

PROOF

TRIMESTRIEL - MARS-AVRIL-MAI 2020 | NUMÉRO 45

DOSSIER

Leadership partagé : le retour du collectif ?

L'importance du toucher

Les faces cachées
de la langue scolaire

Une Cellule énergie
pour une autre consommation

La sécurité avant tout



Le leadership partagé qu'implique la nouvelle gouvernance des écoles signe-t-il le retour du collectif ?

© Adobe Stock / Jacob Lund

Face à la crise liée au Covid-19, les interdictions, fermetures et suspension des cours ont le même leitmotiv : la prévention, avec un appel insistant à la responsabilité individuelle, pour la sécurité de tous. Les consignes changeant au gré de l'évolution de la pandémie, on ne peut que renvoyer nos lecteurs vers www.enseignement.be/coronavirus et vers le site du SPF Santé publique www.info-coronavirus.be/fr.

Quelques heures avant d'écrire ces lignes, je lisais le poignant témoignage de ce père désenfanté par le suicide de sa fille de 16 ans, victime de cyberharcèlement. Depuis 2014, il intervient dans les classes pour sensibiliser à ce fléau qui a déjà causé plus de dégâts chez les ados que le coronavirus n'en fera sans doute jamais parmi les jeunes générations, du moins espérons-le.

Alimentation saine, climat, gestion de ses émotions, de son argent... en plus des apprentissages, et maintenant ce Covid-19 ! L'école a tant à faire qu'elle ne peut pas, seule, tout assumer. Quand un nouveau front se déclare, comme aujourd'hui cette saleté de pandémie, il est tout simplement humain de baisser la garde sur d'autres combats.

Ce papa courageux, et les statistiques en matière de (cyber)harcèlement, nous rappellent qu'il y a des luttes à mener sans relâche... On lira ci-contre qu'une enquête sur le bien-être à l'école et le climat scolaire va démarrer ce printemps. On en suivra les développements dans nos prochains numéros.

Ce numéro s'intéresse de près au leadership partagé, intimement lié à la dynamique des plans de pilotage. Cette façon de diriger une école, illustrée par des témoignages de directions, consacrera-t-elle le retour de dynamiques collectives ?

Ce numéro présente aussi le nouveau dispositif d'ajustement dont bénéficieront dès la rentrée de septembre des écoles identifiées comme les plus en difficultés. Focus également sur l'utilisation du potager d'école ou d'un escape game pour pimenter ses cours ! Ou encore sur la cellule du Ministère de la FW-B spécialisée dans la gestion des couts et consommations énergétiques, qui peut aider les écoles...

Bonne lecture, dans ces pages ou via www.enseignement.be/prof. •

Didier CATTEAU
Rédacteur en chef



Un potager extraordinaire >8

L'INFO Des écoles en dispositif d'ajustement >4

S'échapper pour apprendre >9

Une Cellule énergie pour une autre consommation >10

PECA : embarquement presque immédiat ! >12

Pas assez stylés, les métiers de l'industrie ?! >13

L'ACTEUR Donatienne Raevens : « Une journée ne ressemble jamais à une autre » >14

DOSSIER Leadership partagé : le retour du collectif ? >16

FOCUS « L'objectif, ici, c'est la rencontre » >28

TABLEAU DE BORD PISA 2018 : mieux en mathématiques >30

CLIC & TIC En route vers de nouvelles Aventures >31

DROIT DE REGARD Christophe Vermonden : Climat : ce que l'école peut faire >32

LIBRES PROPOS Anne-Sophie Romainville : Les faces cachées de la langue scolaire >34

CÔTÉ PSY Peut-on toucher les élèves aujourd'hui ? >36

À VOTRE SERVICE Découverte d'e-classe dans un Atelier de la DGEO >38

LECTURES Enseignement et apprentissage dans le secondaire >40

CARTE PROF Le Musée Vieille Montagne >43

Musée Mémorial Passchendaele 1917 >44



Objectif Plumes, portail des lettres belges



Le portail littéraire www.objectifplumes.be a pour but d'offrir des idées de lectures au grand public et des contenus didactiques aux enseignants, tout en impliquant libraires, éditeurs, bibliothécaires et auteurs. Le portail recense 5 000 auteurs belges francophones et plus de 37 000 œuvres. Il propose un agenda des événements littéraires et des dossiers pédagogiques.



