

# ECLAIRAGES



Juin 2012

N°29

8e année

Editeur responsable : Yannic PIELTAIN

Rue de l'Evêché, 5  
5000 Namur

Publication trimestrielle  
Bureau de dépôt : 5000 Namur 1

Bulletin périodique du SeDEF  
Namur-Luxembourg  
Rue de l'Evêché, 5  
5000 NAMUR





## *Le mot du vicaire épiscopal*

### GRANDES VACANCES

L'Abbé Pierre, figure magnifique et emblématique du combat pour les plus démunis, parlait de son avenir éternel en l'appelant : "Mes grandes vacances".

Il trouvait d'ailleurs qu'elles tardaient à venir, et il a dû attendre un âge très avancé avant d'enfin y accéder.

En employant cette expression pour parler de l'au-delà, il ne voulait certainement pas l'assimiler à un éternel "dolce farniente", se berçant dans le rien-faire au gré d'une oisiveté stagnante.

Il pensait au contraire à des vacances actives, un peu comme sainte Thérèse de Lisieux, qui se proposait de "passer son Ciel à faire du bien sur la terre". Un homme actif comme le fut l'Abbé Pierre n'envisageait certainement pas un "repos éternel"! Il se proposait sans doute de continuer son travail social et caritatif, mais autrement.

Quand, dans l'Enseignement, nous abordons les "grandes vacances", c'est dans cet esprit que nous sommes invités à les comprendre et à les vivre.

Il ne s'agit pas d'envisager deux mois d'inactivité ou de somnolence. Il s'agit plutôt de s'activer autrement : sans local de cours, sans collègues, sans élèves, mais avec d'autres personnes et d'autres lieux que nous avons peut-être désertés pendant l'année scolaire, à cause de toutes nos obligations pressantes et récurrentes.

Cette période nous permettra de renouer avec des amis trop longtemps oubliés, des membres de notre famille trop longtemps négligés, des voisins trop souvent ignorés.

Peut-être aussi pourrions-nous affermir notre relation avec le Seigneur, en lui consacrant un peu plus de temps qu'à l'accoutumée : prière personnelle, célébrations dominicales, lecture de la Bible et de textes inspirants pour notre vie de foi.

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

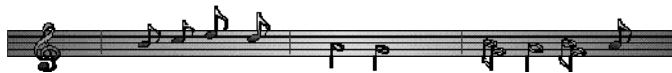
Faire et défaire, c'est toujours travailler, dit-on parfois sur un ton las et désabusé.

Enseigner ou partir en vacances, c'est toujours vivre, pourrions-nous dire sur un ton souriant.

Encore faut-il que nous fassions les bons choix humains, relationnels, culturels et religieux pour que nos "grandes vacances" nous rendent plus heureux, plus épanouis et ragaillardis quand tintera la cloche de la rentrée scolaire.

Bonnes vacances!

*Abbé Henri GANTY*  
*Vicaire épiscopal*



**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

## ***Editorial***

Chaque année, les derniers jours de juin sont l'occasion pour les directions d'écoles et Présidents de Pouvoir Organisateur de mettre à l'honneur certains membres de leur équipe.

Le bureau diocésain ne déroge pas à cette tradition.

Ces derniers jours de notre année scolaire voient le départ d'un des plus précieux collaborateurs que le bureau diocésain ait eu la chance de connaître.

Pour René Heughebaert, en effet, c'est la fin d'une longue et belle carrière qui se clôture avec, en final, douze années d'une collaboration riche au service des Pouvoirs Organisateurs et des directions des écoles du Diocèse.

René Heughebaert, originaire de la Picardie, débuta sa carrière d'instituteur primaire à Bruxelles et plus précisément à Laeken au Christ-Roi. Pendant quatre ans, il s'essaya brièvement dans l'immobilier. Mais, poussé par le virus de la pédagogie et sur l'insistance de son épouse Suzanne, il revint vers ses premières amours. Il fut alors engagé à l'école de Burnot-Profondeville. Très vite, il suivit les cours de l'Institut Supérieur de Pédagogie à Namur. A cette époque, le bureau de l'enseignement de notre Diocèse organisait sa première formation pour candidats-directeurs, et René s'y inscrivit. Directeur, il le fut d'abord à Fleurus chez les Sœurs Notre-Dame, ensuite à Saint-Joseph Jambes où il termina sa carrière active.

C'est à ce moment que sa longue Histoire avec le Diocèse débuta...

En effet, « à la fin du siècle dernier », il entama une nouvelle carrière, celle de volontaire. André-Marie Lambert, Directeur Diocésain de l'époque, l'appela pour cinq années à remplir la mission d'Inspecteur au service des Pouvoirs organisateurs. Ces cinq années se

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

prolongèrent et il collabora ensuite avec Patrick Pierret durant tout son mandat.

Dix années... dix années à ainsi se forger une connaissance parfaite des écoles du Diocèse, de la fonction et des moindres détails d'un contexte juridique de plus en plus complexe. Dix années d'expérience, dix années dont l'auteur de ces quelques lignes, votre humble serviteur put ainsi bénéficier pleinement...pour l'aider à assurer le relais difficile de ses prédécesseurs.

En tout... douze années... douze années de volontariat....durant lesquelles René n'a jamais ménagé ses efforts.

Reconnu dans toutes ses compétences, il cumula logiquement très vite les mandats durant toute cette période : Président du Conseil de Zone, Président de la Commission Zonale d'Affectation et membre de différentes commissions (CZGE, 10% des 10%, Commission Centrale, Président de P.O, Coluna, Codiec....). Il a représenté les P.O. partout avec professionnalisme, rigueur, humanisme, équité et dévouement.

Partout, les avis qu'il a remis, les décisions qu'il a dû prendre dans les diverses rencontres s'appuyaient toujours sur le respect des textes et sur la solidarité qu'il souhaitait voir s'installer entre les écoles.

Pour ma part, je suis arrivé en septembre 2010. J'ai tout de suite été intimidé par son expérience...mais aussi très vite rassuré, vu ses compétences.

Le ton fut vite donné. Avec René, pas de faux fuyant, pas de langue de bois, pas de faux semblant. Il faut être vrai pour ensuite avoir la garantie de recevoir. C'est avec cette balise essentielle que j'ai compris tout son cadre de travail. Que ce soit avec les directeurs, les collègues, les P.O...., je ne l'ai jamais entendu « tourner autour du pot »...**Merci à toi, René pour cette franchise...**

Une fois ce cadre fixé, une fois les règles acceptées, j'ai mesuré ensuite combien René pouvait donner...donner, sans compter !

**Merci, René, pour tout ce dévouement, pour ta disponibilité...**

Alors, on a travaillé, on a construit, partagé. Mais avec combien de rires réparateurs, de petites blagues finement placées, d'humour dans les coulisses des réunions sérieusement préparées. Que de tact pour relever un directeur découragé, un collègue déçu ! Puis, soudain, derrière le rire, revenir à l'essentiel, analyser, redevenir sérieux, se rappeler au travail, à sa rigueur !

**Merci, René, pour cette rigueur dans toute cette convivialité ...**

Chacun le sait, avec toute l'équipe du Sedef, depuis quelques temps, nous avons préparé la relève.

*René, durant tout ce temps, nous avons pu là aussi largement profiter de tes conseils, de ton expérience. Tu nous les as prodigués sans réserve. Puis discrètement, tu t'es retiré, nous laissant la décision finale, sans jamais critiquer la direction que nous prenions. Tout cela, avec discrétion. Ce fut encore un des cadeaux que chacun put apprécier...*

*René, il y a douze ans, Monsieur Lambert t'a désigné Inspecteur Episcopal. Ce fut une tâche difficile que tu as élevée au rang de « service »...*

*Merci pour tout cela, René...*

*Au nom des P.O., des écoles et des collègues, merci René pour ton engagement dans notre Diocèse !*

*Nous te souhaitons tous une bonne route dans ta nouvelle carrière avec ton épouse Suzanne, tes enfants et petits-enfants...*



**Yannic Pielain**  
**Directeur Diocésain**

**Eclairages**

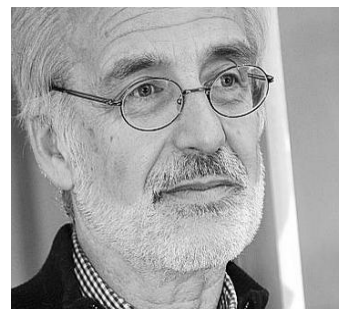
Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

## Conférence du Père Charles Delhez

### Quelle place aujourd'hui pour un enseignement libre chrétien ?

Marche-en-Famenne, le 8 mai 2012

Directions du Fondamental - Diocèse Namur-Luxembourg



Ce 8 mai à Marche-en-Famenne, une centaine de directions de l'enseignement fondamental du diocèse de Namur-Luxembourg se sont retrouvées au Centre Culturel de Marche-en-Famenne pour porter une réflexion autour de la Pastorale scolaire. En invité, le Père Charles Delhez a pu proposer une analyse du contexte dans lequel nos écoles évoluent. Nous en livrons ici une synthèse.

- Le monde a changé
- Aujourd'hui, nous assistons à **la mondialisation : notre vision du monde est devenue multiple**, alors qu'il y a 30 ou 40 ans, le monde belge était catholique et les enfants agissaient plus naturellement comme les parents.
- De nos jours, c'est la personne qui choisit ; l'individu est premier : c'est « **l'individuation** ». Autrefois, la société était culpabilisée, car on ne correspondait pas toujours à la norme ; maintenant, elle est déprimée, car il faut sans cesse choisir, et chacun est seul devant ses choix : c'est « l'impératif hérétique » (Peter Berger). **L'individu doit constamment choisir dans une surabondance d'offres culturelles.**
- Nous vivons dès lors dans une société de surabondance de produits et d'offres de loisirs. L'offre culturelle est si importante que **la religion** en est devenue « **un produit parmi d'autres** », alors qu'autrefois, la société étant plus pauvre et l'offre plus restreinte, c'était la religion qui organisait tout.

Eclairages

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

- Laïcité à la belge

En Belgique, la Constitution protège la liberté d'expression philosophique et religieuse. Bien sûr, **l'Eglise y est distincte de l'État, mais l'État subsidie les religions pour les services rendus à la société.**

En France, par exemple, la séparation entre l'Eglise et l'État est « plus nette ». L'État ne subsidie pas les religions, cependant, la laïcité est aujourd'hui plus ouverte et dialogue avec les instances religieuses.

- L'Eglise-Institution est malade

- Nous connaissons une « **décatholicisation** ». L'Eglise est devenue le symbole de tous nos maux. **Il est nécessaire de la réformer mais aussi de convertir le regard que nous portons sur elle.** Jésus n'a pas fondé de religion, mais il a apporté une Bonne Nouvelle, l'Évangile ! C'est la religion – nécessaire cependant si l'on veut qu'il y ait transmission – qui a ensuite pris le dessus sur l'Évangile. Il faut en revenir à la source originelle.

