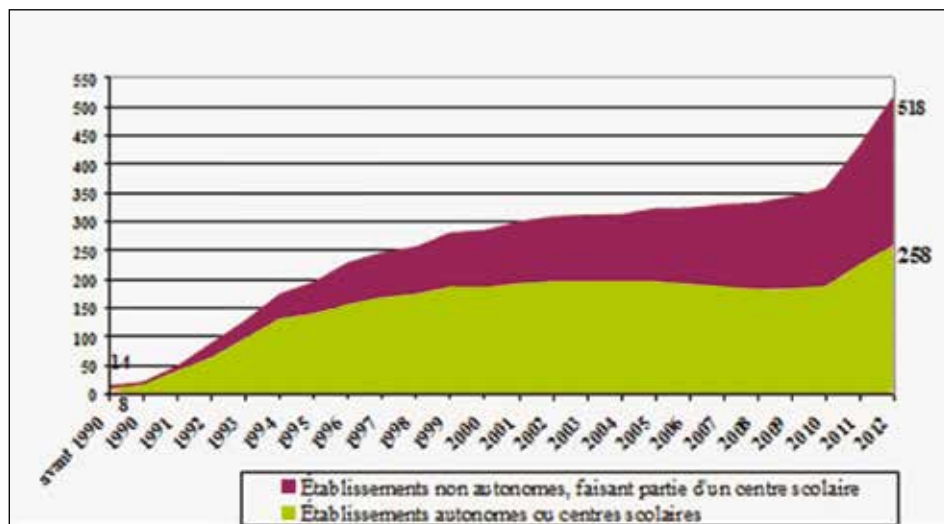
Ce qui distingue le plus l'enseignement catholique de l'enseignement public dans la vie scolaire c'est l'engagement des enseignants, des familles et la vie religieuse. En Hongrie, les directeurs peuvent choisir les nouveaux enseignants à partir de la conviction religieuse. Cependant on ne peut pas dire que les professeurs soient en général chrétiens pratiquants (il n'y a pas de statistiques bien sûr sur la conviction religieuse), mais dans chaque école il y a au moins quelques enseignants pratiquants. Et c'est un bon signe que les anciens élèves ayant obtenu un diplôme de professeur reviennent à l'école pour enseigner. Tout ça explique que les professeurs sont en général engagés à transmettre les valeurs chrétiennes et à témoigner de la foi.

Comme l'enseignement catholique ne représente que 5% et que la moitié de la population se dit catholique, on peut comprendre pourquoi beaucoup d'écoles catholiques sont très demandées par les parents. Surtout dans les





CE QUI DISTINGUE LE PLUS L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC DANS LA VIE SCOLAIRE, C'EST L'ENGAGEMENT DES ENSEIGNANTS, DES FAMILLES ET LA VIE RELIGIEUSE.



ville où il y a plusieurs écoles, la plupart des élèves sont issus des familles catholiques souvent pratiquantes. Les élèves protestants ou sans religion ne sont pas exclus, surtout pas dans les villages où il n'y a qu'une seule école. L'école catholique est ouverte à tous, mais en réalité la grande majorité des élèves est catholique. Dans de nombreuses écoles, on peut compter sur l'engagement des parents. Ils aident les professeurs à organiser des activités scolaires ou extrascolaires. Ils participent parfois au financement des activités ou du meilleur équipement de l'école.

Les Pouvoirs organisateurs sont responsables de la pastorale scolaire. Pour chaque école ils en chargent un aumônier scolaire : un prêtre, un religieux ou une religieuse, qui peut compter sur d'autres professeurs, surtout sur les professeurs principaux et les professeurs de religion. Il faut savoir qu'il y a deux cours de religion obligatoires par semaine, mais les élèves protestants peuvent suivre un cours de religion calviniste ou luthérienne. L'aumônier scolaire organise des journées spirituelles pendant l'avent et le carême, des pèlerinages et des actions de solidarité. Dans chaque école, il y a une messe par semaine ou une fois par mois. Dans beaucoup d'écoles, on prépare les élèves aux sacrements : à la première communion, à la confession ou à la confirmation. Dans les classes, il y a une prière du matin et une prière après les cours. Chaque école a un saint patron, souvent les classes aussi. Et on organise des fêtes le jour du patron.

En somme, l'école catholique est un lieu qui permet à l'Église d'accueillir des jeunes et de les accompagner dans leur vie selon la bonne nouvelle de l'Évangile au sein d'une société de plus en plus sécularisée. ■

DR ANDRÁS GIANONE
RESPONSABLE DES RELATIONS
INTERNATIONALES À L'INSTITUT
CATHOLIQUE DE PÉDAGOGIE
ET DE FORMATION (KPSZTI)

Pays	Salaires	Fonctionnement	Construction, rénovation
Belgique francophone	100%	55-66%	24%
Hongrie	100%	100%	0-30%

Financement de l'enseignement catholique

Une vision de l'éducation catholique au Mexique



HISTOIRE

Il est impossible de comprendre l'histoire de l'enseignement au Mexique sans évoquer la contribution de l'Église catholique. En effet, elle est présente depuis le XVI^e siècle dans les tâches éducatives¹. Fray Pedro de Gante, Fray Juan de Tecto et Fray Juan de Aora, franciscains flamands sont les initiateurs de l'enseignement catholique. Fray Pedro de Gante a fondé en 1526 la première école d'Amérique à San José de los Naturales. Fray Juan de Zumárraga, évêque de Mexico-Tenochtitlan a créé la première école supérieure, le Colegio de la Santa Cruz à Tlatelolco, en 1529. À Texcoco il a établi une école de filles en même temps que celle des garçons, « pour que par la suite elles puissent enseigner à leurs maris les choses de notre foi et quelques mœurs honnêtes, un bon mode de vie ». L'enseignement est assuré en nahuatl, langue indigène. Mendieta, un franciscain écrit : « Dans tous les peuples de la Nouvelle-Espagne où résident des religieux, il y a des écoles » et se désole que ce ne soit que pour des indigènes de familles pauvres, « gente baja »¹. La première école d'enseignement moyen est celle de Fray Pedro de Gante².

On a rapidement créé des centres

d'enseignement supérieur pour former les gouverneurs et les prêtres. Ceux-ci donnent les bases de l'éducation et initient une culture nouvelle, métisse. Les principaux destinataires de cette pédagogie sont les enfants indigènes et métis, qui, éduqués, collaborent de manière efficace à l'œuvre d'évangélisation. Il faut également noter la fondation des universités dont la Réal et Pontifical Université de Mexico et des collèges de la Compagnie de Jésus².

En 1540, Don Vasco de Quiroga, évêque du Michoacán crée dans l'esprit de « L'Utopie » de Thomas More des villages-hôpitaux, où des familles chrétiennes côtoient des familles converties. Dans chaque village, il instaure l'enseignement de divers métiers. Les franciscains ont évangélisé le Mexique avec les augustiniens et les dominicains. Les jésuites, à travers leurs collèges, « ont éduqué » la pensée du Mexique et sa « philosophie ». Les premières dispositions concernant l'enseignement sont apparues en 1580 suivies par des ordonnances en 1610. Certains voulaient que l'éducation ne soit que pour les Créoles en interdisant l'enseignement pour les Indiens et Métisses, mais le vice-roi a imposé

l'éducation pour tous.

En 1821, le Mexique devient indépendant. Le moine Matías de Córdova créateur d'une méthode de lecture fonde les premières écoles normales en 1828. L'expulsion des jésuites en 1767 avait été le premier événement marquant d'une série d'actions contre l'enseignement catholique. Ainsi, en 1822 l'enseignement est confié aux écoles lancastériennes d'inspiration protestante, inappropriées au contexte mexicain. Ces écoles promues par le journal *El Sol*, organe officiel de la Loge Écossaise durèrent jusqu'en 1842. La Constitution de 1857 supprime les ordres religieux et confisque les biens de l'Église. Les écoles sont sans maîtres, sans directeurs et sans soutien financier. L'État tente de construire sur les ruines des écoles catholiques un monopole éducatif officiel. Malgré la politique menée contre l'enseignement catholique, la paix relative établie par le président Porfirio Díaz entre 1890 et 1911 a permis la création d'établissements chrétiens, dont la majeure partie pour les filles. Mais la législation anticléricale n'est pas modifiée

En 1921, José Vasconcelos à la tête du Secrétariat d'Éducation publique

favorise l'enseignement de l'espagnol et crée les « missions éducatives », qui envoient de village en village des professeurs, « apôtres de l'éducation ». Ensuite, les conditions imposées par le président Lázaro Cárdenas (1934-40), rendent difficile l'existence des écoles catholiques. Le gouvernement saisit plusieurs écoles. Certaines subsistent dans la clandestinité. Depuis les années '40, la loi n'est plus appliquée et les écoles catholiques se multiplient.

En 2012, 126 instituts religieux organisent des écoles. Il y en a environ 5000 qui proposent le cursus du fondamental au supérieur, dont 20% sont dirigées par des laïcs. Ces écoles sont regroupées dans la Confédération nationale des Écoles Privées. Depuis 1986, 50 universités sont réunies dans l'Association mexicaine des Institutions d'Éducation supérieure d'inspiration chrétienne. Les programmes officiels sont imposés pour l'éducation de base et la formation de professeurs. Jusqu'en 1993, la loi fédérale interdisait l'enseignement religieux et la participation des prêtres à l'enseignement. Ils enseignaient donc comme professeurs laïques. Le gouvernement n'a jamais subventionné l'enseignement catholique. Il organise une école officielle

gratuite. Le coût du minerval a nuí aux écoles catholiques considérées comme écoles de riches, même si 500 écoles sont gratuites ou avec un minerval minimum.

Les Lassalliens, les Maristes, les Salséens, les Prêtres de Saint-Joseph et de nombreuses congrégations religieuses féminines³ sont installés au Mexique.

Les écoles catholiques scolarisent 3% des élèves du primaire et du secondaire ; 7% des élèves en baccalauréat. 35% des étudiants sont inscrits dans une université privée dont la moitié, 17%, dans une université d'inspiration chrétienne. 100 000 professeurs, du fondamental au supérieur, forment un groupe éducatif attaché à l'Église.

L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE AUJOURD'HUI

La classe « de catéchisme » avait été appelée classe des valeurs, d'humanisme, ou d'éthique. Mais le pape Jean-Paul II a dit aux professeurs mexicains : « *Ouvrez le monde de l'enseignement au Christ ! C'est seulement en lui que vous trouverez réellement et pleinement toutes les valeurs humaines authentiques* »⁴. Depuis 1993, avec la nouvelle loi générale de l'éducation, les classes de catéchisme sont autorisées sous leurs anciennes appellations. Des écoles s'inscrivent plutôt dans une logique « d'école en pastorale », dans laquelle tout le curriculum vise à former chrétiennement les enfants et où il y a un dialogue entre foi et culture. 100 institutions catholiques forment 800 diplômés qui répondent à peine aux besoins des écoles.

Les écoles catholiques respectent les programmes d'étude, mais elles offrent des matières qui complètent la formation : langues, informatique, éducation à la foi. La majeure partie des écoles catholiques jouissent d'une excellente réputation et sont imitées par les écoles publiques. Un quart d'entre elles sont engagées dans le processus d'accréditation de la qualité. Cela améliore les pratiques et donne l'image d'écoles d'excellence. Mais les parents, qui, il y a peu, optaient pour une éducation religieuse, préfèrent l'enseignement des langues ou des sciences.

L'effectif scolaire a diminué. De plus, les écoles catholiques, soumises aux nouveaux impôts sur les entreprises, souffrent financièrement.