CORONAVIRUS COVID-19

À l'heure d'écrire ces lignes, le Conseil national de sécurité avait conseillé de limiter les déplacements au strict nécessaire, jusqu'au 5 avril.

Nos lecteurs trouveront toutes les directives et recommandations faites aux membres des personnels de l'enseignement (obligatoire et non obligatoire) et aux écoles sur la page www.enseignement.be/coronavirus.



Enquête sur le bien-être à l'école et le climat scolaire

D'ici juin 2020, près de 22 000 élèves, parents et membres des personnels de l'enseignement auront participé à une enquête sur le climat scolaire et le bien-être à l'école. Celle-ci s'inscrit dans le cadre de la nouvelle gouvernance des établissements et du système scolaire. Elle a pour but de créer un indicateur multidimensionnel et systématique relatif à l'objectif d'amélioration du système éducatif n°7 (climat scolaire et bien-être). Plus de renseignements sur www.enseignement.be/enquete-climat-scolaire



L'obligation scolaire passe à 5 ans

Dès la rentrée de septembre 2020, les enfants de 5 ans seront soumis à l'obligation scolaire. Si l'enfant inscrit dans une école atteint neuf demi-jours d'absences injustifiées, l'école signalera ces absences au Service du Droit à l'Instruction. Objectif : familiariser les enfants à l'environnement scolaire avant l'enseignement primaire et faire de l'école un véritable instrument de lutte contre les inégalités et discriminations. www.enseignement.be/index.php?page=24546



Des écoles en dispositif d'ajustement

Un dispositif spécifique de pilotage permet d'accompagner les écoles les plus en difficulté. Une vingtaine d'écoles sont actuellement concernées, d'autres le seront à la rentrée prochaine.

Le cadre de gouvernance conçu par le Pacte pour un Enseignement d'excellence prévoit que chaque école contribue aux objectifs d'amélioration du système scolaire à travers l'élaboration d'un plan de pilotage et sa contractualisation avec le pouvoir régulateur. Le Pacte a aussi proposé un dispositif spécifique pour les écoles en difficultés particulières, nécessitant un soutien particulier.

Une expérience pilote, lancée en 2017 et toujours en cours actuellement, a permis à une vingtaine d'écoles d'entrer dans un tel dispositif, sur base volontaire et avec le soutien de leur fédération de pouvoirs organisateurs. Ce dispositif d'« écoles en dispositif d'ajustement » concernera une vingtaine d'autres écoles à partir de l'année scolaire prochaine.

Laurence Weerts a coprésidé le Groupe central du Pacte et dirige la Cellule opérationnelle de changement - Pacte pour un Enseignement d'excellence au sein de l'Administration. Elle commente ainsi l'origine du projet : « *L'état des lieux du système éducatif réalisé par le Pacte pour préparer ses travaux a montré de façon très nette les différences de situation existant entre les établissements au regard d'une série d'indicateurs, tels que les résultats des élèves, leurs parcours, le climat scolaire, la dynamique des équipes... D'où la volonté de revoir la gouvernance du système, avec la mobilisation de l'ensemble des acteurs autour d'objectifs d'amélioration*

et la mise en place des plans de pilotage par les écoles. »

« *Et comme la situation de certaines écoles, par rapport à ces indicateurs, apparaissait encore plus complexe, un dispositif spécifique d'identification, d'accompagnement et de soutien a été prévu. »* Ce dispositif a été encadré par le décret « pilotage » ⁽¹⁾.

Quatre indicateurs

Les écoles auxquelles le dispositif s'appliquera sont celles qui, au regard de quatre indicateurs, sont les plus éloignées de la moyenne des établissements de même profil et appartenant à un même groupe de classes socioéconomiques. Ces quatre indicateurs sont relatifs aux résultats et au parcours des élèves, au climat de l'école et à l'équipe pédagogique.