**Il faut réformer l'Eglise, mais comment ?** Il y a deux manières possibles : de l'extérieur, comme Luther, Calvin... ou **de l'intérieur, à la manière du Christ** qui a essayé de réformer sa propre religion en proposant un art de vivre. Jésus a changé la manière de vivre le rapport aux autres et le rapport à Dieu. Le christianisme est un « humanisme évangélique » (cfr P. Joseph Moingt).

- **Là où il y a l'Évangile, il y a des bourgeons d'espérance** et des lieux de renaissance. Partout où on se réunit autour de l'Évangile, c'est déjà l'Eglise. Grâce à l'Évangile, des personnes redécouvrent et approfondissent la foi...

*A nous de réformer l'Eglise de l'intérieur et cela librement !* Mais qui dit réformer dit aussi se convertir soi-même !



- Qu'est-ce qu'une école catholique ?

Elle pourrait se définir par trois éléments : un fonctionnement évangélique, un enregistrement de la religion catholique, une pastorale scolaire.

- Un fonctionnement évangélique

La gestion humaine du pouvoir, l'accueil du plus petit, du souffrant, du plus pauvre... est l'idéal de toute école, catholique ou non, car il s'agit là de valeurs devenues bien communes dans la société.

**Il est essentiel pour l'école catholique que son fonctionnement soit éclairé par l'humanisme évangélique !** Jésus gère autrement le pouvoir que les pharisiens : c'est la gestion humaine du pouvoir. Jésus s'arrête pour l'aveugle en chemin : c'est l'attention aux plus faibles et à la souffrance.

- L'enseignement de la religion catholique

Puisque **la religion est une dimension nécessaire pour 75% de notre humanité, il est important d'avoir soi-même une position religieuse**, de choisir une porte, et pourquoi pas le catholicisme ? Citons un article du Britannica : *«Une tendance aberrante est apparue dans l'histoire occidentale récente, qui consiste à imaginer que la vie humaine est fondamentalement ou naturellement 'séculière', et que la religion est un supplément qui a été ajouté, ci et là, aux caractéristiques de base de la nature humaine. Il semble aujourd'hui que cette vision soit fautive. En fait, les divers systèmes religieux ont exprimé différentes façons d'être humain. L'historien impartial ne peut que rapporter qu'une constante de l'homme est de trouver un sens à la vie et de formuler ce sens par des moyens symboliques, qu'ils soient grotesques ou sublimes. »*

**En ce qui concerne l'enseignement de la religion catholique**, une étude réalisée en janvier 2012 par le Centre de Formation des Enseignants de la Faculté de Théologie et d'études religieuses de Louvain, révèle qu'une majorité des parents attendent des écoles

**qu'elles osent affirmer leur identité catholique.** D'après cette étude, « 71 % des parents accordent leur soutien à une spécificité catholique des écoles concernées, et près de 75 % des parents estiment même que la transmission des valeurs n'est pas suffisamment assurée dans les écoles ; tandis que seulement 1,7 % des parents s'insurgent contre l'identité catholique de celles-ci. Un quart des parents interrogés estiment que les spécificités catholiques gagneraient à être davantage accentuées. La majorité d'entre eux sont convaincus de la nécessité de développer une nouvelle forme de valeurs chrétiennes, en lien avec la culture contemporaine ».

**Il faut des valeurs, et celles-ci ont besoin d'un socle convictionnel ; mais attention à ne pas manipuler les enfants !** L'éducation n'est pas un formatage ! En effet, l'enfant du primaire se situe avant le stade critique. Il y va de la responsabilité de l'éducateur d'enraciner l'instruction et d'éduquer à la liberté afin d'apprendre à l'enfant à vivre sa vie comme un art. L'éducateur doit contribuer à susciter des « artistes » et non des « fonctionnaires » ! Il n'y a liberté que lorsqu'on commence réellement à s'engager !

**L'enseignant a dépassé le stade critique : il doit donc entretenir et enrichir sa formation, dont celle de la religion. Le professeur de religion, lui, doit être habité par des convictions. Il doit être respectueux, mais pas neutre ; engagé, mais ouvert !**

« Je ne crois pas à la neutralité ; je crois à un engagement personnel (donc subjectif) et dialogal. » En d'autres termes, **il ne faut pas se servir de l'école pour imposer une foi, mais bien y proposer une vie spirituelle d'inspiration chrétienne.**

- La pastorale scolaire

**La religion n'est pas que raison ; elle touche avant tout à la vie et aux valeurs qui peuvent être célébrées dans le registre religieux. Célébrer appartient à notre humanité et à la société.** La fête de Noël fait vivre la famille et l'anniversaire est quelque chose de très important. C'est la joie de vivre ensemble...

L'homme a besoin de rites ! C'est là que l'animation religieuse joue un rôle. La pastorale scolaire est au service de cette animation religieuse à laquelle il est important d'associer les parents. L'animation pastorale peut résider dans le fait de proposer un moment d'intériorité le matin, par exemple, ou de célébrer les grandes étapes liturgiques autour de Noël et de Pâques, ainsi que les circonstances exceptionnelles... Par contre, pour l'Eucharistie, n'allons pas trop vite aux gestes sacramentels... L'Eucharistie – qui est davantage une démarche paroissiale – est quelque chose de très fort : « Le Corps du Christ. Amen. » Il y a d'autres manières de célébrer.

- Urgence d'une dimension spirituelle

**Il est urgent d'offrir quelque chose au niveau religieux !** Un vide d'intériorité et de religion impressionnant appauvrit notre Europe : plus de points de repère, plus de dimension spirituelle dans la vie des gens et des familles... Il faut agir : activons la dimension spirituelle et nourrissons-la ! Rencontrons les personnes là où elles sont et faisons un chemin avec elles ! **La religion chrétienne peut servir de ressource pour la société civile** parce qu'elle propose des valeurs pour cette dernière et les nourrit.

**L'homme a besoin de souffle pour s'engager dans le monde : l'enseignement catholique fait le choix d'une spiritualité religieuse et chrétienne ! Reconnaissons qu'il y a plus grand que l'homme !** « Dieu est plus grand que notre cœur » disait saint Jean... Qu'est-ce que la foi sinon croire que l'homme enveloppé par une présence appelée Dieu ? Mais, certes, qui est Dieu ? Pour les chrétiens, parler de Dieu, c'est regarder comment le Christ en a vécu. « Qui ma vu a vu le Père », disait-il. Le Christ a « humanisé » l'homme, et Dieu. Jésus est la Bonne Nouvelle d'un Dieu ami des hommes qui désire conduire chacun au-delà de lui-même, vers un horizon qui le dépasse.

*Père Charles Delhez*

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

## Voici « *un certain regard* » sur notre CEB

Article paru dans la revue du secondaire « Propositions »

### Mon « petit CEB » ou... l'ivre noir du 1<sup>er</sup> degré

#### Où il est question d'une boule de cristal

Il était en pleine adolescence lorsque son dos l'a subitement lâché. Ses parents l'ont couché au lit, le médecin l'y a cloué : « Il ne se relèvera plus. Votre fils vit ses derniers jours, il est condamné. » Et pourtant... l'adolescent aujourd'hui devenu arrière-grand-père va fêter ses 80 ans. Erreur de médecin. Son fils avait terminé l'école secondaire en traînant les pieds. L'agent PMS l'avait appelé et l'avait testé avant de conseiller les parents : « Il n'est pas capable d'entreprendre des études supérieures. Soyez contents que malgré son niveau il obtienne le CESS. Il pourra le valoriser en se présentant à l'administration communale qui recrute des jeunes de son profil. » Les parents offusqués ont encouragé le fils à s'inscrire à l'université dont, quatre ans plus tard, il sortit avec la plus grande distinction. Il termine aujourd'hui une carrière d'enseignant. Erreur de psychologue.

Son petit-fils avait trébuché en fin de 3<sup>e</sup> année : « AOC : n'a pas le niveau pour entrer en 4<sup>e</sup> année ». Suite à un recours, le fils est monté en 4<sup>e</sup> année. Il a poursuivi ses études et a décroché le CESS sans jamais redoubler. Erreur de conseil de classe.

Qui détient la boule de cristal qui permettrait de lire l'avenir d'un jeune ? Médecins, psychologues, pédagogues sont-ils des devins ? Et pourtant depuis de longues années ne demande-t-on pas à nos conseils de classe de lire l'avenir scolaire des jeunes au travers de leurs résultats scolaires antérieurs un peu comme madame Soleil scrute sa boule de cristal ? La comparaison est-elle trop sévère ? Je l'admets mais quand j'entends dès le mois de septembre la plainte au 1<sup>er</sup> degré face au nombre important de « petits CEB qui n'ont pas leur place en première année commune », j'ai en priorité une pensée pour l'arrière-grand-père indûment cloué au lit et je me demande si les « petits CEB » n'ont pas tout simplement la colonne vertébrale temporairement fragile...



#### Eclairages

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

## En quête de binocles

Pour sortir des ornières de nos impressions, j'ai demandé aux directeurs de 3 écoles à profil différent les résultats en mathématique et en français obtenus en juin 2011 par leurs élèves de 2C aux épreuves externes du CE1D et, en parallèle, ce que ces mêmes élèves avaient obtenu 2 ans plus tôt en mathématique et en français aux épreuves externes du CEB. Puisque les résultats scolaires font partie du secret professionnel, que leur accès y est très délicat et que la divulgation de ces données pourrait aller à l'encontre de la loi sur la protection de la vie privée, nous avons convenu qu'ils limiteraient leurs données à celles des élèves qui proviennent de leur école primaire « adossée » et que les noms seraient soigneusement gommés des listes transmises. J'ai ainsi reçu les résultats scolaires en mathématique et en français au CEB 2009 et au CE1D 2011 de 179 élèves, la mise en parallèle de ces 716 résultats me permettant de contempler ce que les seules moyennes ne nous diront jamais.

Qu'à cela ne tienne, les moyennes sont aussi intéressantes : les 179 élèves ont quitté l'école primaire avec des résultats moyens de 76,8% en mathématique et 75,1% en français. Deux ans plus tard, ils n'obtiennent plus que 59,0% en mathématique et 66,3% en français. La chute de 17,8% est énorme en mathématique, pratiquement double de celle de 8,8% en français. La dispersion des résultats est intéressante aussi, on peut la mesurer par l'étendue et l'écart-type.

Les notes de	vont de	à	étendue	écart-type
<b>mathématique</b>				
CEB	48,0%	99,0%	51,0%	11,3%
CE1D	23,0%	92,1%	69,1%	16,0%
<b>français</b>				
CEB	50,0%	95,3%	45,3%	10,2%
CE1D	23,0%	94,0%	71,0%	14,0%

Tableau 1. Dispersion des résultats en mathématique et en français des 179 élèves

Les résultats des 179 élèves sont davantage ramassés au CEB qu'au CE1D.