La Commission épiscopale de l'éducation, avec les représentants de l'enseignement catholique et des experts en éducation, a rédigé le Projet éducatif de l'Église 2012. L'anthropologie chrétienne est reconnue comme fondement de l'éducation des enfants. Dix critères de jugement ou d'action ont été proposés pour améliorer l'éducation :

- reconnaître la centralité de la personne ;
- assurer une éducation intégrale et de qualité pour tous ;
- éduquer dans la vérité et la liberté pour promouvoir la paix ;
- reconnaître le rôle fondamental de la famille ;
- faire de toute instance ecclésiale et de toute action pastorale un service éducatif ;
- faire en sorte que l'école et les professeurs trouvent leur voie pour l'accomplissement de leur mission ;
- faire en sorte que les moyens de communication soient des moyens et non des fins ;
- promouvoir la collaboration des gouvernements et de la société pour une nouvelle action éducative ;
- former les formateurs ;
- voir le Christ et Marie comme le sens et la plénitude du projet éducatif de l'Église.⁵

C'est maintenant aux institutions éducatives, aux paroisses, aux groupes et organisations de la société d'entreprendre de nouvelles actions à la lumière des critères énoncés par les pasteurs, pour que ce projet devienne réalité. ■

JOSE MANUEL VELASCO ARZAC, FSC

1. CEM, Carta Pastoral, 2012. Educar para una nueva sociedad, p. 61.

2. Larroyo, Historia comparada de la Educación en México, México, Porrúa, p. 108.

3. CEM, Educar para una nueva sociedad, México, 2012, p. 71.

4. Juan Pablo II, Aguascalientes, México. Mensaje a los maestros, 8 de mayo de 1990.

5. Conferencia del Episcopado Mexicano. Carta Pastoral, 11 de septiembre de 2012. Educar para una nueva sociedad, pp. 127 a 152.

À l'élève qui nous a quittés

L'auteur et ancien directeur d'école **Armel JOB** porte, au travers d'une création littéraire inédite, un autre regard sur les élèves et l'école.

Photo: François TEFNIN



Chers collègues, c'est une bien triste circonstance qui m'amène à prendre la parole aujourd'hui devant vous. Je vous informe que Casimir hélas ! nous a quittés.

Nous étions depuis longtemps inquiets à son sujet. Malheureusement, depuis midi, tout est consommé. Nous ne le verrons plus.

Je voudrais le saluer une dernière fois avec vous.

Il fut notre élève à nous tous au sein de notre Collège Saint-Boniface. Il

nous quitte bien trop tôt. Nous, ses professeurs, ses éducateurs, nous restons après lui, désespérés. Depuis toujours, les élèves passent, l'enseignement reste : considération qui, de tout temps, reconforta secrètement les pédagogues, mais tout de même... Casimir a traversé notre ciel comme une météorite. À peine allumé, il s'est consumé. Sa course ne fut qu'une chute.

Oui, mes chers collègues, puisque nous sommes entre nous, puisque la famille de Casimir, puisque ses amis ne sont pas là, puisque nous restons

seul à seul avec la figure éteinte de Casimir, je n'ai pas le cœur de faire semblant, je ne veux pas user des artifices propres à certains éloges, je voudrais, par respect pour Casimir, évoquer son passage parmi nous en toute vérité. Je craindrais trop d'ailleurs que de mensonges pieux ne fassent ressurgir au milieu de nous pour un de ces esclandres dont il n'était que trop coutumier. Casimir approuverait, j'en suis sûr, que je dise sans détour qu'il fut un cancre absolu.

Nous n'avons rien pu lui apprendre.

Il était fermé comme une huître, et le couteau de notre pédagogie ne parvint jamais à l'ouvrir. Tout ce que nous avons gagné à nous y escrimer, ce fut de nous blesser nous-mêmes.

Nous sommes, bien sûr, tentés par dépit, par rancœur même, de nous justifier, de protester que Casimir était un tire-au-flanc, un soutien de radiateur, un mystère pour l'immunologie, totalement mithridatisé contre toutes les méthodes pédagogiques, fussent-elles québécoises ou même finlandaises. C'est vrai sans doute. Mais, à force d'enfoncer le clou, nous ne ferons que marteler la vague culpabilité qui, devant l'échec, habite tout enseignant encore vif. Et, s'il y a bien une chose que Casimir n'a jamais voulue, c'était de nous culpabiliser, mes chers collègues.

Car, malgré ses airs de matamore, dans sa petite tête, sous ses cheveux rastas, dans son cœur, sous ses piercings pectoraux, Casimir savait très bien ce que culpabiliser signifiait, et il n'aurait souhaité cela à personne, même au buseur le plus acharné.

C'est que Casimir *in petto* aurait voulu apprendre, soyez-en sûrs ! Lui-même ne se comprenait pas. Il se désespérait de constater qu'il n'avait aucune appétence pour quoi que ce fût de scolaire.

Ne me rétorquez pas que le problème, c'est que Casimir n'en fichait pas une secousse, qu'il attendait que les alouettes lui tombent toutes rôties dans la bouche. Je ne le crois pas. Je suis même sûr du contraire.

Moi qui l'ai bien connu, moi qui l'ai observé de près pendant des années, je puis vous dire que Casimir était disposé aux plus grands sacrifices, qu'il pouvait faire preuve d'une totale abnégation, boire n'importe quel calice jusqu'à la lie, s'il voulait vraiment s'assimiler quelque chose.

Je n'en veux pour preuve que les efforts prodigieux qu'il déploya tout jeune afin de concrétiser une ambition qu'il conçut de manière vraiment précoce : devenir FUMEUR !

Oui, Casimir voulait devenir fumeur et il y réussit magnifiquement.

Les premiers pas dans le tabagisme ont été difficiles de tout temps, je ne nous le fais pas dire. Aujourd'hui, ils réclament une force de caractère

hors du commun. Avant de s'engager, il faut faire litière de l'anathème jeté par la société sur le tabac, faire fi des menaces de déchaussement dentaire, de peste respiratoire, d'impuissance sexuelle, de goudronnage pulmonaire, de wallonisation des voies coronariennes, de cancer, de mort. Le tabac tue, c'est écrit en trois langues sur les paquets sous la bandelette fiscale qui brandit elle-même un prix assassin. Pour passer outre à ses intimidations, il faut posséder déjà un excellent tonus mental. Ensuite, au moment de se colleter avec la cigarette, il faut encore avoir le cœur bien accroché, pouvoir payer de sa personne.

Casimir sut trouver en lui les ressources pour le faire.

C'était lors d'une excursion au Musée de la photographie de Charleroi. Sa classe de deuxième commune avait été adjointe aux classes des 2^e et 3^e degrés de qualification Arts aux seules fins pratiques de remplir l'autocar. Son titulaire, M. GROSJEAN, professeur de mathématique, n'avait aucun goût pour la photo, mais un penchant secret pour Mlle MARTIN, professeur de technologie des arts aux 2^e et 3^e degrés.

Après la visite, avant de remonter dans le car, les élèves s'égaillèrent autour du musée. Les artistes, c'est connu, fument comme des cheminées. Ceux de Saint-Boniface, comme ceux de partout. Sans nicotine, pas d'inspiration. De toutes parts, les *Malboro* surgissaient des jeans à trous des garçons et des sacs psychédéliques des filles. Mlle MARTIN soi-même se les roulait sous l'œil attendri de M. GROSJEAN. Casimir, à quelque distance, admirait ce peuple bigarré au langage hyperbolique qui semblait rassembler tout ce que Saint-Boniface compte d'accoutrements et d'esprits affranchis.

Par hasard, un grand escogriffe, coiffé d'une sorte de meule de foin à la Andy WARHOL, qui, au cours de la visite, avait par trois fois repris le guide à propos de DOISNEAU, puis de Man RAY, et enfin de WEEGEE, laissa échapper par mégarde une cigarette de son paquet. Elle tomba aux pieds de Casimir, qui se précipita pour la lui ramasser et la lui tendit. « *Merci, morpion*, articula Andy. *Allez, t'es trop cool, je te la laisse !* »

Et il lui offrit la flamme fuligineuse d'un briquet à essence récupéré dans un stock américain.

Honoré et ému, Casimir aspira. Illico, la fumée s'engouffra dans sa bouche. Seigneur tout-puissant, quelle horreur ! C'était... c'était inexprimable. Peut-être venait-il de s'enfourner la poire d'angoisse remplie de poudre explosive que l'on calait autrefois entre la langue et le palais des suppliciés, s'il fallait en croire son professeur d'étude du milieu, connaisseur sinon nostalgique des tortures moyenâgeuses. C'est sûr, Casimir allait soit étouffer, soit exploser. Il éternua violemment et partit d'une incroyable quinte de toux. Il faut dire à sa décharge qu'il était depuis toujours en délicatesse avec son appareil respiratoire, ayant été un bébé nageur.

Néanmoins, des larmes plein les yeux, il sourit à WARHOL et alléguait : « *J'ai avalé de travers !* » Il réemboucha la clope, tira une toute petite goulée, qui lui tapissa malgré tout l'intérieur d'une vapeur de tisane réulsive, et l'évacua après quelques instants, à côté desquels un cours de M. GROSJEAN ne durait qu'un quart de soupir.

C'est de cette façon qu'il absorba héroïquement sa première *Malboro* jusqu'à un centimètre du filtre. Il jeta le mégot dans l'herbe en couleurs du Musée de la photographie et chercha fièrement des yeux Andy WARHOL qui s'était un peu éloigné. Andy lui cria : « *Maintenant, faudra que tu avalues vraiment la fumée, microbe !* » Quoi !? Casimir avait du mal à se donner une contenance, il avait le tournis comme si la cigarette lui avait asséné un coup sur le crâne, et Andy lui faisait comprendre qu'il n'avait pas fumé dans les règles de l'art ! En lui-même, il pensa jeter l'éponge. Mais, au retour, après avoir dormi dans le car, voyant Andy et tous les autres artistes devant la porte de l'école exprimer de leurs narines de magnifiques faisceaux blancs, Casimir reprit du poil de la bête. Lui aussi devait y arriver.

Il acheta un paquet de *Malboro* et, dès ce soir-là, il s'entraîna à avaler la fumée. À plusieurs reprises, il rendit tripes et boyaux, penché sur la cuvette de la salle de bains, mais il s'accrocha et, un beau matin, il se réveilla fumeur patenté, en pleine

possession de ses moyens, c'est-à-dire totalement possédé par le tabac. Où qu'il allât, il arborait désormais en pochette sur la poitrine de son blouson le sommet rouge et blanc des paquets de la marque au beau cow-boy. Eh bien, mes chers collègues, je vous le demande, cet épisode ne démontre-t-il pas à suffisance que Casimir était capable de s'approprier par apprentissage – c'est-à-dire par des expériences sensori-psychiques répétées – une compétence, une maîtrise totale dans un domaine strictement inutile et *a priori* rebutant, ce qui caractérise la plupart des matières que nous enseignons ?

Mais j'aperçois sur vos visages des airs de profond scepticisme, voire de réprobation. « *Ce que nous enseignons est peut-être rébarbatif, murmurez-vous, et peut passer pour inutile dans certains cas que nous ne nommerons pas – volée de revers comme de juste au professeur de latin et de grec que je fus autrefois – mais, en tout cas, cela n'est pas nocif ! La seule habileté pour laquelle Casimir ait consenti un effort, c'est une sale manie, un vice, une addiction qui devait ruiner sa jeune santé.* »

Je ne vous le fais pas dire, mes chers collègues ! J'en ai bien conscience et d'autres que vous et moi s'en sont alarmés avant nous. À commencer par son père. « *Parce qu'il avait un père, rétorquerez-vous ! On ne l'a jamais vu à une seule réunion de parents !* » Ce n'est pas exact. Il est venu une fois, au début, alarmé par le bulletin catastrophique de Casimir. C'est moi qui l'ai reçu.

C'était un homme simple, immigré, ouvrier, manœuvre plus exactement, presque une caricature échappée d'un film socialisant style Ken LOACH. Il serrait ses grosses paluches l'une contre l'autre, comme s'il tentait de me les dissimuler. Il comprenait mal. Il ne comprenait même pas du tout pourquoi Casimir ne voulait rien, alors que tout était là, à sa portée, tout ce que la vie avait refusé à son père. Il était accablé. En colère aussi.

Le soir, quand il est rentré chez lui, il est monté dans la chambre de Casimir pour lui parler, pour l'admonester, comme un père doit le faire

quand son fils perd les pédales. Et il est tombé sur Casimir, vautré sur son lit défait du matin, la clope au bec, le casque de son MP3 sur les oreilles, l'air totalement à l'ouest.

Alors le sang du père n'a fait qu'un tour. Il a arraché la cigarette de Casimir – il ne savait même pas qu'il fumait –, il l'a jetée sur le linoléum, et il lui a demandé : « *Mais qu'est-ce que tu fiches ? Qu'est-ce que tu fiches ?* » Le père, évidemment, n'avait jamais eu un casque MP3 sur les oreilles. Il ne se rendait pas compte qu'on est totalement assourdi à cause de la musique. Alors, comme Casimir ne répondait pas, il a vu rouge et, sur la joue gauche de Casimir, il a abattu sa grosse paluche droite aux ongles noircis. Le casque y est passé par la même occasion, il s'est mis en travers de la figure de Casimir et une branche a entamé sa chair imberbe et tendre. Ça saignait à peine, mais c'était tout de même une belle balafre, suffisante pour postposer les explications à plus tard, à un moment où le père serait calmé, comme il se le promit.