Pourquoi ces indicateurs ? « *En considérant différents indicateurs, sans se limiter aux seuls résultats des élèves aux épreuves certificatives, on appréhende la situation de l'école de façon plus systémique* », souligne Xavier De Man, qui coordonne la mise en œuvre du dispositif d'ajustement au sein de la Direction générale du pilotage du système éducatif. Et d'ajouter : « *Le dispositif est distinct de l'aide apportée au travers*

de l'encadrement différencié. Les écoles étant identifiées au sein d'un groupe d'écoles de même profil et de catégorie socioéconomique comparable, certaines de celles qui seront



identifiées appartiendront à des classes plus élevées que celles qui bénéficient de l'encadrement différencié ».

Précisons encore, et c'est essentiel, que si les critères de sélection des écoles en dispositif d'ajustement sont connus, la liste des écoles concernées est confidentielle.

Un pilotage spécifique... et contractualisé

Les plans de pilotage se basent sur le double principe de responsabilisation et d'autonomie. Comment se déclinent-ils dans le cadre d'un dispositif d'ajustement ? Ils sont présents, mais de manière plus restreinte, explique Laurence Weerts : « Contrairement aux plans de pilotage, l'école n'établit pas son diagnostic et ne fixe pas ses objectifs. C'est le Service général de l'Inspection qui dresse le diagnostic, après avoir réalisé l'audit de l'école. Quant aux objectifs, ils sont fixés par le Délégué au contrat d'objectifs (DCO), agissant au nom du pouvoir régulateur. »

« Mais c'est bien l'école qui détermine le plan d'actions (stratégies, actions) qu'elle compte mettre en place pour atteindre les objectifs, et elle le contractualise avec le DCO dans un protocole de collaboration ». (Lire la ligne du temps ci-contre).

Et dans l'hypothèse où les stratégies envisagées devaient apparaître inadéquates ? « Là, interviennent la négociation et le contrôle d'adéquation par le DCO, de la même manière que dans le cadre du plan de pilotage. »

Il faut comprendre le dispositif d'ajustement comme une période intermédiaire dans la vie de l'école (pour maximum 3 ans), débouchant ensuite sur la confection d'un plan de pilotage.

Les formes de soutien

« Une mesure importante du Pacte a été de renforcer les services ou cellules de soutien et d'accompagnement, à travers des moyens supplémentaires accordés

aux fédérations de pouvoirs organisateurs pour soutenir et accompagner les écoles dans l'élaboration de leur pilotage/contrat d'objectifs », rappelle Laurence Weerts. « Dans les cas des écoles en dispositif d'ajustement, les fédérations de pouvoirs organisateurs auront un rôle plus important et, à ce titre, seront signataires du protocole de collaboration entre les écoles en dispositif d'ajustement et le pouvoir régulateur. »

À cette mesure d'accompagnement, le pouvoir régulateur ajoute différentes formes d'aide et soutien, notamment via l'appui d'une équipe d'agents d'appui » (lire en page 7).

Les écoles ayant participé à l'expérience pilote ont aussi bénéficié du soutien d'ASBL spécialisées et de programmes de recherches menés par des équipes universitaires. « Il s'agit de programmes EBR (Evidence based research), c'est-à-dire de programmes validés scientifiquement et caractérisés par leur caractère innovant. Ils sont sélectionnés par l'Administration pour apporter une aide spécifique dans les domaines liés aux indicateurs ayant conduit à l'identification des écoles. »

« Dans le cadre de l'expérience pilote, deux recherches ont été mises à disposition des écoles, l'une visant le renforcement des compétences langagières dans l'enseignement fondamental et l'autre le renforcement des comportements positifs au sein de l'école », détaille Xavier De Man.