Ainsi :

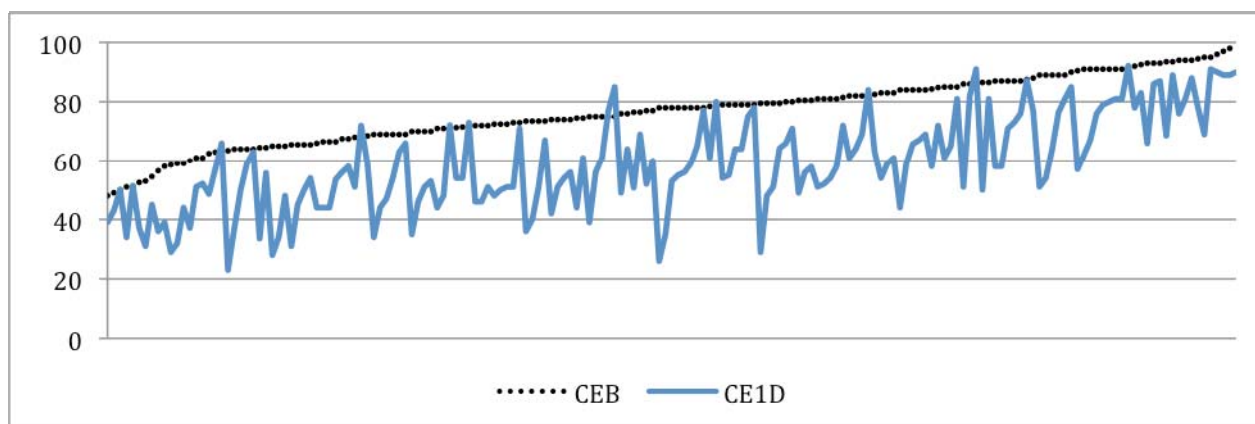
- en mathématique, l'écart-type de 11,3% au CEB s'éclate à 16,0% au CE1D.
- en français, l'écart-type monte de 10,2% au CEB à 14,0% au CE1D.

L'évolution est forte, elle signifie notamment que les élèves qui ont réussi le CEB de manière plus groupée se retrouvent beaucoup plus dispersés en fin du 1<sup>er</sup> degré. L'hétérogénéité serait donc plus forte au sortir qu'à l'entame du 1<sup>er</sup> degré. L'action de l'école secondaire aurait donc pour effet d'accroître l'hétérogénéité des groupes.

Mais où sont les faibles d'antan ? Que sont nos « petits CEB » devenus ?

## Le monocle de la mathématique

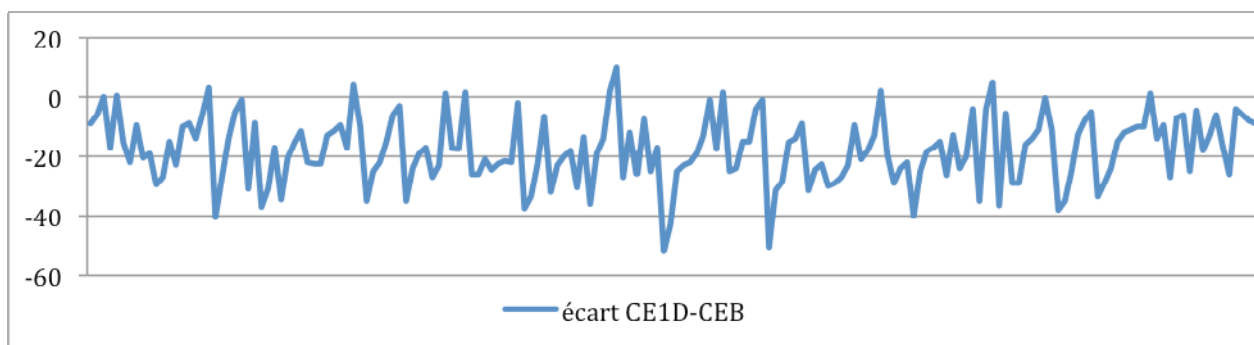
Si on classe les résultats des élèves en fonction de leur score au CEB, on constate que la courbe globale du CE1D suit celle du CEB, environ 18 points plus bas. En mathématique, le coefficient de corrélation entre les points obtenus au CEB et au CE1D est de 0,71. Il y a donc un lien entre les deux épreuves mais ce lien n'est pas au mieux de sa forme<sup>1</sup>. Il signifie que *grosso modo*, les bons résultats au CE1D venaient des bons résultats au CEB et inversement.



Graphique 1. Les résultats comparés de mathématique au CEB et au CE1D

<sup>1</sup> Le taux de corrélation exprime le degré de dépendance entre deux variables. Ce nombre est toujours compris entre -1 et 1. Il est négatif lorsque le lien est inverse (une variable augmente lorsque l'autre diminue) et positif lorsque le lien est direct. On considère que les variables sont liées lorsque la corrélation est comprise entre 0,5 et 1 (ou entre -1 et -0,5). On considère que les variables sont indépendantes lorsque la corrélation est comprise entre -0,5 et 0,5 soit lorsqu'elle est voisine de 0.

Mais que cache ce regard global ? Une analyse des situations individuelles montre de grandes divergences : un élève qui obtenait 78% au CEB se retrouve avec 26% au CE1D (soit -52%), un autre qui obtenait 75% au CEB se retrouve avec 85% au CE1D (soit + 10%). Ces 2 élèves qui avaient des résultats semblables au CEB n'ont plus rien de comparable au CE1D ! Or ces situations ne sont pas exceptionnelles, loin de là. On peut l'observer dans le graphique des écarts qui montre ci-dessous que les divergences sont indépendantes du niveau de départ : les élèves sont à nouveau classés selon la note obtenue au CEB, des plus faibles à gauche vers les plus forts à droite.



Graphique 2. Ecart entre les résultats de mathématique du CE1D et du CEB (classement horizontal des élèves selon la note du CEB : des plus faibles à gauche vers les plus forts à droite)

Bien entendu, il est difficile de comparer des notes CEB et des notes CE1D en termes absolus. Les niveaux sont tellement différents qu'un 70% au CEB décrit le score du 131<sup>e</sup> élève sur 179, alors qu'un 70% au CE1D est celui du 46<sup>e</sup> élève. Pour mieux comparer les positions respectives des élèves dans le groupe, il serait plus adéquat de répartir la liste des 179 élèves en 5 classes d'environ 36 jeunes qu'en digne héritier de Gauss on pourrait baptiser ainsi : A = excellent, B = bon, C = moyen, D = faible, E = insuffisant. On aurait ainsi pour les mathématiques<sup>2</sup> :

<sup>2</sup> Les limites de classes sont la note des 36<sup>e</sup>, 72<sup>e</sup>, 108<sup>e</sup> et 144<sup>e</sup> élèves. Cela ne forme pas 5 classes aux effectifs rigoureusement identiques car il arrive que plusieurs élèves obtiennent pour note les limites décrites. Il y a par exemple 5 jeunes qui obtiennent 66,5% en mathématique au CEB.

CEID	de	à moins de	effectif	CEB	de	à moins de	effectif
classe A	76%	100%	36	classe A	87,0%	100,0%	39
classe B	61%	76%	35	classe B	80,0%	87,0%	33
classe C	54%	61%	37	classe C	74,0%	80,0%	37
classe D	46%	54%	36	classe D	66,5%	74,0%	36
classe E	0%	46%	35	classe E	0,0%	66,5%	34

Tableau 2. Répartition des 179 élèves en 5 classes de niveau mathématique : CEID à gauche, CEB à droite.

Dans la partie droite du tableau (CEB), on découvre que la classe A regroupe les 39 « gros CEB » obtenus avec au moins 87%, tandis que la classe E rassemble les 34 « petits CEB » obtenus avec moins de 66,5%. Dans la partie gauche du tableau (CEID), la classe A comprend les 36 « gros CEID » obtenus avec au moins 76%, tandis que la classe E réunit les 35 élèves ayant obtenu moins de 46% à l'épreuve de mathématique du CEID.

La question du devenir des élèves se pose désormais en ces termes : changent-ils de classe entre le CEB et le CEID ? Un « petit CEB » produit-il un « petit CEID » ? Nous lirons la réponse dans le tableau suivant qui porte les CEB horizontalement et les CEID verticalement :

Mathématique						
Classes	CEB : A	CEB : B	CEB : C	CEB : D	CEB : E	TOT
CEID : A	26	5	5	0	0	<b>36</b>
CEID : B	8	11	7	7	2	<b>35</b>
CEID : C	4	11	12	6	4	<b>37</b>
CEID : D	1	5	7	15	8	<b>36</b>
CEID : E	0	1	6	8	20	<b>35</b>
<b>TOT</b>	<b>39</b>	<b>33</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>34</b>	<b>179</b>

Tableau 3. Nombre d'élèves qui passent d'une classe CEB (verticale) à une classe CEID (horizontale)

Lors de l'épreuve du CEID, soit au terme du 1<sup>er</sup> degré, les 34 « petits CEB » ont donné 20 « insuffisants », 8 « faibles », 4 « moyens » et 2 « bons » CEID. Le groupe des 37 « CEB moyens » est complètement éclaté, il a produit : 5 « excellents » CEID, 7 « bons », 12 « moyens », 7 « faibles » et 6 « insuffisants ». Il y a beaucoup de changements de classe : seulement 84 élèves sur 179 (soit 47%) sont restés dans leur classe, 26 sont montés d'une classe, 18 sont montés de 2 ou 3 classes, 34 sont descendus d'une classe et 17 sont descendus de 2 ou 3 classes.



Force est de conclure qu'en mathématique en tout cas, les notes obtenues au CEB ne sont pas prédictives du résultat qui sera atteint en fin du 1<sup>er</sup> degré. Si vu de loin comme le montrait le coefficient de corrélation, les bons CEB produisent les bons CEID, les exceptions sont nombreuses et excluent toute prédétermination<sup>3</sup>. En observant l'éclatement des groupes, on peut même se demander ce qu'auraient obtenu les élèves qui ont été arrêtés à cause d'une note au CEB insuffisante s'ils avaient été admis en 1C. Tout porte à croire que certains d'entre eux avaient toutes les chances de réussir leur 1<sup>er</sup> degré commun.

L'évolution des élèves est tellement imprévue qu'il semble bien que la construction de groupes de niveaux à l'entrée du secondaire sur base des résultats de mathématique au CEB serait une profonde erreur. En effet, l'augmentation de l'hétérogénéité qui a été remarquée au niveau global se produit à l'intérieur de chacune des 5 classes.