Mais il n'y eut pas de plus tard. Deux jours après, le père fut invité à venir voir le psychologue du PMS de l'école. Le psychologue avait rencontré Casimir, il avait insisté pour que Casimir explique la balafre sur la joue qui était devenue bleue avec des bords jaunissants. Casimir n'y tenait pas. Il se sentait coupable, il comprenait son père. Mais le psychologue lui avait tiré les vers du nez parce que le comportement du père était intolérable, parce qu'on ne peut pas tout laisser faire, parce qu'un père n'a pas tous les droits, parce que ceux des enfants sont sacrés. Et cela, il le répéta au père de Casimir, les yeux dans les yeux. Le père baissa les siens sur ses grosses paluches, qui reposaient comme deux bêtes assoupies sur ses genoux. Il rentra chez lui et il se dit qu'il ferait mieux désormais de laisser l'éducation de son fils à ceux qui s'y connaissent, au psychologue, à vous et à moi, chers collègues, et plus jamais il n'adressa de reproches à Casimir.

Il se fit un grand froid entre eux, résultat de cette culpabilité que j'évoquais au début. Le père se sentait coupable, et le fils se sentait coupable d'une façon bien pire encore, car, à

sa culpabilité, s'ajoutait la culpabilité de la culpabilité de son père. Une culpabilité au carré, demandez à M. GROSJEAN, c'est terrible.

C'est donc à nous que le père s'en remit pour éduquer son fils. Nous n'y avons guère réussi apparemment...

Casimir pourtant n'était pas dépourvu de qualités. Combien de fois dans son bulletin n'avons-nous pas indiqué : « *Intelligent, mais dissipé* » ? Car, après tout, il avait déjà un bagage de compétences considérable en entrant à Saint-Boniface. Il savait lire et écrire, il était à même d'effectuer les quatre opérations, même sans calculette. C'est énorme, quand on y pense. Et tout cela, il l'avait appris sans difficulté, presque sans le faire exprès, avec plaisir même.

Je dispose du témoignage de Mlle Valérie, l'institutrice de la petite école primaire qu'il fréquenta, dans laquelle elle tenait les trois premières classes. Lorsqu'elle évoquait Casimir devant moi, je me demandais s'il s'agissait bien de notre Casimir à nous. S'il n'avait pas porté ce prénom à coucher dehors, j'aurais cru à l'existence d'un autre Casimir, un enfant doux, aimable, émotif. Trop émotif même sans doute. Mlle Valérie, lorsqu'elle en parlait, s'était mise tout à coup à rougir. « *Il voulait se marier avec moi* », m'avait-elle confié.

Nous le savons tous, ce sont des choses qui arrivent. Les petits garçons quelquefois tombent amoureux de leurs institutrices. C'est pour cela qu'on les appelle des maîtresses. Ce sont des amours platoniques, les pires, celles qui n'ont rien de palpable pour se distraire et s'éteindre.

Chaque bonne note de Mlle Valérie était comme un baiser. Casimir les collectionnait. Il était le meilleur de la classe. Il acquit ainsi un capital de savoir qui lui permit de se maintenir honorablement sous la férule de M. Samuel, les trois dernières années de primaire. Ce n'est que plus tard, à partir de Saint-Boniface, qu'il périclita. Pourquoi ? Je ne vais pas venir avec mes gros sabots invoquer que Casimir n'aurait plus trouvé d'amour chez ses professeurs. Qu'un petit enfant apprenne par amour de sa mère ou de sa maîtresse, d'accord. Mais un malabar comme Casimir n'avait que faire de notre amour, rassurez-vous,

il avait compris, à juste titre, que l'art de l'amour n'a rien à faire dans l'amour de l'art.

Ce n'est pas une autre maîtresse qui a manqué à Casimir. Je penserais plutôt que c'est un autre Andy WARHOL. Non pas un Andy WARHOL pour cigarettes, comme le grand escogriffe du Musée de la photographie, mais un Andy WARHOL pour les matières de l'école ou du moins pour l'une ou l'autre.

N'avez-vous jamais éprouvé ce sentiment – totalement subjectif et injuste sans doute – que les pédagogues qui nous expliquent de réforme en réforme comment enseigner, ne travaillent pas avec les mêmes élèves que nous. Leurs élèves à eux, – Dieu seul sait où ils les recrutent –, sont des êtres mus par une sorte d'instinct d'apprendre. Ils se portent spontanément sur le savoir. Ils sont comme les abeilles de Platon qui viennent butiner le miel scientifique qui ruisselle des lèvres de leurs maîtres. Ils sont avides d'apprendre. Comme ces merveilleuses ouvrières, ils sont poussés par un instinct irréprouvable, ils ne sauraient ni hésiter ni refuser. Ce sont des sujets issus du laboratoire des behavioristes. Il suffit de leur fournir le bon stimulus et vous obtiendrez le bon réflexe.

Nous avons bien quelques élèves de cette sorte, mais nous en avons aussi beaucoup d'autres qui ne salivent pas quand retentit la sonnette pavlovienne de l'entrée en classe. Ce sont des êtres humains qui nous confrontent à l'énigme du DÉSIER HUMAIN.

Or, le désir humain ne file pas en ligne droite vers son objet comme les flèches des schémas comportementalistes. Il aurait plutôt tendance à se déplacer en zigzag, ainsi que René GIRARD¹ essaie de l'expliquer depuis 50 ans. Avant de rencontrer son objet, le désir a besoin d'un petit crochet par Andy WARHOL.

Par lui-même, Casimir n'avait aucune envie de fumer des cigarettes. On peut aimer naturellement les épinars et même avoir des goûts plus bizarres encore. Personne n'a spontanément du goût pour la fumée de tabac. Le tabac est rebutant. Mais Casimir voulait se rapprocher d'Andy WARHOL, de ce qu'il représentait

lui-même, des grands élèves aux façons bohèmes qu'il admirait devant le musée, et, peut-être même, sans le savoir, du vrai Andy WARHOL.



LE PREMIER STADE DU SAVOIR EST L'AMOUR DE SON PRÉCEPTEUR.

ÉRASME, DE L'ÉDUCATION LIBÉRALE DES ENFANTS

Le désir se porte sur son objet par l'intermédiaire d'un MÉDIATEUR. Le plus important n'est pas l'objet désiré, mais ce qu'il représente, le potentiel d'émotions dont il est chargé et qui lui vient du médiateur. Le désir humain, dès qu'il s'élève au-dessus des besoins physiologiques élémentaires, a besoin d'être médiatisé.

Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage, marchait à quatre pattes comme les animaux au milieu desquels il vivait. On se redresse sur ses deux jambes non par une nécessité physiologique, mais par la médiation des autres humains, pour imiter son père et sa mère.

Si une chose aussi rudimentaire que la station debout a besoin d'être médiatisée, à combien plus forte raison le savoir, les habiletés que nous voulons transmettre à nos élèves ne doivent-ils pas l'être ?

Ceci ne peut plus passer pour les élucubrations de René GIRARD. Les récents travaux de la neuropsychiatrie² ont établi depuis 1990 l'existence des fameux neurones miroirs qui ne peuvent être stimulés en nous que par la présence d'un autre être humain et sur lesquels reposent les apprentissages. Le cerveau longtemps considéré comme émotionnel en sous-sol et rationnel à l'étage est d'abord social, empathique, mimétique à tous les niveaux. Nos élèves ne désireront que s'ils trouvent un

médiateur pour les faire désirer.

Telle est la grandeur de notre tâche. Telle est son extraordinaire exigence. N'allez pas maintenant me faire dire ce que je n'ai pas dit. Nous n'avons pas à nous transformer en cow-boy *Malboro* ou en Claudia SCHIFFER minaudant : « *Les mathématiques parce que je le vaux bien !* » Souvenons-nous de nos propres apprentissages. Pour que notre passion pour les mathématiques se déclenche, avant qu'elle puisse voler de ses propres ailes, n'y a-t-il pas eu quelqu'un qui nous les a rendues aimables ? Ils sont rares les génies qui ont appris malgré leur professeur. Et ceux-là mêmes ont eu besoin sans doute d'un médiateur, une autre personne, ou simplement une figure trouvée dans un livre, un film, voire en soi-même.

Le plus souvent, nous avons eu tout simplement la chance de rencontrer un professeur. Il n'était peut-être pas spécialement beau ou brillant, mais nous avons détecté dans ce médiateur quelque chose qui nous plaisait, que nous aurions voulu pour nous-mêmes et que nous avons attribué à sa possession des mathématiques. Combien parmi nous ne sont pas devenus professeurs par une secrète symbiose avec un professeur qu'ils ont estimé ?

Voyez-vous, chers collègues, je me demande parfois si on n'a pas depuis quelque temps négligé un peu le rôle du professeur dans l'enseignement. Je me demande si on n'a pas cru que les techniques d'apprentissage, le *teaching* plutôt que le *teacher*, était l'essentiel de l'enseignement. N'a-t-on pas poursuivi souterrainement le projet des machines à enseigner que SKINNER avait échafaudé à la fin des années 1950 ? L'individualisme exacerbé du postmodernisme n'a-t-il pas jeté la suspicion sur le professeur, gourou en puissance, qu'il faudrait contrôler, recadrer, assujettir aux techniques, transformer en coach qui court à côté de l'élève, surtout pas devant comme un guide ou pis un modèle, puisqu'aussi bien il n'y a aucune vérité que la vérité individuelle ?

Le nom de maître sonne désormais comme une inconvenance. Il n'y a plus que les artistes qui l'estiment assez bon pour eux. Les lauréats du



JE CROIS QU'IL NE FERA PAS SEULEMENT QUELQUE CHOSE DE CASIMIR, IL EN FERA QUELQU'UN. C'EST LE BUT DE L'ÉDUCATION.

prix Reine Elisabeth parlent de leur maître avec vénération. Pour lui, ils consentent des sacrifices extraordinaires afin de pénétrer le cœur de la musique jusqu'au point où ils le rejoignent. Dans les écoles, on n'ose plus prononcer ce mot. Les professeurs eux-mêmes l'ont secoué de leurs épaules, avec les meilleures raisons du monde, le respect de l'élève, de sa liberté, la promotion de son autonomie. Mais, à force de préserver la personnalité des élèves, ne risque-t-on pas de les abandonner à eux-mêmes, trop jeunes, trop fragiles, livrés à la solitude et à l'angoisse ?

Je pense au père de Casimir. Bien sûr, il n'était pas heureux d'avoir giflé son fils. Mais cette gifle était une protestation d'amour paternel. Le père de Casimir n'avait que ses bras et ses deux mains pour s'exprimer. On lui a expliqué qu'il ne pouvait pas frapper, seulement parler. Il ne savait pas parler. Alors il s'est tu définitivement. Casimir s'est retrouvé tout seul, sans ce médiateur-là, pour lui donner le goût de la règle, de la dignité, pour lui indiquer le chemin à suivre. Il a dû se débrouiller tout seul, sans autorité.

Sans autorité : ça ne pouvait pas tomber mieux ! Encore un concept battu en brèche par nos penseurs ! Finie l'autorité ! Peut-être a-t-on confondu

l'autorité et le pouvoir, deux notions que les latins distinguaient déjà soigneusement. L'autorité, l'*auctoritas*, c'est l'ascendant que l'on a sur autrui sans le rechercher, du simple fait de ce que l'on est. L'autorité est une référence, elle est transcendante, elle ne donne pas d'ordre, comme le fait au contraire le pouvoir, la *potestas*, qui est l'exercice de la puissance qu'on nous délègue bon gré mal gré ou, pis, que nous nous arrogeons.

Les médiateurs, parents ou professeur, n'ont pas besoin de pouvoir. Ils sont une autorité. Ce qu'ils sont suffit à pousser l'enfant à vouloir ce qu'ils souhaitent.

Mais qu'est-ce qui me prend ? Je m'égare, je m'égare ! Excusez-moi, chers collègues, voilà que je me mets à théoriser à mon tour, moi qui déteste les théories. J'en viendrais à oublier celui qui nous réunit ici, notre cher et regretté Casimir.

Nous ne le verrons plus. Il est mort pour l'école. Encore heureux qu'il ne soit pas mort tout court ! Vous... vous n'avez tout de même pas cru qu'il était décédé ! Je me suis mal exprimé sans doute. Rassurez-vous ! Son patron m'a téléphoné tout à l'heure. Il m'a prévenu que Casimir quittait l'école définitivement. Il l'avait engagé. Dans un certain sens, si j'ai

bien compris le patron, Casimir est d'ailleurs décédé. Oui, le patron lui a expliqué qu'il devait renoncer à son look Bob MARLEY, pour que les clients ne retrouvent pas ses cheveux dans les cramiques, la spécialité de sa pâtisserie. Il a maintenant la boule à zéro. Méconnaissable.

« C'est un bon gars, j'en ferai quelque chose, je crois que ça passe entre nous », m'a dit le patron. Vous voyez qui je veux dire, la pâtisserie Saint-Honoré, dans la Grand-Rue. Un type à la redresse, tous ses apprentis vous le diront. Mais on est fier de travailler pour lui. Un maître, quoi. Je crois qu'il ne fera pas seulement quelque chose de Casimir, il en fera quelqu'un. C'est le but de l'éducation.

Il n'y a pas que l'école pour y arriver. ■

ARMEL JOB
ÉCRIVAIN (2012)

1. René GIRARD, *Mensonge romantique et Vérité romanesque*, Hachette, Pluriel, 2008 est l'ouvrage fondateur des théories de GIRARD énoncées depuis 1961. D'autres nombreux ouvrages ont complété sa théorie, notamment *Des choses cachées depuis la fondation du monde*, Biblio, essais, 1983 ou *La violence et le sacré*, Fayard, Pluriel, 2011.

2. Jean-Michel OUGHOURLIAN in Boris CYRULNIK et alii, *Votre cerveau n'a pas fini de vous étonner*, Albin Michel, 2012, pp.101-123.



TRAVAUX PRÉPARATOIRES

- aux Comités diocésains de l'enseignement catholique (CoDiEC) ;
- aux responsables de l'ASBL Jeune et citoyen (JEC) ;
- aux responsables du Service d'information et d'animation des jeunes (SIAJ) ;
- aux élèves, professeurs et directions des écoles qui ont participé aux animations JEC-SIAJ ;
- aux écoles (fondamentales, secondaires, supérieures) qui ont accueilli les équipes de tournage ;
- aux membres de la Commission interdiocésaine de pastorale scolaire ;
- à la Conférence des Religieuses et Religieux de Belgique (COREB) et à l'Association des écoles congréganistes (ASSOEC) ;
- aux écoles (fondamentales et secondaires) qui ont participé à la réalisation du patchwork ;
- aux écoles qui ont répondu à l'appel aux projets pour le décor du Congrès et celles qui ont assuré sa réalisation.

CONGRÈS

- aux élèves, professeurs et directions des écoles (secondaires, supérieures) qui ont assuré la représentation théâtrale de « Rêves d'école » ;
- aux élèves et étudiants des écoles (fondamentales, secondaires, supérieures) qui ont accepté de prêter leurs œuvres pour les expositions ;
- aux élèves, professeurs et directions des sections « Hôtellerie-Restoration » des écoles qui ont assuré le cocktail d'inauguration du jeudi 18 octobre 2012 ;
- aux élèves, professeurs et directions des sections « Auxiliaire administratif et d'accueil » qui ont assuré l'accueil durant toute la durée du Congrès ;
- au Centre audiovisuel de l'UCL

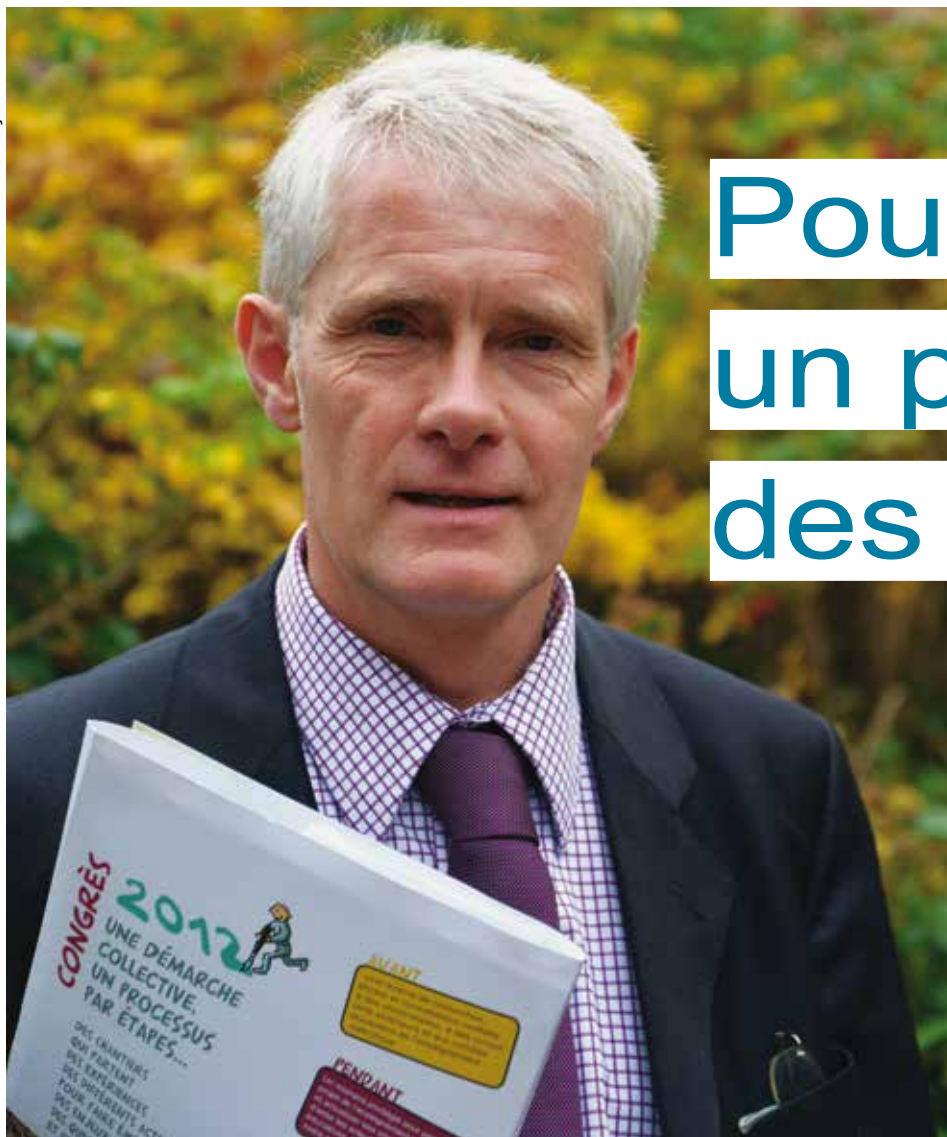
qui a réalisé les vidéos « Journal du Congrès » ;

- à l'équipe de Média Animation pour la sonorisation et les prises de vue ;
- à la société Médianext et particulièrement à Regjep AHMETAJ ;
- aux élèves, professeurs et à la direction de l'Institut supérieur de musique et de pédagogie, aux groupes TradSonMuse et Fagotalgie pour les intermèdes musicaux ;
- aux élèves de l'ensemble vocal de l'Institut Sainte-Marie de Jambes ainsi qu'à leurs professeurs et à la direction ;
- aux responsables des secteurs Arts appliqués, Sciences économiques et sociales et Hôtellerie Alimentation de la FESeC ainsi qu'à tous les conseillers pédagogiques qui ont participé activement au Congrès ;
- au responsable de la Cellule Europe du SeGEC qui a rédigé la version théâtrale de « Rêves d'école », qui en a assuré la mise en scène comme la régie de l'ensemble du Congrès ;
- à Frère Jean-Marie VIANNEY THIOR (Sénégal), András GIANONE (Hongrie), José Manuel VELASCO ARZAC, FSC (Mexique) qui ont présenté l'enseignement catholique de leurs pays ;
- à Jean DE MUNCK, Olivier SERVAIS, Bernard PETRE, Jean-Pierre LEBRUN, Paul WYNANTS, ainsi qu'à toutes les personnes dont Anne BAUDAUX qui ont collaboré à leurs travaux pendant deux ans ;
- à Bruno DELVAUX, recteur de l'Université catholique de Louvain pour son discours d'accueil et la mise à disposition de locaux de l'Université ;
- à Armel JOB pour le texte rédigé pour le Congrès et lu le 20 octobre ;
- à la paroisse Saint-François de Louvain-la-Neuve pour l'accueil en son église ;
- à Jacques PITON qui a célébré la

messe ainsi qu'aux membres de la chorale du SeGEC ;

- à toutes les personnes qui ont participé aux différents débats et tables rondes ainsi qu'à Jacqueline LIESSE et Conrad van de WERVE qui les ont animés ;
 - à André COUDYZER, Véronique DEGRAEF, Sophie DE KUYSSCHE, Étienne DENOËL, Bruno DERBAIX, Benoît DE WAELE, Michel DUPUIS, Bernard FELTZ, André FOSSION, Pierre FOURNAUX, Emmanuelle HAVRENNE, Yves MARIANI, Anne OGER, Joël VOISIN, Jean-Louis VOLVERT pour leurs interventions dans les ateliers et conférences ;
 - à tous les animateurs et secrétaires d'atelier ;
 - à Bernard DELCROIX, François TEFNIN, Guy LAMBRECHTS et Stéphane VANOIRBECK, photographes de l'événement ;
 - au Service Communication du SeGEC ;
 - au Service Informatique du SeGEC ;
 - au personnel et aux associés de l'Aula Magna ;
 - à tous les membres du SeGEC qui se sont impliqués d'une manière ou d'une autre ;
 - à tous les membres du Service d'Étude qui ont contribué sans compter pendant les mois et les semaines qui ont précédé et pendant les journées du Congrès à ce que celui-ci soit une réussite.
- Merci à toutes celles et à tous ceux qui ne sont pas nommés ici mais qui ont collaboré discrètement et efficacement à la réussite du Congrès 2012...
- Merci à tous les participants qui ont permis, par leur présence, de faire de ce Congrès un moment important pour l'enseignement catholique. ■





Pour l'École, un projet, des acteurs !

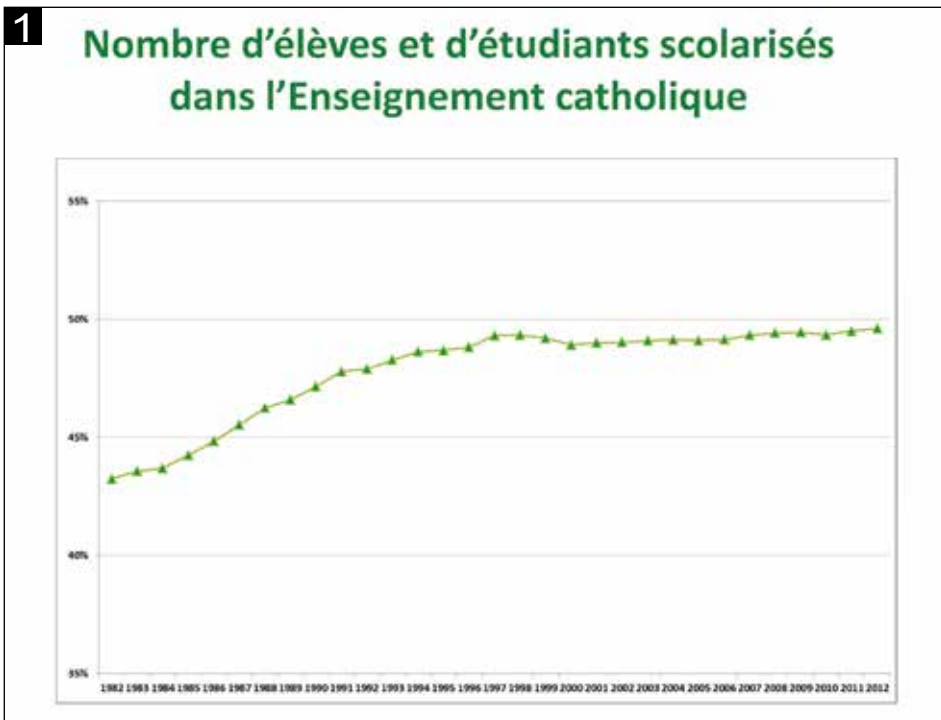
INTERVENTION
D'ÉTIENNE MICHEL
AU CONGRÈS DE 2012

Ce Congrès nous a permis de nous interroger sur les multiples facettes d'une question au fond assez simple : quel est le sens d'organiser – d'organiser encore diront certains – une école catholique dans la société contemporaine ? Pour reprendre une formule, nous sommes sortis du monde de l'évidence. Et la société francophone de Belgique paraît aujourd'hui très partagée sur ce sujet. D'un côté, des voix s'élèvent parfois pour considérer l'Enseignement catholique comme un héritage du passé dont il conviendrait de se défaire. On entend à cet égard des plaidoyers réguliers pour un réseau d'enseignement unique, crédité par avance de toutes sortes de vertus. D'un autre côté, la

confiance des parents dans l'Enseignement catholique ne se dément pas et, si on apprécie celle-ci par l'évolution des inscriptions on peut même avoir l'impression que les attentes des parents à l'égard de l'Enseignement catholique n'ont jamais été aussi importantes qu'aujourd'hui. Le tableau n°1 (voir p. 143) présente l'évolution depuis 30 ans de la part des élèves scolarisés dans l'Enseignement catholique.