Classes CEB	CEB				CEID				Corrélation
	Ecart-t.	Min	Max	Etendue	Ecart-t.	Min	Max	Etendue	
A	3,2%	87,0%	99,0%	12,0%	11,4%	51,0%	92,1%	41,1%	0,52
B	2,0%	80,0%	86,5%	6,5%	11,2%	44,0%	91,0%	47,0%	0,31
C	1,9%	74,0%	79,5%	5,5%	13,6%	26,0%	85,0%	59,0%	0,05
D	2,2%	66,5%	73,5%	7,0%	10,3%	34,0%	73,0%	39,0%	-0,02
E	5,7%	48,0%	66,0%	18,0%	10,7%	23,0%	66,0%	43,0%	0,18

Tableau 4 : augmentation de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque classe de niveau mathématique

La classe C des élèves déclarés « moyens » à l'issue du CEB est la plus homogène à l'entame du secondaire : l'étendue des résultats n'est que de 5,5% avec un écart-type de 1,9%. Deux ans plus tard, cette classe devient la plus hétérogène : les résultats au CEID vont de 26 à 85%, soit une étendue de 59,0% avec un écart-type qui atteint 13,6%.

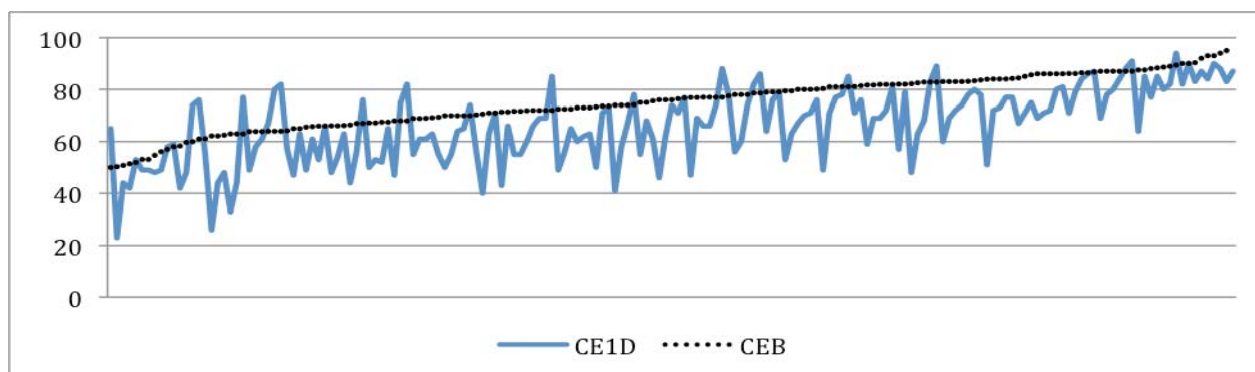
L'indépendance entre les notes du CEB et du CEID s'observe de manière aussi frappante à l'intérieur même des classes. Il suffit de considérer le coefficient de corrélation porté dans la colonne droite du tableau ci-dessus. Ainsi la hiérarchie entre les élèves héritée par leurs résultats au CEB est complètement éclatée (un peu moins pour la seule classe A des « excellents » élèves, dont la corrélation reste faible malgré tout). Il n'y a donc bien que la

<sup>3</sup> Stella Baruk dénonçait « le mythe de l'Antériorité (c'est-à-dire d'un ordre indispensable dans la succession des acquisitions) étroitement dépendant, on s'en doute, du mythe de l'Originare, et réciproquement. ». « Normalité et enseignement des mathématiques » (Université de Provence, 1977).

seule structure globale qui soit respectée (avec une corrélation de 0,71) mais rien ne peut être prédit à un niveau individuel.

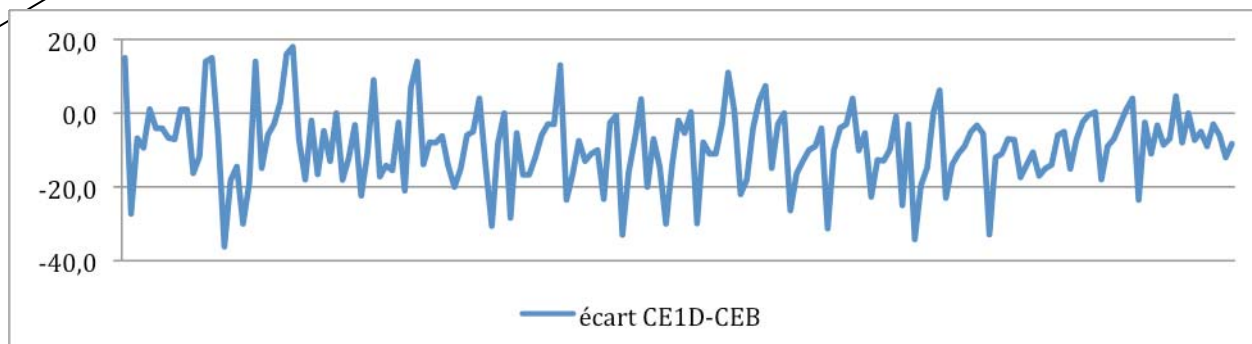
## Le monocle du français

Si on classe les résultats des élèves en fonction de leur score en français au CEB, on constate aussi que la courbe du CE1D suit globalement celle du CEB. La situation est assez semblable à celle que nous avons notée en mathématique, quoique un peu moins distante puisque l'écart moyen entre les 2 notes n'est plus que de 8,9 points. La corrélation descend à 0,67, elle est plus faible : cela signifie qu'entre les notes du CEB et celles du CE1D, il y aurait un lien global légèrement plus faible en français qu'en mathématique.



Graphique 3. Les résultats comparés de français au CEB et au CE1D

L'analyse des situations individuelles montre de grands écarts entre les notes : un élève qui obtenait 62,2% au CEB se retrouve avec 26% au CE1D (soit -32,2%), un autre qui obtenait 64% au CEB se retrouve avec 82% au CE1D (soit + 18%). Ces situations ne sont pas non plus exceptionnelles comme on l'observe dans le graphique des écarts ci-dessous (à nouveau les élèves sont classés comme dans le graphique précédent : des plus faibles à gauche vers les plus forts à droite) :



Graphique 4. Ecart entre les résultats de français du CE1D et du CEB (classement horizontal des élèves selon la note du CEB : des plus faibles à gauche vers les plus forts à droite)

On lira que les disparités entre le CEB et le CE1D sont très grandes à gauche et moindres à l'extrême-droite. Analysons les groupes obtenus par la répartition des 179 élèves en 5 classes selon les mêmes critères que ceux utilisés en mathématique mais adaptés au français :

CE1D	de	à moins de	effectif	CEB	de	à moins de	effectif
classe A	80%	100%	35	classe A	84,4%	100,0%	35
classe B	71%	80%	43	classe B	79,4%	84,4%	37
classe C	63%	71%	34	classe C	72,5%	79,4%	36
classe D	53%	63%	34	classe D	66,1%	72,5%	36
classe E	0%	53%	33	classe E	0,0%	66,1%	35

Tableau 5. Répartition des 179 élèves en 5 classes de niveau français : CE1D à gauche, CEB à droite.

Dans la partie gauche du tableau, au niveau du CE1D, la classe C « moyenne » rassemble les 34 jeunes qui ont un score compris entre 63 et 71%. A droite la classe des « petits CEB » est la classe E qui rassemble 35 élèves dont le résultat en français au CEB est inférieur à 66,1%.

Les changements de classe qui permettent de mieux visualiser l'évolution des élèves que la comparaison brute de leurs notes non comparables se présentent ainsi :

Français						
Classes	CEB : A	CEB : B	CEB : C	CEB : D	CEB : E	TOT
CE1D : A	23	5	3	2	2	<b>35</b>
CE1D : B	8	17	11	4	3	<b>43</b>
CE1D : C	4	8	8	10	4	<b>34</b>
CE1D : D	0	4	9	12	9	<b>34</b>
CE1D : E	0	3	5	8	17	<b>33</b>
TOT	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>35</b>	<b>179</b>

Tableau 6. Nombre d'élèves qui passent d'une classe CEB (verticale) à une classe CE1D (horizontale)

Ainsi les 35 meilleurs résultats du CE1D proviennent de 23 « excellents CEB », 5 « bons », 3 « moyens », 2 « faibles » et 2 « petits CEB ». Les 35 « petits CEB » ont produit 2 « excellents CE1D », 3 « bons », 4 « moyens », 9 « faibles » et 17 « insuffisants ». Les changements de classe sont très nombreux : seulement 77 élèves sur 179 (soit 43%) sont restés dans leur classe, 35 sont montés d'une classe, 18 sont montés de 2, 3 ou 4 classes, 33 sont descendus d'une classe et 16 sont descendus de 2 ou 3 classes. En français, encore moins qu'en mathématique, les résultats du CEB ne sont pas prédictifs de la réussite du 1<sup>er</sup> degré ! Aussi, plus qu'en mathématique on peut se poser la question du devenir des élèves qui ont été arrêtés par une note au CEB insuffisante en français si on les avait admis en 1<sup>re</sup> commune.

A nouveau, construire des groupes de niveau en français sur base des résultats obtenus au CEB serait une erreur.

Classes CEB	CEB				CE1D				Corrélation
	Ecart-t.	Min	Max	Etendue	Ecart-t.	Min	Max	Etendue	
A	2,9%	84,4%	95,3%	10,9%	7,6%	64,0%	94,0%	30,0%	0,53
B	1,4%	79,4%	84,2%	4,8%	10,0%	48,0%	89,0%	41,0%	0,21
C	2,1%	72,5%	79,0%	6,5%	11,4%	41,0%	88,0%	47,0%	0,46
D	2,0%	66,1%	72,0%	5,9%	10,7%	40,0%	85,0%	45,0%	0,22
E	5,2%	50,0%	66,0%	16,0%	13,9%	23,0%	82,0%	59,0%	0,33

Tableau 7 : augmentation de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque classe de niveau français

L'homogénéité apparente des 5 classes ainsi formées sur base des notes du CEB vole en éclat lors de l'épreuve du CE1D. La classe C des élèves « moyens » par exemple, pourtant groupée autour d'un écart-type de 2,1% au sortir du primaire se retrouverait disloquée 2 ans plus tard : les résultats au CE1D vont de 41 à 88% avec un écart-type de 11,4%. A nouveau, il faut aussi noter au sein des classes l'absence de lien entre les résultats du CEB et du CE1D soulignée par des coefficients de corrélation faibles.

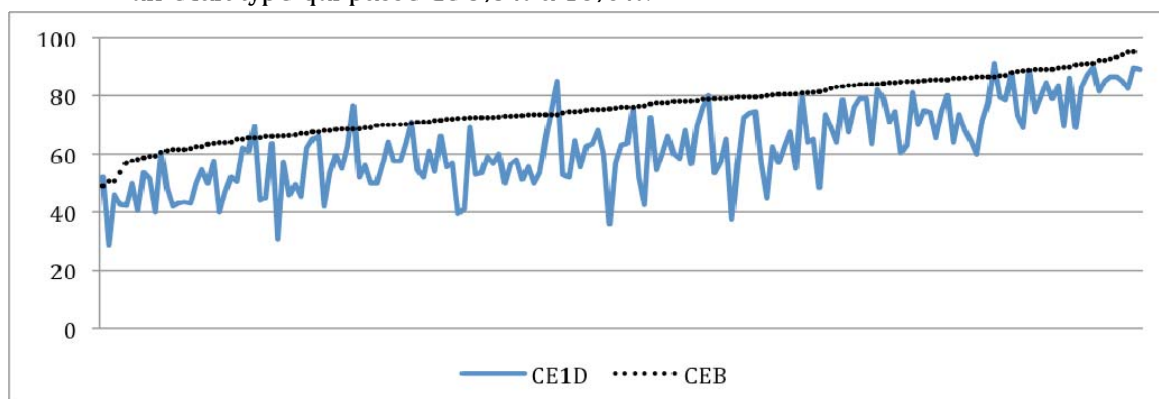
## Le binocle convergent

Si la prédiction ne se trouve ni du côté des mathématiques, ni du côté du français, peut-être se trouve-t-elle à la conjonction des deux disciplines. Analysons alors les résultats globalement, en considérant que la note globale serait la moyenne des résultats de mathématique et de français, tant au CEB qu'au CE1D.

Mathématique & Français	de	à	étendue	moyenne	écart-type
CEB	49,0%	96,5%	47,5%	76,0%	9,9%
CE1D	28,5%	91,0%	62,5%	62,7%	13,6%

Tableau 8. Répartition d'une note globale au CEB et au CE1D : moyenne entre mathématique et français

Bien entendu, on remarque toujours une chute des résultats : elle est de 13,3% entre le CEB et le CE1D. La dispersion augmente aussi, mesurée par un écart-type qui passe de 9,9% à 13,6%.



Graphique 5. Les résultats comparés des moyennes de français et mathématique au CEB et au CE1D

Les classes deviennent :

CE1D	de	à moins de	effectif	CEB	de	à moins de	effectif
<b>classe A</b>	76,0%	100,0%	35	<b>classe A</b>	85,5%	100,0%	33
<b>classe B</b>	65,0%	76,0%	34	<b>classe B</b>	79,2%	85,5%	38
<b>classe C</b>	57,6%	65,0%	37	<b>classe C</b>	73,2%	79,2%	36
<b>classe D</b>	51,5%	57,6%	37	<b>classe D</b>	67,5%	73,2%	36
<b>classe E</b>	0,0%	51,5%	36	<b>classe E</b>	0,0%	67,5%	36

Tableau 9. Répartition des 179 élèves en 5 classes de « niveau global » : CE1D à gauche, CEB à droite.



## Eclairages

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

Ce qui produit au niveau de l'évolution des élèves :

Moyenne de mathématique et français						
Classes	CEB : A	CEB : B	CEB : C	CEB : D	CEB : E	TOT
<b>CE1D : A</b>	23	8	3	1	0	<b>35</b>
<b>CE1D : B</b>	10	12	7	4	1	<b>34</b>
<b>CE1D : C</b>	3	8	11	9	5	<b>36</b>
<b>CE1D : D</b>	0	4	11	16	7	<b>38</b>
<b>CE1D : E</b>	0	2	5	6	23	<b>36</b>
<b>TOT</b>	<b>36</b>	<b>34</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>179</b>

Tableau 10. Nombre d'élèves qui passent d'une classe CEB (verticale) à une classe CE1D (horizontale)

Les 34 « bons CE1D » (classe B) proviennent de 10 « excellents » CEB, 12 « bons », 7 « moyens », 4 « faibles » et 1 « petit CEB ». On observe une plus grande stabilité des élèves aux extrémités du tableau, mais il faut reconnaître aussi beaucoup de déplacements entre les classes : 85 élèves sur 179 (soit 47%) restent à leur niveau, 31 montent d'une classe, 14 montent de 2 ou 3 classes, 35 descendent d'une classe et 14 descendent de 2 ou 3 classes. Qu'on centre son observation sur le disciplinaire ou sur les résultats globaux, on doit admettre que les résultats du CEB ne sont jamais prédictifs des résultats au CE1D. Mais ne le savait-on pas déjà ? « *On sait la confusion qui règne encore actuellement dans le domaine des prérequis. Combien de fois ne voit-on pas des enfants réussir là où ils auraient dû échouer, selon les dogmes des prérequis et les tests censés les mesurer* »<sup>4</sup>.

A nouveau, l'idée de construire des classes de niveau sur la base des résultats globaux obtenus au CEB échoue sur le projet de garantir l'homogénéité.

Classes CEB	CEB				CE1D				Corrélation
	Ecart-t.	Min	Max	Etendue	Ecart-t.	Min	Max	Etendue	
A	2,9%	86,0%	96,5%	10,5%	8,6%	60,0%	91,0%	31,0%	0,58
B	2,2%	79,2%	85,5%	6,3%	10,5%	37,5%	82,0%	44,5%	0,52
C	1,9%	73,2%	79,0%	5,8%	10,2%	36,0%	85,0%	49,0%	0,16
D	1,8%	67,5%	73,1%	5,6%	7,8%	39,5%	76,5%	37,0%	-0,18
E	4,8%	49,0%	67,0%	18,0%	8,9%	28,5%	69,5%	41,0%	0,35

Tableau 11 : augmentation de l'hétérogénéité à l'intérieur de chaque classe de niveau « global »

<sup>4</sup> Cf. § 1.1.2 Priorité des besoins de l'enfant sur nos prérequis théoriques dans « Démocratiser pour réussir » Ewald Vez, De Boeck Supérieur 1999.

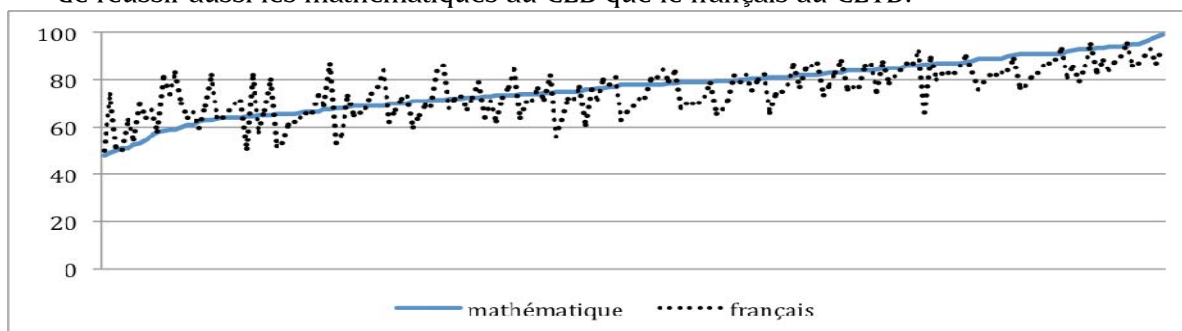
La classe C des élèves « moyens » est très homogène à l'issue du CEB (écart-type de 1,9%), elle devient hétérogène au sortir du 1<sup>er</sup> degré (écart-type de 10,2%). A nouveau le lien entre les résultats du CEB et du CE1D est très dilué à l'intérieur de chacune des classes.

## Le binocle divergent

Nous avons vu qu'il y avait un lien global, mais seulement global, entre d'une part les résultats de mathématique entre eux et d'autre part ceux de français entre eux. Et à l'intérieur de ces niveaux, mathématique et français s'opposent-ils, ou, au contraire, y a-t-il un lien entre les résultats de mathématique et les résultats de français ?

Ce lien, s'il existe, devrait se traduire par une corrélation d'autant plus forte qu'elle serait proche de 1... et c'est bien ce qu'on peut observer. En effet, au CEB la corrélation entre les résultats de mathématique et de français est de 0,71 tandis qu'elle est encore de 0,65 au CE1D. Ce ne sont pas de fortes corrélations mais elles sont identiques à celles qui unissent entre le CEB et le CE1D les mathématiques d'une part (corrélation de 0,71) et le français d'autre part (corrélation de 0,67). Cela signifie que globalement les élèves qui sont forts en mathématique le sont aussi en français, surtout en fin de primaire. Les coefficients étant identiques, il y a donc autant de lien entre les résultats de mathématique et de français au CEB qu'entre les résultats de mathématique au CEB et au CE1D.

Ainsi, affirmer que les élèves qui sont bons en mathématique au CEB le restent au CE1D est aussi vrai qu'affirmer qu'au CEB un élève qui est bon en mathématique est un élève qui est bon en français. Ou encore, statistiquement parlant, l'élève qui réussit le français au CEB a plus de chance de réussir aussi les mathématiques au CEB que le français au CE1D.



Graphique 6. Les résultats comparés des notes de français et de mathématique au CEB

## Eclairages

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

Au delà des compétences disciplinaires, il doit donc y avoir des compétences non-disciplinaires qui unissent la mathématique et le français. Une fois de plus, nous devons admettre que la réponse aux difficultés d'apprentissage dépasse bien le champ de la didactique de la discipline.

## Et si c'était l'étui à lunettes ?

Si la réussite au CE1D n'est que peu conditionnée par la réussite au CEB, n'y aurait-il pas un autre facteur explicatif comme par exemple le rôle de l'école ?

Bien entendu les résultats des 179 élèves ne proviennent que de 3 écoles.

Nous les nommerons X, Y et Z :

Mathématique	moyenne CE1D	moyenne CEB	Progrès	Ecart-type CE1D	Ecart-type CEB	corrélation
Ecole X	56,1%	74,4%	-18,3%	16,0%	11,5%	0,68
Ecole Y	62,7%	76,5%	-13,8%	16,1%	11,0%	0,74
Ecole Z	64,4%	83,5%	-19,1%	15,5%	9,1%	0,78

Tableau 12. Résultats en mathématique au CEB et au CE1D des élèves en fonction de leur école secondaire

Français	moyenne CE1D	moyenne CEB	Progrès	Ecart-type CE1D	Ecart-type CEB	corrélation
Ecole X	62,9%	73,6%	-10,7%	15,3%	10,7%	0,70
Ecole Y	71,5%	73,9%	-2,4%	10,6%	8,7%	0,41
Ecole Z	70,8%	80,5%	-9,7%	11,1%	8,8%	0,85

Tableau 13. Résultats en français au CEB et au CE1D des élèves en fonction de leur école secondaire

Il y a des différences notables : on remarquera par exemple que l'école X accueille les élèves les plus faibles, un rien plus faibles que l'école Y. L'école Z par contre accueille un public nettement plus fort, tant en français qu'en mathématique.

Qu'en est-il à la sortie ?