La Ligue des Familles a elle-même essayé de saisir une partie du phénomène lors d'une enquête réalisée à sa demande en 2010. Une des questions était : « *Pour vous, le réseau d'enseignement joue-t-il un rôle important dans le choix de l'école ?* » Les réponses se lisent par tranche

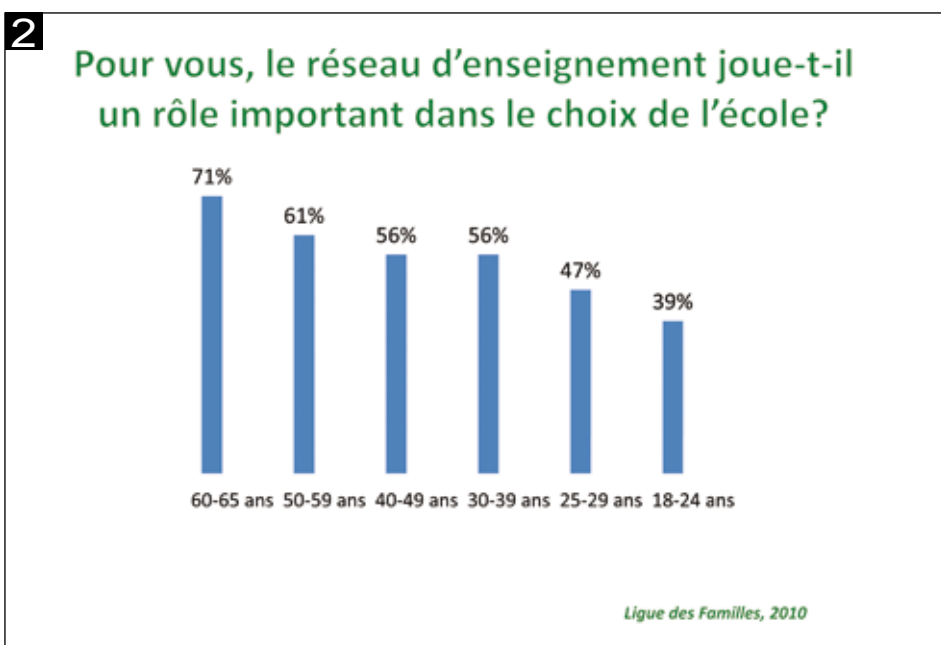
d'âge. Un premier enseignement de ce tableau (n°2, ci-contre) est la réduction relative de l'importance de ce facteur en fonction de l'âge. Il est évident, et c'est heureux, que la question scolaire ne divise plus les jeunes générations comme celles qui ont connu la guerre scolaire des années 50. Un deuxième enseignement concerne la population en âge d'avoir charge d'enfants, c'est-à-dire la population de 25 à 50 ans : l'enquête montre que, pour plus de 50% des parents de cette tranche d'âge, le réseau d'enseignement joue un rôle important dans le choix de l'école. Les plus jeunes par contre semblent moins concernés par la question. Pourquoi ? Réponse du sociologue : parce que la question se transforme



au moment où l'on devient soi-même parent et où l'on commence à s'interroger sur ce que l'on souhaite transmettre à ses enfants.

Deuxième question : si l'on choisit un réseau, pourquoi ? La réponse en pourcentage des personnes interrogées figure dans le graphique n°3 ci-contre :

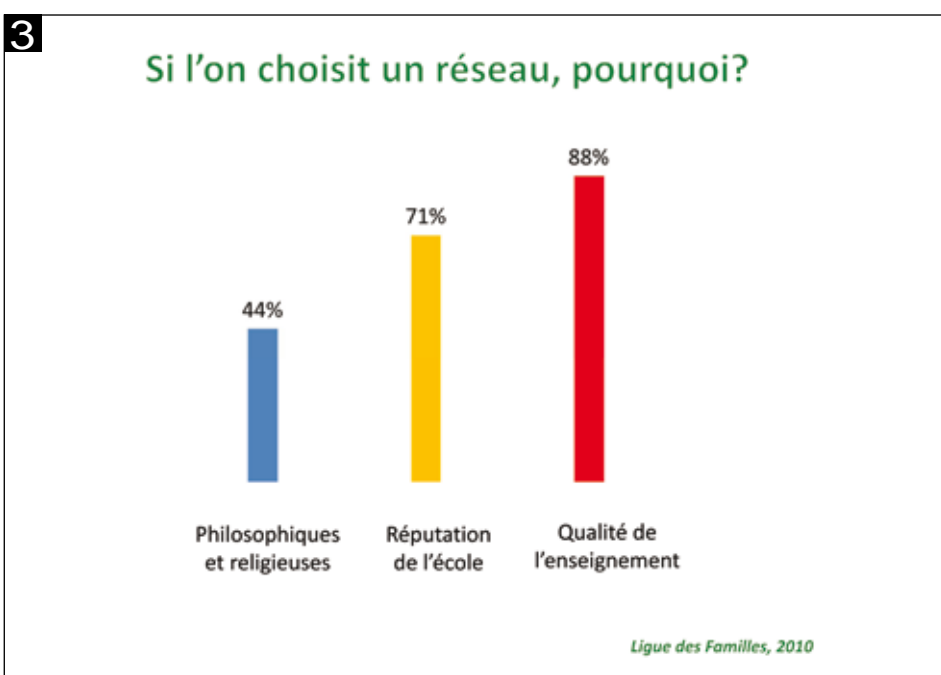
Ces trois types de réponses – qualité perçue de l'enseignement, réputation d'une école, spécificité du projet éducatif et pédagogique – ont partie liée : c'est notre hypothèse. Mais quelle est la nature de ce lien entre la qualité perçue de l'Enseignement catholique, la réputation de ses écoles et la spécificité de son projet ? C'est la question que je me propose de traiter dans une intervention en trois points qui ne devraient pas trop vous surprendre : **1. Pour l'école, 2. Un projet, 3. Des acteurs.**



1. POUR L'ÉCOLE

Peut-on encore parler de crise après 30 ou 40 ans ?

Réfléchissons à partir de l'observation d'un paradoxe : d'un côté la prégnance d'un discours général assez pessimiste sur l'école et d'un autre côté, l'expression d'attentes et d'une confiance exceptionnellement élevées à l'égard de l'école et, en particulier, des écoles catholiques.



PEUT-ON ENCORE PARLER DE CRISE APRÈS 30 OU 40 ANS ?

Comment comprendre ce paradoxe ? Nous apprend-il quelque chose sur la situation de l'école, et sur celle de l'école catholique aujourd'hui ? Sans conclure trop vite, examinons les deux dimensions de ce paradoxe.

Depuis plus de vingt ans, les discours dominants sur l'école la déclarent en crise. À l'instar des discours sur la crise économique que l'on entend de

manière quasi-permanente depuis les chocs pétroliers des années 70. Mais peut-on encore parler de crise après 30 ou 40 ans ? N'est-il pas temps de prendre acte d'une transformation profonde des conditions de l'éducation dans la société contemporaine ?

Pour certains, les conditions de possibilité mêmes de l'entreprise éducative se verraient aujourd'hui remises en question par l'évolution de nos sociétés. Une série de données qui semblaient aller de soi et qui ont historiquement servi de socle à l'institution scolaire auraient été ébranlées ou seraient en passe de disparaître. Le philosophe Marcel GAUCHET considère ainsi que des transformations majeures sont observables sur quatre « fronts » : les relations de l'école avec la famille, le sens des savoirs qu'elle dispense, l'autorité dont elle a besoin, sa place dans la société.

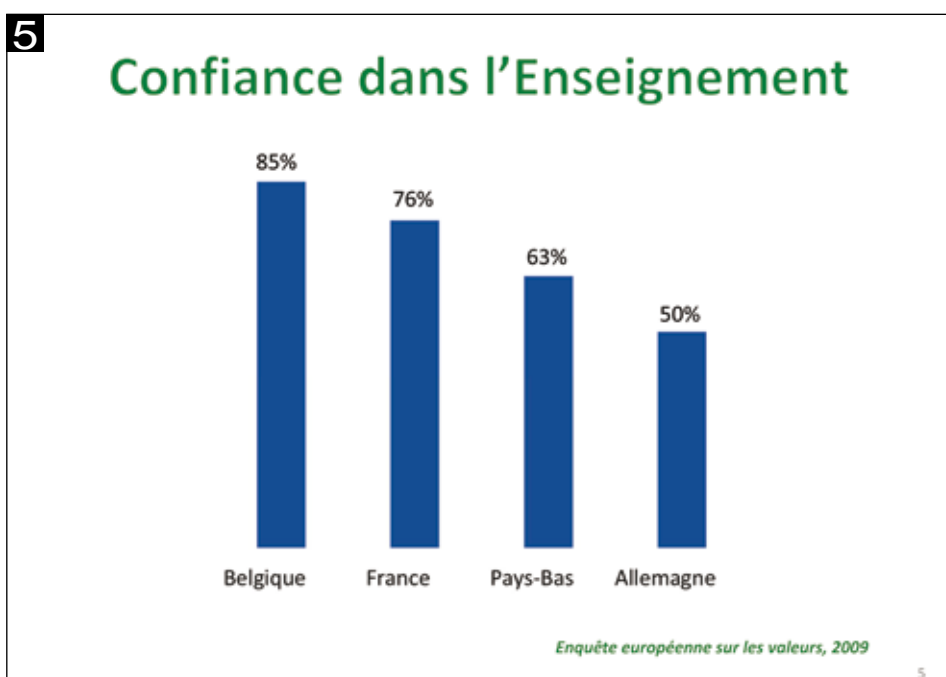
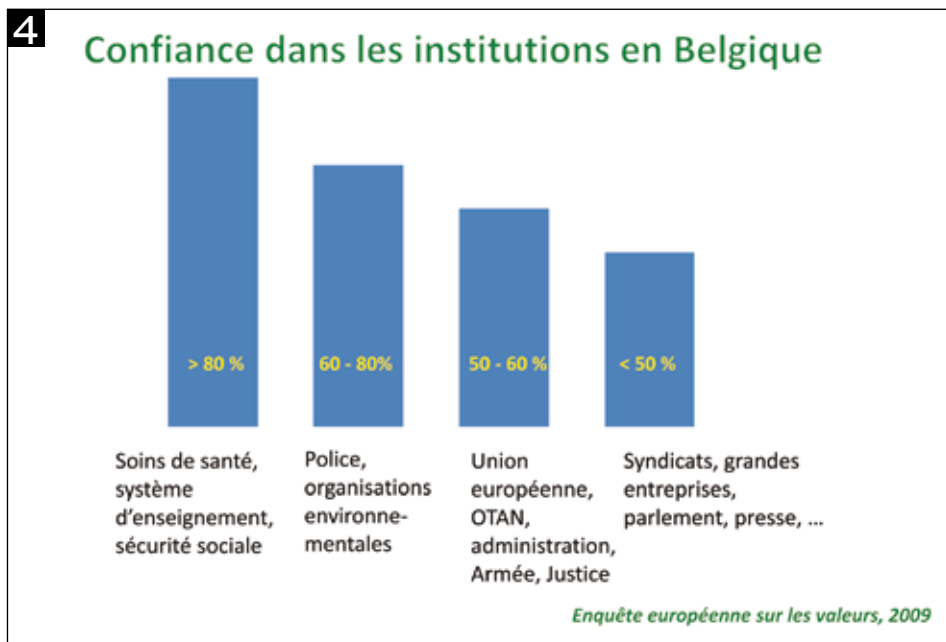
Nous ne développerons pas tous ces points. Le SeGEC y a consacré plusieurs Universités d'été, notamment concernant les trois derniers thèmes : en 2010, « *Comment faire une bonne école ?* » ; en 2011, « *Autoriser l'autorité ?* » ; en 2012, « *Transmettre, apprendre : pourquoi, comment ?* »

Le premier « front » identifié par Marcel GAUCHET, celui des relations de l'école avec la famille, mériterait, à mon sens, de retenir à l'avenir davantage notre attention et celle des autorités publiques. L'enseignement fondamental a ouvert la voie il y a quelques années avec ses travaux sur « l'enfant-roi ».

L'indice de confiance dans l'enseignement se révèle parmi les plus élevés !

Venons-en à la seconde dimension du paradoxe, celle de la confiance, une confiance, très palpable dans les contacts quotidiens avec les parents.

Le graphique ci-contre (n°4) montre que plus de 80% de nos concitoyens expriment leur confiance dans le système d'enseignement. Par rapport aux autres institutions, cet indice de confiance se situe parmi les plus élevés, au même titre que le système de santé ou la sécurité sociale. Une confiance plus importante que celle dont sont créditées, par exemple la police ou les organisations



environnementales, pourtant bien classées. Et une confiance bien supérieure à celle placée dans les institutions politiques, les syndicats ou même l'Église. On peut établir un lien entre la confiance dont, en Belgique, sont investis les soins de santé et le système d'enseignement : tant les mutuelles que l'enseignement libre

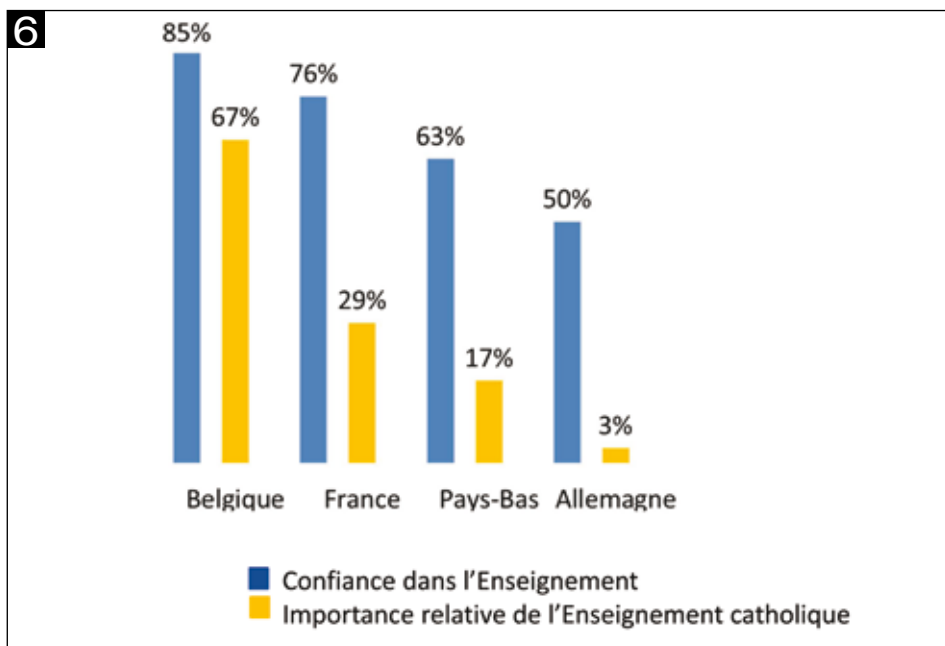
se sont constitués sous la forme d'associations organisées à partir de la société civile et non à l'initiative de l'État.

À noter que cette confiance est aussi significativement plus élevée en Belgique que dans les pays voisins. Le graphique ci-dessus (n°5) reprend des données comparables pour l'Allemagne, la France et les Pays-Bas. En Allemagne par exemple, que l'on cite si souvent en modèle, l'indice de confiance dans l'Enseignement n'est que de 50%.

Le graphique suivant (n°6, p. 145) suggère enfin que le développement quantitativement très important de l'Enseignement libre catholique dans notre pays n'est peut-être pas



L'INDICE DE CONFIANCE DANS L'ENSEIGNEMENT SE RÉVÈLE PARMI LES PLUS ÉLEVÉS !



étranger à cette situation. Aux données en bleu du tableau que vous avez sous les yeux, nous avons ajouté en jaune l'importance relative de l'Enseignement catholique dans les différents systèmes scolaires.

En Belgique, 67% des élèves sont scolarisés dans l'Enseignement catholique, en France 29%, aux Pays-Bas 17% et en Allemagne 3%. La confiance dans l'Enseignement est assez élevée partout, mais beaucoup plus élevée là où l'Enseignement catholique est davantage présent. Tout semble se passer comme si, dans notre société, et pour une part importante de la population, un lien restait solidement établi entre la confiance dans l'école catholique et la confiance dans l'école tout court.

2. UN PROJET

L'Enseignement catholique est particulièrement adapté aux attentes sociologiques contemporaines.

Olivier SERVAIS nous a communiqué lors de ce Congrès les résultats de son étude sur les cultures de l'Enseignement catholique. La question initiale que nous lui avons posée était : est-il possible de saisir « l'éthos » de l'Enseignement catholique ? C'est-à-dire de mettre en évidence un ensemble d'attitudes et d'attentes spécifiques, caractéristiques de la culture ou des cultures de

l'Enseignement catholique ?

Vous avez entendu sa réponse, à la fois positive et circonstanciée. Et son observation qu'il existe une congruence entre cet éthos et l'équilibre que nos contemporains recherchent entre des valeurs « hypermodernes » et des valeurs plus traditionnelles. Olivier SERVAIS concluait que, par sa culture, son mode d'organisation et son projet éducatif, l'Enseignement catholique est particulièrement adapté aux attentes sociologiques contemporaines.

2.1. L'actualité d'une tradition éducative

Une des surprises de ces deux années de recherche, nous a-t-il dit aussi, est l'importance accordée par les acteurs, en particulier par les parents, à la place des convictions et des valeurs dans l'école. L'identité de l'école chrétienne est aujourd'hui perçue positivement dans une dialectique entre, d'une part, une résistance à une culture de plus en plus dominée par le consumérisme ambiant et, d'autre part, le souci de la transmission d'une culture et d'une histoire où la référence au christianisme est assumée positivement.

On comprend alors mieux l'attachement particulier des parents à l'existence d'une pluralité de projets éducatifs et ce, tant pour des raisons pédagogiques – trouver l'école la plus adaptée aux besoins de ses enfants – que pour des raisons culturelles :

que souhaite-t-on transmettre à nos enfants, au-delà d'aptitudes et de savoirs au sens strict ?

Ni les cours de religion ni le projet éducatif des écoles ne laissent les parents indifférents.

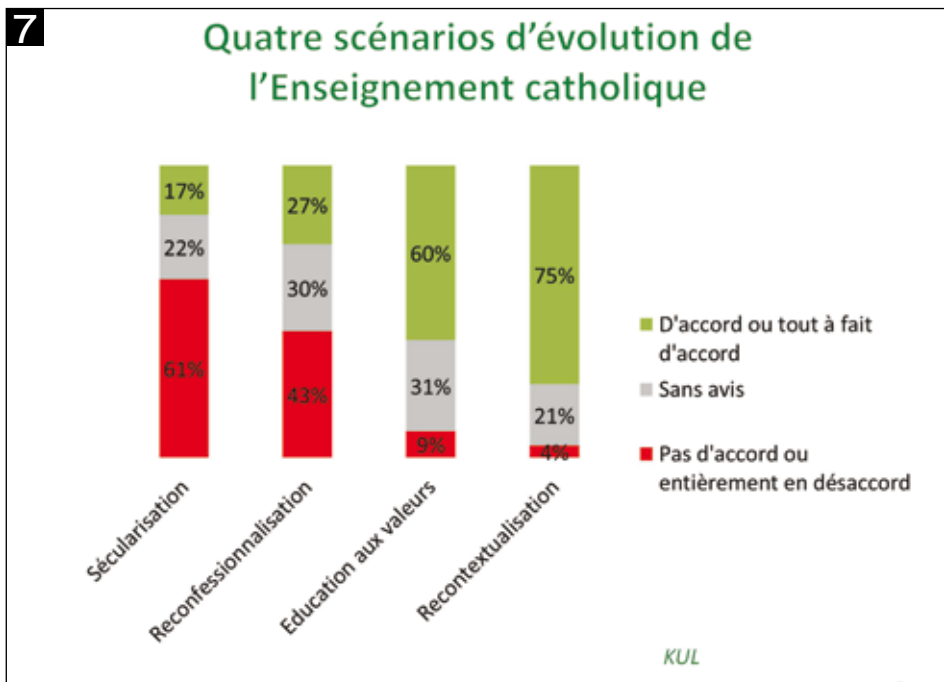
Une enquête quantitative réalisée récemment en Flandre par le professeur POLLEFEYT de la KUL, conduit à des conclusions similaires. Selon les données qu'il a récoltées, les parents seraient même demandeurs d'une identité catholique plus clairement affirmée, ni les cours de religion ni le projet éducatif des écoles ne les laissant indifférents. Il est intéressant de souligner que la moyenne d'âge des 640 personnes interrogées en Flandre pour cette enquête est de 44 ans, dont les trois-quarts ne fréquentent l'Église que pour des événements particuliers comme les obsèques, les mariages, etc. Ce n'est donc pas la vision du monde d'un groupe de « super-catholiques ». L'enquête de la KUL a également retenu notre attention parce que les personnes interrogées ont eu à se prononcer sur l'avenir de l'Enseignement catholique, et, plus précisément, sur quatre scénarios pour penser son évolution future : la sécularisation, la reconversionnalisation, l'éducation aux valeurs et la recontextualisation.



NI LES COURS DE RELIGION NI LE PROJET ÉDUCATIF DES ÉCOLES NE LAISSENT LES PARENTS INDIFFÉRENTS.

Les résultats de l'enquête sont repris dans le graphique n°7 (p. 146) :

■ **Premier scénario : la sécularisation.** Dans ce scénario, les écoles catholiques cessent de se référer explicitement au christianisme et à l'Évangile ; elles cessent littéralement de se dire chrétiennes dans la définition de leur projet. 61% des



personnes interrogées se disent en désaccord ou entièrement en désaccord avec ce scénario ;

■ **Deuxième scénario : la reconfessionnalisation.** Dans cette hypothèse, les écoles catholiques se recentrent sur leur identité confessionnelle, sans considération pour le pluralisme des publics qui s'est développé à l'intérieur des écoles. C'est le scénario de l'école catholique, par les catholiques, pour les catholiques. 43% des personnes interrogées se disent en désaccord avec ce scénario, c'est-à-dire moins que dans le scénario précédent ;

■ **Troisième scénario : la réduction de la référence chrétienne à l'éducation aux valeurs.** Dans cette hypothèse, les écoles continuent à se référer au christianisme mais seulement en termes moraux ou en termes de valeurs. On ne conserve alors de la tradition chrétienne que ce que tout le monde peut en accepter : la référence à la dignité de la personne humaine, le respect du prochain, etc. Seules 9% des personnes interrogées se disent en désaccord avec ce scénario et 60% y adhèrent positivement, ce qui constitue déjà une majorité ;

■ **Quatrième scénario : la « recontextualisation » ou la réinterprétation d'une tradition éducative.** Ce scénario consiste à mobiliser la

référence à la tradition chrétienne de l'éducation pour contribuer à la formation de l'identité des élèves dans un contexte de pluralité des convictions. Ici, la référence au christianisme n'est pas banalisée mais assumée de manière explicite comme une référence éducative, tout en s'interdisant toute forme de prosélytisme et en s'adressant à des élèves et des étudiants dont la liberté de penser est également encouragée. 75% des personnes interrogées se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec ce scénario, pour lequel se dégage donc la majorité la plus large ; 21% se disent sans avis et seuls 4% se disent en désaccord ou entièrement en désaccord.