- En mathématique, le classement des écoles est conservé mais les élèves de l'école Y, dont les résultats étaient au départ nettement en-dessous de ceux de l'école Z, se retrouvent presque à leur niveau à la sortie. La chute la plus forte (-19,1%) est associée à l'école qui accueille les élèves les plus forts.
- En français, l'école Y qui reçoit presque les moins bons élèves en sort les meilleurs. C'est elle qui connaît la baisse la plus faible (-2,4%, presque un statu quo). L'école est parvenue à faire mentir toutes les



prédictions puisque la corrélation faible de 0,41 entre ses résultats au CEB et au CE1D plaide pour une indépendance des notes.

Ne doit-on pas admettre que les différences entre les niveaux des élèves à la sortie du 1<sup>er</sup> degré pourraient dépendre autant d'un « effet école » que de leur niveau personnel de départ ? Il serait intéressant de poursuivre la recherche par l'analyse de l'influence de la pratique enseignante<sup>5</sup> sur la progression scolaire des jeunes, voire celle plus large de l'influence de leur environnement.

## Regard au 1er niveau

Avant toute conclusion, il est impératif de bien replacer l'analyse dans son cadre : nous nous sommes focalisés sur les résultats en mathématique et en français au CEB et au CE1D de 179 élèves issus de 3 écoles secondaires différentes. D'autres données glanées plus largement ou simplement autrement pourraient apporter d'autres lumières sur cet embryon de recherche.

Sur base de nos observations, nous devons toutefois admettre que :

- Ni en mathématique, ni en français, ni de manière conjuguée les résultats du CEB ne sont prédictifs de ceux du CE1D. Seule augmente la probabilité de réussite au CE1D d'un élève qui a bien réussi son CEB, mais les situations individuelles ne se conforment pas aux lois générales, loin s'en faut. Ainsi un élève quittant l'enseignement fondamental avec un « petit CEB » conserve des chances de réussite du 1<sup>er</sup> degré en 2 ans et inversement ; pourrait-on lui refuser cette chance au nom d'une statistique moins favorable ?
- La formation de groupes de niveau des élèves à l'entame du secondaire sur base des résultats obtenus au CEB ne trouve pas de justification.

---

<sup>5</sup> On sait par exemple que depuis quelques années l'école Y a investi beaucoup en formations et accompagnements de toute l'équipe enseignante et éducative du 1<sup>er</sup> degré autour de la question de l'apprentissage : neurosciences, intelligences multiples, pédagogie du projet... Il serait prématuré de le conclure dans le cadre de notre analyse, mais il est raisonnable de penser qu'il y aurait un lien positif entre les résultats décrits et cet investissement.

- Les groupes d'élèves sont plus homogènes à l'entame du secondaire qu'à la sortie du 1<sup>er</sup> degré. Le 1<sup>er</sup> degré commun accroît l'hétérogénéité des classes.
- Il y a autant de lien entre la réussite des mathématiques et du français au CEB qu'il y en a entre la réussite en mathématique au CEB et au CE1D. Statistiquement parlant, un élève qui réussit le français au CEB a plus de probabilité de réussir les mathématiques au CEB que le français au CE1D.
- Il y a des compétences non-disciplinaires communes favorables à la réussite tant du français que des mathématiques. La réponse aux difficultés d'apprentissage ne se trouve pas dans le champ exclusif de la didactique disciplinaire.
- Les épreuves externes gagneraient à être exploitées pour ce qu'elles disent des pratiques pédagogiques et pour ce qu'elles invitent à mettre en place. En effet, autant que de leur passé scolaire individuel à l'école fondamentale, les élèves profitent d'un « effet école ». CEB et CE1D gagneraient à être exploités de manière formative.

## Regard au 2nd niveau

Il y a un grand intérêt à disposer des résultats d'épreuves externes :

- pour travailler sur les ressources et les besoins des élèves, bien entendu,
- pour nourrir le regard critique sur nos pratiques pédagogiques, peut-être en priorité.

Par une analyse longitudinale et le suivi des évolutions individuelles on pourra alors se pencher sur ce qui fait problème chez le jeune qui n'apprend plus et, peut-être de façon plus productive encore, sur ce qui fait que d'autres progressent admirablement.

Mais pour ce faire... il faudrait pouvoir disposer des résultats individuels ! Est-il acceptable que ces données ne fassent pas partie du dossier scolaire qui accompagne chaque élève dans ses études ? En intégrant ces données à la

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

sphère confidentielle soumise à « l'article 458 du Code Pénal »<sup>6</sup>, le législateur a-t-il promu un véritable outil de pilotage des et dans les écoles ?

Si le premier degré de l'école secondaire accroît l'hétérogénéité des groupes, sans doute faut-il y interroger non seulement la forme du travail – la pédagogie – mais aussi le fond – dont les programmes et les grilles-horaires –. La corrélation entre les résultats de français et de mathématique, tant au CEB qu'au CEID, souligne l'intérêt à étudier les compétences non-disciplinaires qui favorisent la réussite. Proposer à tous les élèves la même chose de la même manière en se nourrissant de l'idée dominante qui valorise presque exclusivement et en les dissociant les compétences disciplinaires de la formation générale ne nourrit pas le peuple. Ce n'est certainement pas la recette miracle car ce faisant, on décline d'emblée une partie non négligeable d'élèves doués mais d'une intelligence différente. En particulier nos socles de compétence ne profiteraient-ils pas d'une refonte sous l'inspiration européenne ?<sup>7</sup>

La grande disparité entre les résultats au CEB et au CEID confirme ce que nous savions déjà depuis longtemps : le CEB ne constitue pas un prérequis pour l'élève qui entame son école secondaire. Doit-on alors s'obstiner à trier les jeunes sur la base stricte de l'obtention ou non d'un certificat d'études de base, quel qu'il soit ?<sup>8</sup> L'étanchéité entre les années communes et les années

---

<sup>6</sup> Oui, la sanction prévue en cas de violation du secret professionnel... cf. article 27 du « Décret relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire » du 2 juin 2006.

<sup>7</sup> Le cadre de référence européen décrit 8 compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie : (cf. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm))

1. Communication dans la langue maternelle ;
2. Communication en langues étrangères ;
3. Compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
4. Compétence numérique ;
5. Apprendre à apprendre ;
6. Compétences sociales et civiques ;
7. Esprit d'initiative et d'entreprise ;
8. Sensibilité et expression culturelles.

<sup>8</sup> « En réalité les prérequis sont d'autant plus précieux qu'ils éclairent effectivement ceux qui se montrent plus soucieux d'aider les enfants à corriger leurs erreurs qu'à les

différenciées a-t-elle un sens ? Le CEB utilisé à des fins d'orientation contraignante semble en avoir perdu beaucoup...<sup>9</sup>

L'analyse a suffisamment mis en évidence les différences de rythme d'apprentissage des jeunes : certains élèves à la traîne ont comblé leur retard, d'autres en avance se retrouvent à la queue du peloton, et cela sur la seule période du 1<sup>er</sup> degré de l'enseignement secondaire. Pour respecter les rythmes d'apprentissage, ne devrions-nous pas nous affranchir du compartimentage annuel trop serré dans lequel nous travaillons et donc de la « barrière » imposée au terme de chaque année d'étude ?<sup>10</sup> Ne gagnerait-on pas à ce que l'école perde dans ses compétences celle d'arrêter les élèves au profit de celle de les promouvoir ?

En tout cas, on ne peut que vivement conseiller aux écoles de se doter d'un tableau de bord qui leur permettrait d'analyser l'évolution de leurs cohortes d'élèves. Comme nous l'avons relevé dans le cadre de cette étude comparative, la mémoire juste du passé scolaire de nos élèves devrait nous inviter à plus d'humilité dans nos prédictions courantes et dans nos décisions de fin juin<sup>11</sup>. Comme souvent on a perverti l'évaluation formative pour n'en faire que de l'évaluation sommative, n'a-t-on pas perverti l'évaluation certificative pour en faire de l'évaluation pronostique ?<sup>12</sup>

---

trier et les caser, comme la médecine du Moyen-Âge triait et casait les malades. » dans « Démocratiser pour réussir » Ewald Vez, De Boeck Supérieur 1999 (p. 323).

<sup>9</sup> Comme depuis 1997 le décret « missions » a fixé la fin du continuum au terme du 1<sup>er</sup> degré, on peut interroger le sens de maintenir une épreuve à visée certificative en fin de primaire, soit en cours de cycle d'apprentissage.

<sup>10</sup> Au secondaire, un premier pas serait de supprimer la délibération de fin de 1<sup>re</sup> année au profit d'un conseil de guidance et de promouvoir le passage par degré. Ce faisant, que de temps et d'énergie ne retrouverions-nous pas en diminuant la pression de l'évaluation sommative ! L'histoire, hélas trop courte, a montré que c'était possible...

<sup>11</sup> La relecture des trajectoires d'élèves ne nous mettrait-elle pas parfois à mal lorsqu'en fidèles serviteurs de l'A.R. du 29 juin 1984, nous nous demandons, pour déterminer la réussite d'un élève, *s'il est capable de poursuivre des études dans l'année supérieure ?* (article 22)

<sup>12</sup> Plus tard, on pourra aussi se poser la question du sens des points dans l'évaluation des compétences d'une personne... plus tard seulement car j'ai le sentiment que tout le monde y tient encore beaucoup : enseignants, élèves, parents. Or, mesurer par une note les aptitudes d'une personne, n'est-ce pas encore plus présomptueux que lier la qualité d'un article à son prix ?

Ce tableau de bord élargi au niveau d'un pilotage plus global de l'enseignement pourrait ébranler les croyances trop répandues : non, la réussite d'une année antérieure n'est pas un prérequis pour entamer l'année suivante ! Ceci ne remet pas en question l'intérêt de confier la certification de certaines étapes du curriculum à un organe externe, neutre et à égale distance des jeunes et des écoles, mais cela interroge la fonction de cette certification, dont le caractère automatique du lien que l'on crée entre l'obtention dudit certificat et la capacité à fréquenter l'année supérieure.

« La linéarité dans un savoir n'est jamais qu'un schéma construit *a posteriori* par celui qui sait déjà, et s'il est souhaitable de ne pas abandonner la recherche des prérequis, il est dommage de confondre la rationalité d'un programme avec le parcours singulier et toujours déroutant de l'individu qui apprend. » *Philippe Meirieu*

## Dernier clin d'œil

Enfin, ne pourrions-nous pas abandonner cette appellation ridicule et non contrôlée de « petit CEB »... car, soyons-en convaincus et cela nous appartient :

« petit CEB » deviendra grand pourvu que l'école lui prête vie... <sup>13</sup>

*Yannick Dupagne*

*Accompagnateur des directions du SeDESS*



<sup>13</sup> En paraphrase à Jean de La Fontaine dans sa fable « Le petit poisson et le pêcheur ».

## DES ECHOS DU CODIEC

« Missions de l'école Chrétienne ...encore d'actualité ? »

*C'était le thème que le CODIEC Na-Lux (Comité Diocésain de l'Enseignement Catholique Namur-Luxembourg) avait choisi pour une soirée de rencontre le 8 mars dernier, dans la perspective du Congrès 2012.*

*Lors de cette soirée, beaucoup de choses ont été échangées. Nous relaterons, dans ce numéro de « Propositions » les trois interventions qui nous ont introduits aux débats qui ont suivi. Nous publierons ultérieurement les fruits des débats de la soirée.*

Après un mot d'accueil de Monsieur l'abbé Ganty qui nous a encouragés à exprimer, à travers cette soirée, ce qui fait la spécificité de notre réseau et à redéfinir ensemble le « C » de Catholique quand nous parlons de notre réseau, nous avons entendu la Conférence de Marthe MAHIEU, ancienne directrice d'école qui intervient dans la formation des directions d'écoles.

**Voici ce que nous en avons retenu.**

Notre monde moderne est marqué par des changements rapides, que ce soit dans le domaine scientifique, théologique ou philosophique. Nous assistons à une véritable mutation de civilisation. Même si les mots restent les mêmes, la réalité dont on parle change.

Et cela vaut la peine d'être attentif aux changements, aux signes des temps. Les familles de nos élèves, et une proportion croissante de professeurs, ne sont plus catholiques et sont dans une sorte d'indifférence quant à la conviction religieuse. Nous sommes « en crise »...

En chinois, le mot « crise » évoque à la fois l'idée de risque, de danger mais aussi celui de chance ou d'opportunité. Et si cette mutation était **une chance** pour notre enseignement catholique ?

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

**Nous relevons la succession de 3 époques :**

1. **L'ancien régime** (jusque 1789) : être occidental, c'est être chrétien, c'est une évidence. La société est entièrement chrétienne.
2. **Modernité** (1789-1968) : c'est l'apparition des piliers. Conviction laïque athée et anticléricale d'un côté et pilier chrétien anti-laïc de l'autre. Ces deux sous-sociétés se combattaient farouchement, tout en reposant sur le même paradigme. Toutes les deux prétendaient détenir LA vérité et proposaient une forme de salut. L'appartenance chrétienne constituait un conformisme social, une fidélité au milieu d'origine.
3. **Ultra modernité** (à partir de 1968) : ou post modernité.
  - On ne prétend plus détenir la vérité, même en sciences. Cette incertitude entraîne une diminution d'autorité => changement de valeurs.
  - La foi chrétienne devient un choix personnel et libre. Les écoles catholiques sont fondées sur la tradition chrétienne et ouvertes à tous.
  - Il y a une déception par rapport à l'Eglise, mais aussi par rapport à la Raison et à la Science.
  - Les valeurs de notre époque sont « liberté » et « bonheur ». On a cru que la liberté conduirait au bonheur. Or, on réalise que ce n'est pas si simple. La liberté est aussi source d'angoisse, de solitude. Cette crise amène **une recherche de sens**, une aspiration au spirituel sous des formes non classiques. Cela se voit par l'intérêt croissant pour l'écologie, par la recherche d'une vie plus simple, par le désir de construire des liens de proximité à la fois libres et durables.
  - Paul Ricoeur dit : « **La société chrétienne est morte, vive l'Évangile !** ». La situation actuelle est sans doute moins confortable, mais elle est une chance pour nos écoles de sortir de « l'entre soi », de retrouver un vrai souffle évangélique compatible avec la pensée et la culture contemporaines dans un milieu pluraliste et hétérogène.

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

## L'école chrétienne comme style de vie

L'école chrétienne ne se caractérise pas par la présence de crucifix ou l'organisation de messes. Elle se vit au jour le jour dans la mesure où l'Évangile imprègne le quotidien.

Quelques pistes :

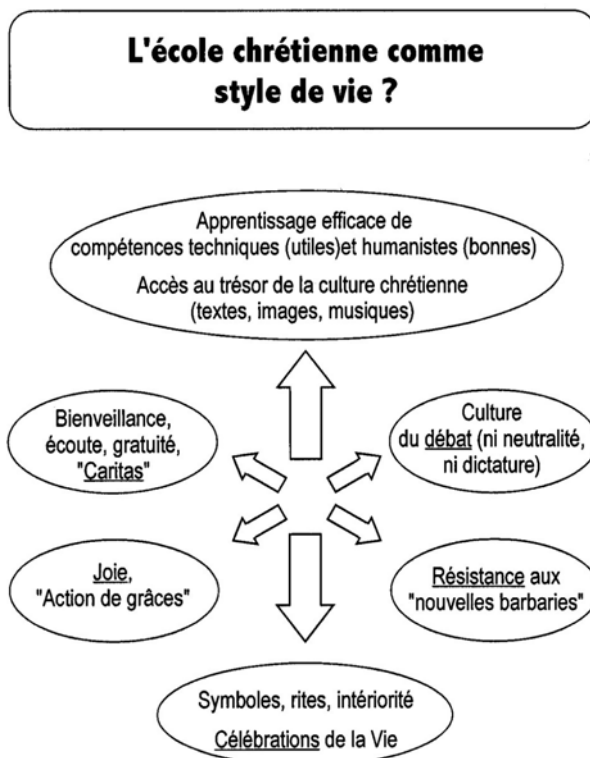
- **Bienveillance** radicale, a priori favorable ; faire croître l'humanité en chacun, à l'image du récit des disciples d'Emmaüs.
- Apprentissage efficace. Compétences techniques requises mais aussi transmission du **patrimoine culturel chrétien** : Écritures surtout, Ancien et Nouveau Testament, mais aussi art, musique, peinture, architecture... Il faut profiter des occasions qui se présentent pour faire découvrir le message évangélique.
- **Résistance** aux nouvelles barbaries comme la mode, la tyrannie publicitaire et l'hyperconsommation, l'addiction à Internet, le culte de l'argent roi. Tout ce qui asservit l'être humain, le traite en objet. En lien avec les récits où Jésus chasse les démons, relève et remet debout tous les hommes qu'il rencontre.
- Résistance à mener à travers des **débats** qui forment le jugement. Notre réseau n'est tenu ni par l'obligation de neutralité (comme l'officiel) ni par l'imposition de ce qu'il faut croire (comme avant chez nous).
- Joie, humour, plaisir d'être là. « ...toujours prêts à rendre compte de l'espérance qui est en nous... » (St Paul)
- Symboles, rites, intériorité, **célébrations** de la Vie : ressentir l'invisible à travers des expériences. Mettre en place des temps où on peut ressentir quelque chose => des célébrations à inventer en fonction de la culture de l'école, de sa population, de l'âge des élèves.

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg



Schématiquement, ces éléments peuvent être représentés par une étoile :



Il ne faut pas s'étonner que des **vents contraires** soufflent vigoureusement et que des difficultés soient à affronter :

- La peur (la honte parfois ?) de se dire chrétien...
- Le « bruit » permanent qui rend difficile l'audition d'une autre réalité.
- L'image calamiteuse liée à l'histoire de l'Eglise et à certaines prises de position récentes du Vatican, la peur du jugement par rapport à l'identité de « catholique » : on cherche aujourd'hui des figures d'humanité (comme l'abbé Pierre ou Sœur Emmanuelle), plutôt que des figures d'autorité...

**Après l'intervention de Marthe Mahieu, nous avons sollicité le témoignage de deux directeurs, l'un de l'enseignement fondamental, Jean-Pierre Merveille d'Arlon et l'autre du secondaire, Marc Mosseray de Jambes.**

**De Jean-Pierre Merveille**, nous retenons que vivre le « C » de l'école catholique n'est pas évident et peut se vivre à travers différents aspects de la vie de l'école fondamentale :

- ↳ Le cours de religion dispensé dans toutes les classes par chaque instituteur ou par un maître spécial : problème d'unité de la charge, d'instituteur pas ou pas formé en religion (gestion de la pénurie !), perte de conviction
- ↳ La pastorale scolaire en collaboration avec la paroisse. Créer une équipe de pastorale, est-ce une bonne idée ? Cela ne risque-t-il pas de déresponsabiliser les enseignants qui n'en font pas partie ?
- ↳ La vie de tous les jours avec son lot de réussites à partager, avec l'importance de développer le relationnel, n'est-ce pas cela, **l'imprégnation chrétienne ?**

**Marc Mosseray** a ensuite utilisé l'image du château de sable qui s'écroule malgré la vigueur des acteurs, sous l'assaut de l'impitoyable vague dévastatrice ! Image peut-être morose mais qui illustre bien le sentiment de tous les « bâtisseurs » de l'école catholique qui ressentent un malaise, par crainte des vagues qui paraissent de plus en plus rageuses, rejoignant en cela les « vents contraires » de Marthe Mahieu.

Mais, aujourd'hui encore, dans chaque école,

- On devrait dire la spécificité de notre réseau dès l'embauche à nos nouveaux enseignants, mais la situation concrète ne le permet pas toujours.
- On peut **Oser les valeurs chrétiennes** de façon radicale. Viser la **radicalité** de l'Evangile par exemple dans l'accueil du plus faible, **souligner les progrès**.
- Quelle que soit l'évolution de la société, les jeunes restent sensibles aux messages forts et cohérents, capables de les structurer dans leur recherche de sens. L'oublier et vouloir déconnecter le profondément humain de l'apprentissage en lui-même, c'est oublier que **le dépassement de soi chez les jeunes passe nécessairement par un respect profond de leur conditions d'hommes et de femmes et donc de leurs faiblesses.**

- Continuer à proposer des expériences spirituelles fortes aux élèves, des moments de respiration.
- Ne pas hésiter à changer radicalement nos habitudes.
- Partir de ce qui se vit de positif et le partager à d'autres.

*Abbé Henri GANTY, vicaire épiscopal,  
président du CoDiEC Na-Lux*

*Yannic PIELTAIN, directeur diocésain pour l'enseignement  
fondamental*

*Philippe ENGLEBERT, directeur diocésain pour l'enseignement  
secondaire et supérieur*

*Avec l'aimable collaboration de Francis LAURENT, pour ses prises  
de notes lors de la soirée et la relecture attentive des trois  
intervenants.*

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

**Calendrier 2012-2013**

<b>Année scolaire 2012-2013</b>	
Rentrée scolaire	 lundi 03 septembre 2012
Fête de la Communauté française	jeudi 27 septembre 2012
Congé de Toussaint	du lundi 29 octobre 2012 au vendredi 02 novembre 2012
Vacances de Noël	du lundi 24 décembre 2012 au vendredi 04 janvier 2013
Congé du mardi gras	du lundi 11 février 2013 au vendredi 15 février 2013
Vacances de Pâques	 du lundi 01 avril 2013 au vendredi 12 avril 2013
Fête du 1er mai	mercredi 1er mai 2013
Ascension	jeudi 09 mai 2013
Pentecôte	lundi 20 mai 2013
Les vacances d'été débutent le	lundi 01 juillet 2013 

## Et l'informatique ?

### *FIN JUIN*

Entrée des résultats des délibés **pour tous les élèves**



Imprimer les documents de fin d'année.