Nous devons penser le devenir de la culture scolaire dans notre société actuelle.

Cette quatrième orientation indique le chemin de crête pour l'école catholique d'aujourd'hui : celui d'une éducation référée explicitement à ses sources, dans un dialogue avec la culture contemporaine, ce qui suppose, comme nous y invite Jean DE MUNCK, à poser un diagnostic sur les évolutions culturelles contemporaines, et à penser le devenir de la culture scolaire dans ce contexte. Si la culture d'aujourd'hui tend à être dominée par l'idée de la satisfaction immédiate, par l'individualisme et l'utilitarisme, comment ne pas voir

que la culture scolaire se présente jusqu'à un certain point comme une sorte de contre-culture ? En préparant le congrès de 2002, Michel MOLITOR disait déjà : « Il faut retrouver le principe de la jouissance différée ».

■ Là où le consumérisme célèbre la jouissance immédiate de l'avoir, l'école a pour vocation de former des personnalités capables de ressentir, de juger, d'agir avec les autres ;

■ Là où le consumérisme efface le rapport au temps et à l'espace, l'école enseigne la position des savoirs dans le temps et l'espace des cultures humaines. Elle prend aussi le temps nécessaire aux apprentissages et à la concentration, là où la règle du marché est celle du zapping et de l'excitation permanente ;

■ Là où le consumérisme aplatit toute hiérarchie des contenus culturels, l'école hiérarchise les savoirs, tant par nécessité que par vocation. Lire, écrire, calculer, devenir un homme ou une femme capable de se tenir debout et de vivre avec autrui : voilà l'essentiel.

2.2. Un projet scolaire adapté à la modernité

Ce combat pour la culture scolaire est-il perdu d'avance ? Je ne le crois vraiment pas, même si les vents dominants nous sont souvent contraires et que l'école ne peut pas mener ce combat toute seule. La question devient alors : « Comment faire exister un projet scolaire adapté à la modernité ? » Est-il impertinent d'affirmer que des traditions éducatives distinctes, celle de l'Enseignement catholique comme celle des Lumières, constituent des ressources à la fois différentes et complémentaires pour penser la culture scolaire de notre temps ? Dans ce combat d'aujourd'hui, l'enseignement catholique



NOUS DEVONS PENSER LE DEVENIR DE LA CULTURE SCOLAIRE DANS NOTRE SOCIÉTÉ ACTUELLE.

et l'enseignement officiel ne devraient pas dès lors se considérer comme des alliés objectifs plutôt que comme des concurrents, tant il est vrai que l'affirmation positive d'une référence ne suppose pas, bien au contraire, la négation de la référence à l'autre ?

Alain TOURAINE, qui a consacré un ouvrage à la critique de la modernité, nous aide à penser à cette question. Je le cite : « *L'Occident a longtemps cru que la modernité était le triomphe de la raison, la destruction des traditions, des appartenances, des croyances, la colonisation du vécu par le calcul. [...] Il faut écouter la voix du sujet qui est volonté de l'individu et du groupe d'être acteurs de leur vie, mais aussi mémoire et appartenance. La modernité est faite des complémentarités et des oppositions entre le travail de la raison, la libération du sujet et l'enracinement dans un corps et dans une culture.* »

Apprenons à réarticuler ce que notre époque tend à dissocier.

Il s'agit selon moi de retrouver une pensée du lien là où notre époque procède par des oppositions binaires, d'apprendre en réalité à réarticuler ce que notre époque tend spontanément à dissocier :

- enseigner la raison instrumentale, les disciplines, des techniques, et tout à la fois ouvrir des perspectives de sens et de valeur ;

- se centrer sur l'individu apprenant, bien sûr, mais aussi reconnaître la part incompressible de la transmission dans tout acte d'éducation ; mettre l'enfant ou l'étudiant au centre du système éducatif, et aussi l'inviter à se décentrer de lui-même, à entrer dans un langage et une culture qui lui préexistent et qu'il contribuera à transformer ; valoriser l'innovation, susciter l'invention, mais aussi transmettre l'héritage à partir duquel quelque chose de nouveau peut être conçu ;

- accompagner l'élève dans la recherche de son épanouissement personnel tout en cultivant le sens de l'effort sans lequel aucun progrès n'est possible ; promouvoir l'individu, cultiver son estime de lui-même et sa confiance en lui, et dans le même temps, l'ouvrir à l'altérité, à la rencontre d'autrui, au sens du collectif.

Le Congrès de 2002 avait déjà annoncé cette dialectique en invitant à

« tenir ensemble » l'ouverture et l'enracinement, et notamment à s'ouvrir à tous les publics mais aussi à s'inscrire dans une tradition éducative et dans une histoire. Dans les orientations du Congrès 2002, on peut lire notamment : « *En transmettant aux enfants et aux jeunes une part de l'héritage culturel, en leur permettant de se doter des savoirs et des savoir-faire utiles, en les aidant à faire des choix éthiques, à développer un rapport personnel à l'art, à faire l'expérience de démarches spirituelles et religieuses et en laissant interroger les uns par les autres, l'école catholique contribue à la construction de l'identité personnelle et à la capacité de donner du sens à sa vie, de manière adaptée aux différents âges des élèves.* »



**APPRENNONS
À RÉARTICULER
CE QUE NOTRE
ÉPOQUE TEND
À DISSOCIER.**

3. DES ACTEURS

Paul WYNANTS l'a rappelé dans son intervention : les écoles catholiques sont nées du fait d'hommes et de femmes insérés dans la société, à l'origine souvent des religieux et des religieuses soucieux de répondre à des besoins sociaux et éducatifs non couverts. Jean DE MUNCK a également montré qu'une véritable communauté scolaire s'est progressivement constituée dans une autonomie relative à l'égard de l'État, du marché et même de l'Église, tout en reconnaissant par ailleurs le rôle de l'État, les nécessités du marché et la richesse symbolique de la tradition chrétienne. Le risque, aujourd'hui, est de voir l'école un peu isolée dans sa mission d'éducation, tout en étant surinvestie – on a même pu dire envahie – par la multiplication des attentes à son égard. Le SeGEC a consacré son Université d'été de

2008 à l'examen de cette question.

3.1. La dynamisation d'une communauté scolaire

Notre conviction, vous l'aurez compris, est que des communautés scolaires localement vivantes resteront le meilleur garant du devenir d'une culture scolaire, si nécessaire à l'éducation des enfants.

Ces journées de Congrès ont précisément été l'occasion de prendre connaissance de multiples analyses et réflexions prospectives concernant celles et ceux qui font vivre les écoles tous les jours. Nous avons voulu susciter l'émergence d'approches nouvelles pour nourrir la réflexion de la communauté des acteurs de l'Enseignement catholique. Des approches générales comme celle de Paul WYNANTS, celle d'Olivier SERVAIS, celle de Jean DE MUNCK. Le livre sur l'Histoire de l'Enseignement catholique est annoncé pour 2014.

J'invite tous les acteurs de l'enseignement à se saisir de ces documents, à les reprendre, de manière individuelle ou collective, à les mettre en débat pour s'en inspirer, voire à les soumettre à une critique qui permet de progresser.

Parce que chacun, dans la communauté scolaire, exerce une responsabilité particulière, nous avons également suscité des approches spécifiques et des développements concrets.

Pour les Pouvoirs organisateurs : à leur intention, et parce que leur tâche est à la fois importante et difficile, le SeGEC a élaboré un *Guide de référence pour la gouvernance des Pouvoirs organisateurs*. Chaque PO est invité à se l'approprier en tenant compte de sa situation propre et de ses spécificités.

D'autres initiatives sont également en préparation comme le développement d'une centrale de marché.

Pour les directeurs et directrices : les travaux d'Olivier SERVAIS et, plus encore, de Jean-Pierre LEBRUN ont éclairé sous un jour nouveau la place qui est la leur aujourd'hui : une place d'exception, aussi indispensable que difficile à tenir. Un travail de deux années a « accouché » d'un document dont je ne puis que vous recommander la lecture et qui constituera aussi

une référence pour la formation des directeurs.

Rappelons aussi la nécessité d'améliorer structurellement l'aide aux directions, surtout dans l'enseignement fondamental et de valoriser comme il convient l'exercice de la responsabilité.

Pour les enseignants, le personnel éducatif, les agents PMS, nos travaux suggèrent trois questions :

- la première : comment mieux relier les enseignants au projet de l'école tout en faisant droit à leur aspiration légitime de bénéficier dans leur classe d'un espace d'autonomie ? La qualité de la coordination pédagogique dans l'établissement et la promotion du travail en équipe sont, à cet égard, essentielles. Une autre idée est de travailler lors de journées pédagogiques l'analyse de la demande que les parents expriment à l'égard de l'Enseignement catholique, à partir des travaux d'Olivier SERVAIS ou à partir d'autres travaux réalisés parfois à l'initiative des comités diocésains ou des écoles elles-mêmes ;

- la deuxième question : comment répondre au besoin des enseignants de voir clair sur ce qui est attendu et de pouvoir procéder à une évaluation du travail réalisé ? La réforme des programmes en cours, tant au fondamental qu'au secondaire, devrait constituer un progrès à cet égard, en précisant davantage « *ce qui doit être vu, quand et par qui* », tout comme le débat en cours sur la formation initiale et continuée. Je retiens aussi une idée exprimée par Bernard PETRE : l'absence d'évaluation formelle entraîne une évaluation informelle diffuse et permanente par l'intermédiaire du regard des élèves, de la direction, des parents, des autres enseignants. N'y aurait-il pas lieu, dans un cadre garantissant les droits de chacun, de mettre en place des procédures d'évaluation formelle dans un esprit de développement professionnel ?

- la troisième question concerne les parcours professionnels. Les carrières ne peuvent plus se concevoir au XXI^e siècle comme au milieu du XX^e. Les jeunes générations n'entrent plus dans la vie professionnelle comme celles qui les ont précédées.

Elles construisent désormais leur parcours professionnel par des séquences de 5-6 ans, là où leurs aînés « entraînent » dans une carrière pour toute leur vie. C'est un changement complet de perspective qui suppose une réflexion de fond sur l'entrée dans la carrière, notamment par le tutorat, et sur la manière de répondre aux demandes de mobilité dans le contexte général de l'allongement des carrières professionnelles.

3.2. Nouveaux défis, nouvelles initiatives

Évoquons encore quelques questions, qui sont aussi des défis que notre action collective peut contribuer à relever.

3.2.1. Une alliance école-famille

Les modes de vie des jeunes entrent fréquemment en collision avec les exigences scolaires.

Nous avons déjà mentionné que les relations entre les écoles et les familles mériteraient de retenir davantage notre attention comme celle des autorités publiques. Le SeGEC pourrait, par exemple, consacrer à ce sujet une de ses prochaines Universités d'été. De récentes études universitaires consacrées au décrochage scolaire démontrent en effet l'évidente nécessité d'une véritable coéducation des jeunes par leur famille et par les écoles, chacune de ces entités, famille et école, étant rendue davantage consciente de ses responsabilités propres. Une de ces études pointe notamment le fait que les modes de vie des jeunes entrent fréquemment en collision avec les exigences scolaires. Il faut oser dire que l'absence de contrôle parental

sur les rythmes de vie de certains adolescents peut être partie prenante des difficultés rencontrées par les élèves. La charge de faire respecter l'obligation d'être présent à l'école ne peut, en particulier, pas être assumée par l'école seule et une manière de responsabiliser les parents à ce sujet est à inventer.

3.2.2. La société multiculturelle

La question est multidimensionnelle et mériterait un développement approfondi que le cadre de cette intervention ne permet pas. L'Enseignement catholique se définit par son projet et pas par son public. Contrairement à ce que certains semblent penser, il est ouvert à tous et à tous les publics. Le nombre d'élèves de religion musulmane, parfois majoritaires dans certaines écoles, témoigne de cette option. Mais assumer pleinement cette option nous conduit aussi à penser les questions-limites qui peuvent y être associées. Pour ce qui nous concerne quelques questions devront sans doute aussi être reprises et mises en débat. Est-il juste, lorsqu'une majorité des élèves fréquentant une école catholique est de confession musulmane, de ne pas offrir le choix de suivre un cours de cette confession, même si le cadre légal l'exclut actuellement ? Comment construire un vrai dialogue interconvictionnel dans les écoles, sachant que la relégation du religieux dans la sphère privée n'offre aucune solution à l'égard des risques de dérive fondamentaliste ? Plutôt un vrai cours de religion, donné par quelqu'un de formé, que des discours simplistes tenus dans des arrière-salles de café.