### JUILLET & AOÛT

- ✚ Mettre en X les élèves qui ne reviendront plus l'année scolaire prochaine afin de les sortir. Ils seront placés dans les X

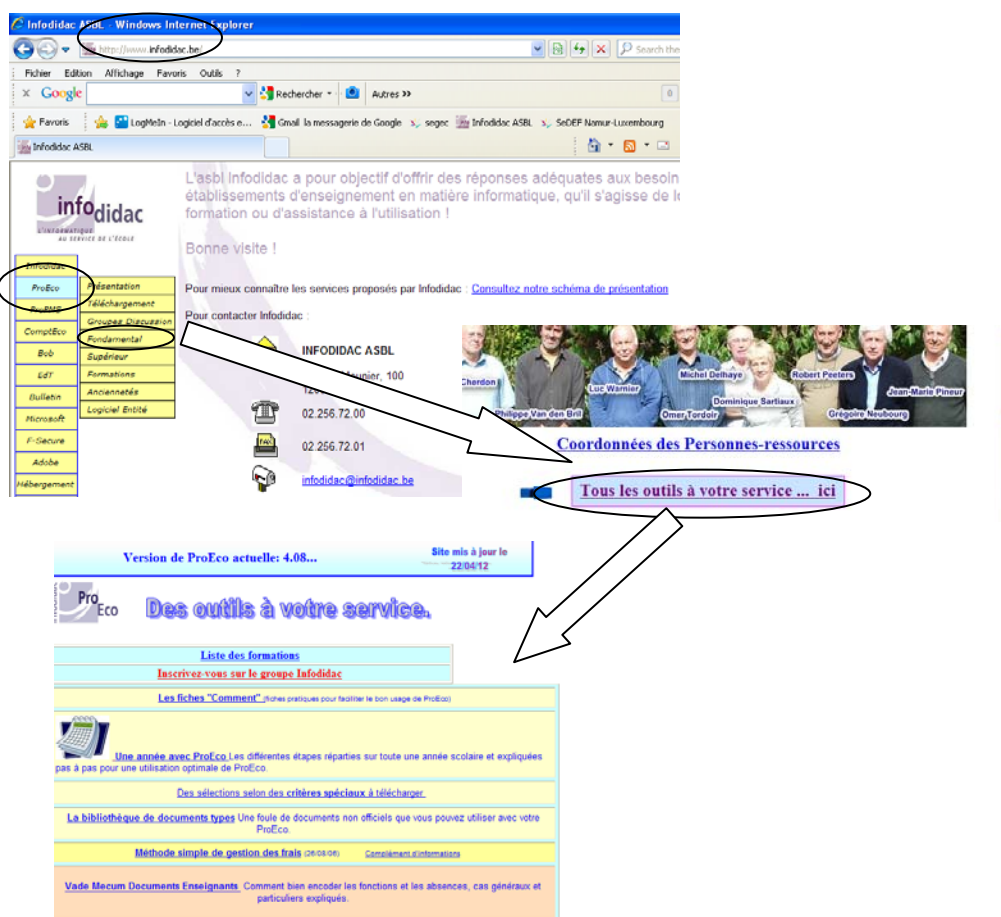


- ✚ Vérification des paramètres Proeco / élèves et enseignants
- ✚ Vérification des renseignements école / Encoder les jours de congé "au choix" dans le calendrier
- ✚ Encoder les nouveaux enseignants et les dernières modifications dans les attributions
- ✚ Préparation des classes futures (et des groupes). Chaque classe un titulaire ; chaque élève une classe ; (chaque élève un groupe)
  
- ✚ Préparer les documents pour le bureau des traitements et les contrats.
- ✚ Encoder les dernières inscriptions comme élèves prochains
- ✚ Fabriquer et imprimer des listes de classe
- ✚ Imprimer les demandes de mises à jour des signalétiques

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

Les informations ci-dessus, sont tirées du site d'Infodidac que je vous encourage à consulter en cas de soucis, il y a là une source précieuse de renseignements qui peuvent vous être très utiles.



*Bonnes vacances à toutes et tous, reposez-vous bien et revenez en pleine forme*



*Michel Florkin*

**Attention : notez bien l'info qui vous est faite à la page suivante !!!**

## Eclairages

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg

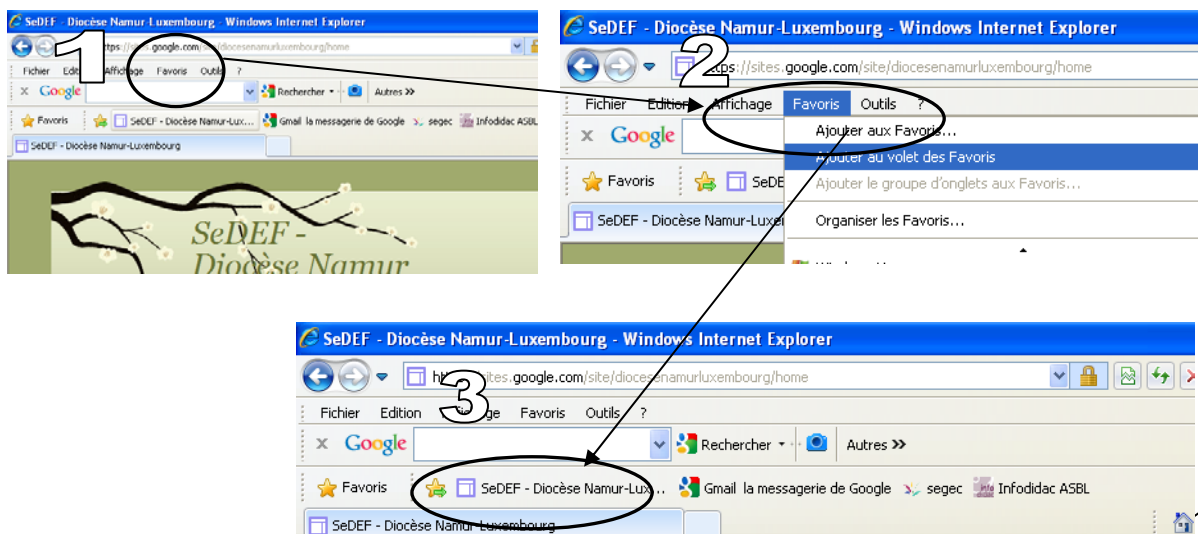
**Le site du SeDEF fait peau neuve...  
...et change d'adresse!**

# Retrouvez-le sur :

<https://sites.google.com/site/diocesenamurluxembourg>

*Vous pouvez le mettre dans vos « favoris », pour cela si vous utilisez Internet Explorer par exemple :*

1. Dans la barre des menus de votre navigateur cliquez sur « Favoris »
2. Si vous désirez l'ajouter à la liste cliquez sur « Ajouter aux favoris ».
3. Si vous désirez l'avoir sous la main cliquez sur « Ajouter au volet des favoris » il se mettra sur la barre à côté de l'étoile



### Eclairages

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg





## **Agenda 2012-2013**

Dans l'espoir que les directions puissent au plus tôt anticiper l'organisation d'agendas parfois fort chargés et souvent difficilement compatibles, le SeDEF a souhaité fixer dès à présent lors de la réunion de Coluna ce lundi 7 mai les réunions de directions en entité de ce début d'année scolaire 2012-2013.

Les lieux seront précisés lors des invitations qui vous parviendront en temps utile.

### Réunions des directions d'entités – Zone Namur

Dates	Heures	Entités
mercredi 19 septembre 2012	9h00	Florennes
jeudi 20 septembre 2012	13h00	Andenne
vendredi 21 septembre 2012	9h00	Basse-Sambre
	13h00	Fosses
lundi 24 septembre 2012	9h00	Gembloux
	13h00	Beauraing
mardi 18 septembre 2012	9h00	Namur
mardi 25 septembre 2012	9h00	Ciney

### Réunions des directions d'entités – Zone Luxembourg

Dates	Heures	Entités
mardi 25 septembre 2012	13h00	Marche
mardi 18 septembre 2012	13h00	Bastogne
vendredi 28 septembre 2012	9h00	Florenville
	13h00	Neufchâteau
Lundi 1er octobre	9h00	Arlon

**Notre prochain séminaire aura lieu les 30, 31 janvier et le 1er février 2013 à Houffalize. Bloquez déjà la date de cette nouvelle rencontre !**

*Yannic Pieltain*

### **Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDEF  
Namur-Luxembourg







*Journée de récollection*

*animée par Monsieur l'Abbé H. Ganty,  
vicaire épiscopal de l'enseignement,*

*au Monastère Notre-Dame d'Ermeton-sur-Biert,*

*le 24 août 2012 de 9h30 à 17h.*

*9h30 : accueil  
10h00 : première intervention  
10h30 : partage  
12h15 : office de midi  
12h30 : repas de midi  
14h00 : deuxième intervention suivie d'un partage  
15h45 : goûter  
16h15 : temps de prière*

*Droit d'inscription : 20 € (dîner compris) à verser sur le compte 001-4695137-25 – Session de Marche*



*Inscription à renvoyer à Monsieur l'Abbé M. Vincent 4, avenue Tagnon, 6850 Carlsbourg*

*Je soussigné(e), Nom ..... Prénom .....*

*Adresse : rue ..... n° ..... , boîte .....*

*Code postal ..... à .....*

*Tél : .....*

- M'inscris à la récollection du 24 août à Ermeton-sur-Biert*
- Verse la somme de 20 € sur le compte en précisant bien le nom de la personne inscrite*

*Date et signature*

*Une équipe d'inspecteurs  
Et d'enseignants*



## Table des matières

LE MOT DU VICAIRE ÉPISCOPAL.....	2
EDITORIAL .....	4
CONFÉRENCE DU PÈRE CHARLES DELHEZ .....	7
QUELLE PLACE AUJOURD'HUI POUR UN ENSEIGNEMENT LIBRE CHRÉTIEN ? .....	7
MON « PETIT CEB » OU... L'IVRE NOIR DU 1 <sup>ER</sup> DEGRÉ.....	12
DES ECHOS DU CODIEC.....	30
CALENDRIER 2012-2013 .....	36
ET L'INFORMATIQUE ?.....	37
NOTEZ BIEN .....	39
AGENDA 2012-2013 .....	40
TABLE DES MATIÈRES .....	42

**Eclairages**

Bulletin périodique  
du SeDESS  
Namur-Luxembourg

**Juin 2012**