Dans le recrutement du personnel de nos établissements, quelle ligne de conduite adopter entre une simple loyauté à l'égard du projet de l'Enseignement catholique et une adhésion personnelle de conviction qui pourrait être source de discrimination ?

3.2.3. Les nouveaux chemins de l'équité

Comment traiter les différences dans une société où celles-ci sont croissantes ?

L'attention particulière à accorder aux élèves en difficulté et issus de milieux défavorisés est solidement ancrée dans la tradition de l'école



LES MODES DE VIE DES JEUNES ENTRENT FRÉQUEMMENT EN COLLISION AVEC LES EXIGENCES SCOLAIRES.

catholique. Notre conviction est que tout être humain doit pouvoir être instruit pour vivre libre et en dignité et qu'il est possible de l'instruire. L'enseignement spécialisé et l'enseignement de promotion sociale illustrent par excellence cette conviction.



COMMENT TRAITER LES DIFFÉRENCES DANS UNE SOCIÉTÉ OÙ CELLES-CI SONT CROISSANTES ?

La question politique fondamentale porte selon nous sur la manière de traiter les différences dans une société où celles-ci sont croissantes. Faut-il nier ces différences au nom d'un idéal d'égalité formelle ? Ou les prendre en compte pour pouvoir accueillir chaque élève là où il en est et lui permettre de se développer au maximum ses possibilités ? Faut-il promouvoir une diversité de projets pédagogiques pour faire face à une diversité croissante de besoins, ou tenter d'imposer décret après décret une forme de standardisation du système éducatif, comme si ce mouvement pouvait être le garant d'une plus grande égalité des résultats à l'arrivée ? Comment, à partir des écoles telles qu'elles sont, améliorer la qualité de l'enseignement partout où c'est possible, partout où c'est nécessaire ? Comment mettre les écoles qui assument la plus grande part des difficultés scolaires en situation d'y faire encore mieux face ?

L'introduction du subventionnement et de l'encadrement différencié est une amorce de ce qu'il convient de faire. Pour progresser davantage, il faut oser réfléchir de manière plus concrète aux besoins de ces écoles. Comment, par exemple, les mettre en situation de recruter les enseignants les plus expérimentés et les plus compétents ? Comment mobiliser et développer leur autonomie

organisationnelle pour améliorer les conditions d'apprentissage ? Dans l'étude présentée ce matin dans un des ateliers, Benoît DE WAELE a identifié plusieurs facteurs à partir desquels des actions positives sont déjà possibles à l'échelle des établissements. Ces actions prennent trois dimensions principales :

- le mode de direction de l'école ;
- l'approche pédagogique à promouvoir à l'échelle de l'école elle-même et non seulement à l'échelle de chaque classe ;
- l'attention à accorder à la qualité du climat scolaire.

3.2.4. La gouvernance publique

Un mot enfin sur la gouvernance publique : des progrès à ce niveau sont aussi indispensables. La Belgique, on le sait, est en débat permanent sur la manière d'organiser la politique publique au niveau le plus approprié. Ce débat concerne aussi l'enseignement au sein de la Communauté française. Comment mieux mobiliser l'énergie et les compétences de chacun au service d'une amélioration générale de la qualité de l'enseignement ? Comment mieux valoriser et développer le professionnalisme des acteurs dans un mode de gouvernance où se conjuguent la reconnaissance d'une autonomie réelle et l'exercice de la responsabilité ? Comment faire mieux reconnaître les vertus de la liberté d'association et de la liberté pédagogique au service d'objectifs d'intérêt public, de l'enseignement obligatoire à l'enseignement supérieur ?

Dans son intervention de ce matin, Étienne DENOËL a présenté plusieurs pistes concrètes issues de l'analyse des meilleurs systèmes éducatifs à l'échelle internationale. Ces propositions nous inspireront sans nul doute à l'heure d'actualiser le mémorandum que nous adresserons aux pouvoirs publics à la veille d'une nouvelle législature.

Il s'agira aussi de relever le défi de la croissance démographique, tant à Bruxelles où la situation devient vraiment tendue, qu'en Wallonie où la croissance est réelle, mais plus limitée. À cet égard, si l'autorité publique attendait de l'Enseignement libre une contribution plus importante par le biais de la construction d'écoles

entièrement nouvelles, il serait alors nécessaire de revoir le cadre de financement des bâtiments scolaires en s'inspirant par exemple du mode de financement en vigueur en Flandre.

L'enseignant conduit l'élève sur un chemin d'initiation qui est aussi chemin d'humanisation.

Il y a eu un « avant » au Congrès et il y aura un « après ». Nous avons repris des questions qui nous sont familières et qui ont trait au sens de ce que nous essayons de faire tous les jours au service des élèves et des jeunes. Mais nous avons aussi essayé d'emprunter des pistes prometteuses, de nous laisser éclairer par de nouvelles lumières, de nous laisser interpellé par notre époque et les défis qui lui sont propres. L'enseignant est d'abord un passeur, il initie l'élève, l'étudiant, l'accompagne dans son parcours vers l'âge adulte. Armel JOB a magnifiquement illustré ce rôle qui définit aussi la mission ultime de l'école : constituer une part du chemin d'initiation qui est aussi chemin d'humanisation ; par l'intermédiaire d'une parole tenue par un autre, femme ou homme, permettre à l'être humain de se construire, de se tenir debout et puis d'assumer à son tour, de manière juste, et si possible de manière belle et bonne, sa condition d'homme ou de femme. L'école catholique du XXI^e siècle tiendra-t-elle cette promesse ? Et, sinon, qui la tiendra ? Comme l'affirme Marcel GAUCHET, nous n'avons pas le droit de faire vivre l'école catholique, nous en avons le devoir au nom même de l'histoire humaine dans laquelle nous sommes engagés.

Je remercie d'un trait tous ceux qui sont intervenus au cours de ces journées de Congrès, tous ceux et toutes celles qui se sont investi(e)s pour en faire une réussite sous la coordination éclairée de Guy SELDERSLAGH et Conrad van de WERVE. Merci à vous toutes et tous dont la présence est signe de votre engagement. Longue et belle vie à l'Enseignement catholique ! ■

ÉTIENNE MICHEL
DIRECTEUR GÉNÉRAL DU SEGEC

Et après ? Quelles suites au Congrès de l'Enseignement catholique de 2012 ?

Photo: Bernard DELCROIX



Deux années de préparation, trois journées réflexives et festives, et puis après ? S'arrête-t-on et remet-on à dix ans la poursuite de la réflexion ? Ou bien met-on en patrimoine ce qui la fonde et la supporte et aide-t-on les résultats des recherches, les idées débattues, les bonnes pratiques partagées, à percoler auprès du plus grand nombre ?

Si nous avons pu faire le point sur notre projet, décodé et pris la mesure des défis qu'il représente inscrit dans la modernité, ainsi que de la formidable énergie créatrice de tous les acteurs qui l'ouvrent quotidiennement, il nous paraît largement nécessaire de rendre accessibles sous différentes formes les contenus de ce Congrès.

Dès les réunions préparatoires, nous avions prévu cette troisième étape, celle de l'action, où se définissent des orientations, s'organisent des formations, se développent des actions individuelles et collectives.

RENDRE LES CONTENUS DISPONIBLES SUR LE SITE DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

La plupart des contenus qui ont fait l'objet de communication au Congrès sont à disposition au téléchargement, à l'impression ou à la vision sur le site de l'Enseignement catholique <http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Etude > Missions > Congrès > Congrès 2012.

Les conférences ont été découpées en chapitres, afin que ceux qui souhaiteraient n'utiliser ou regarder qu'une partie précise d'une conférence puissent le faire sans difficulté. Tous les supports qui ont été utilisés au cours des conférences, notamment les montages *Power-Point* sont également accessibles sur le site. Les comptes-rendus des ateliers et conférences du samedi matin sont également en ligne. Tous les montages vidéo qui ont été diffusés durant le Congrès, ainsi que le « *Journal du Congrès* » réalisé par des étudiants de l'IAD, les prestations théâtrales, musicales avec des élèves de l'IMEP ou la chorale de Sainte-Marie Jambes sont également en ligne. Enfin, tous les interviews, montages vidéo qui ont jalonné la préparation du Congrès sont également accessibles.

C'est parce que nous pensons que le Congrès a été l'aboutissement d'une réflexion importante, que cette réflexion n'a fait l'objet que d'une première présentation durant les trois journées du Congrès et qu'il aurait grand intérêt à ce que tous les acteurs s'approprient. Pour tous ceux qui n'ont pas pu prendre part au

Congrès, le conseil s'impose d'aller vagabonder dans cette vaste matière où l'on trouvera objets de réflexion, outils pour des journées pédagogiques ou autres initiatives.

METTRE LES CONTENUS DU CONGRÈS À DISPOSITION DANS LES ACTES

Les Actes du Congrès que vous tenez en mains ont fait l'objet d'un travail approfondi des Services d'Étude et Communication afin d'en rendre la lecture plaisante et d'en encourager une consommation sans modération. À cette fin, chacun des grands conférenciers a écrit un texte calibré, qui synthétise les travaux préparatoires et la présentation de leur exposé durant le Congrès. Ces Actes contiennent également des transcriptions des différents débats et tables rondes qui se sont déroulés durant ces trois journées. Une place importante est également réservée pour les comptes-rendus des conférences du samedi 20 octobre (matin) et des éventuels débats qui ont suivi.

QUELLES FORMATIONS APRÈS LE CONGRÈS ?

Au-delà de la mise à disposition sous différentes formes (publications, téléchargements à partir du site internet, actes...), le Service d'Étude contribue avec les services de formation des fédérations, le Service des Pouvoirs organisateurs, et les autres partenaires du SeGEC, à la préparation de formations qui visent à partager et mettre à disposition du plus grand nombre les contenus développés lors du Congrès.

Trois chantiers traités durant le Congrès se prêtent particulièrement à faire l'objet de formations :

■ « *Éthos de l'enseignement catholique* » d'Olivier SERVAIS, fait le tableau des attentes et des représentations de l'enseignement catholique que s'en font les acteurs. Cette analyse mérite indéniablement d'être partagée. Les souhaits et les attentes des parents notamment, d'une école à l'identité affirmée, pourraient être largement partagés auprès des enseignants ;

■ « *Diriger une école aujourd'hui et demain* » le chantier relatif à la crise contemporaine de l'autorité ainsi que

la manière d'occuper la place de direction aujourd'hui (en s'inspirant de la pensée et du texte issus du séminaire animé par Jean-Pierre LEBRUN) ;

■ « *Pour penser l'école catholique au XXI^e siècle* » le chantier sur le sens de l'école chrétienne prenant pour point de référence le texte du groupe de travail dont Jean DE MUNCK fut le rédacteur.

Ces formations viseront à permettre aux acteurs de terrain (enseignants au sens large et de tous les niveaux, directeurs, membres de Pouvoirs organisateurs...) une appropriation des problématiques fondamentales mises en lumière lors du Congrès. Il s'agira d'offrir non un savoir clé sur porte, mais la possibilité d'une prise de recul pour questionner l'impensé de nos pratiques et de nos discours et être capable, par là-même, de développer une intelligence critique qui soit à la mesure des défis inédits de notre temps. Cette exploration historique, philosophique et théologique aura également pour but de permettre de s'interroger et de s'exprimer sur les mutations que traversent tant l'école que les familles et sur la pertinence d'une référence chrétienne en contexte dit postmoderne.

Ces formations se déclineront selon plusieurs modalités, sur une ou plusieurs journées, pour les enseignants, les conseillers pédagogiques, les directeurs, les membres de Pouvoirs organisateurs et seront communiquées largement selon des modalités spécifiques à chaque niveau, chaque fédération et chaque organisme de formation. ■

GUY SELDSLASH
DIRECTEUR DU SERVICE D'ÉTUDE DU SEGEC



Photo: Bernard DELCROIX



Photo : Bernard DELCROIX



Sergio NARDI dirige le chœur des élèves de l'Institut Sainte-Marie de Jambes

Photos : Guy LAMBRECHTS