Les aides sont proposées par le pouvoir régulateur, mais ne sont jamais imposées. ●

Monica GLINEUR

⁽¹⁾ Section II. - Du dispositif d'ajustement et du protocole de collaboration (art. 1.5.2-13 à 1.5.2-22) du Décret portant les livres 1^{er} et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=47165&referant=101

Les étapes du prochain dispositif d'ajustement

AVRIL - MAI 2020

Les écoles en dispositif d'ajustement (EDA) sont identifiées. Les directions de ces écoles sont informées. Les fédérations de pouvoirs organisateurs reçoivent la liste (confidentielle) des EDA de leur réseau.

SEPTEMBRE - DÉCEMBRE 2020

Le Service général de l'Inspection (SGI) réalise un audit des écoles concernées, qui débouche sur un diagnostic.

DÉCEMBRE 2020 - JANVIER 2021

L'école reçoit le diagnostic effectué par le SGI. Le Délégué au contrat d'objectifs (DCO) compétent communique également à l'école les objectifs d'ajustement qu'il lui fixe, ainsi que la liste des supports ou ressources pouvant être mis à disposition par le pouvoir régulateur.

JANVIER - MARS 2021

Les écoles élaborent leur projet de dispositif d'ajustement (actions prioritaires) pour rencontrer les objectifs fixés par le DCO.

À PARTIR D'AVRIL 2021

Chaque école concernée négocie son projet de dispositif d'ajustement avec le DCO. Comme pour les plans de pilotage, deux situations peuvent se présenter.

- Soit le DCO approuve le projet, et il y a alors signature et mise en œuvre du protocole de collaboration. La durée du dispositif est de 3 ans maximum, avec évaluation annuelle.
- Soit le DCO émet des recommandations à l'école, lui demandant d'adapter le projet. Dans ce cas de figure, le projet adapté est transmis au DCO en juin-juillet 2021, et s'il est approuvé, il y a alors signature et mise en œuvre du protocole de collaboration. La durée du dispositif est de 3 ans maximum, avec évaluation annuelle.

« Je suis à la tête d'une école en dispositif d'ajustement »

Depuis 2017, vingt écoles sont entrées dans une expérience pilote préfigurant la mise en place des prochains dispositifs d'ajustement. **Témoignage⁽¹⁾ d'une cheffe d'établissement.**

Elle arrive dans son école à 7h, la quitte vers 19h. Et raconte son expérience avec franc-parler.

PROF : Comment se sont passés les débuts de cette expérience pilote ?

Je suis arrivée en 2017 quand l'école était déjà en plan d'ajustement. Mon prédécesseur et surtout le pouvoir organisateur avaient pris la décision de participer à l'expérience, réalisée sur base volontaire, se disant sans doute qu'étant donné l'état de l'école, une occasion était à saisir, avec un outil de pilotage. Le Service général de l'Inspection a fait un audit pour mesurer la situation des élèves – résultats, parcours... – et de l'équipe – absences, parcours...

Accueillez-vous beaucoup d'élèves en provenance d'autres écoles ?

Nous accueillons des jeunes ayant eu un parcours scolaire des plus chaotiques, ayant changé de multiples fois d'école. Cela se passe dans d'autres écoles, mais peut-être pas dans les mêmes proportions. Les dossiers d'inscription scolaire sont de véritables casse-têtes !

Les critères d'identification de l'école ont-ils été expliqués à l'équipe pédagogique ?

Je suis arrivée après, mais je les ai expliqués en assemblée générale, en présentant le plan d'ajustement, les actions qui y étaient reprises, et leur sens par rapport à ce qu'on attendait de nous : diminuer l'âge moyen des élèves – qui était très élevé par rapport à l'obligation scolaire –, améliorer la réussite, délivrer des diplômes correspondant à un niveau de qualité et d'exigence...

Au niveau de l'équipe pédagogique, moins de gens partent ?

On est encore un peu là-dedans... Il faut se dire que, quand on arrive avec un dispositif d'ajustement, il y a à recadrer des gens qui ont fait un peu comme ils voulaient, quand ils voulaient. Mais aussi comme ils pouvaient !

Un climat de confiance se restaure pourtant, avec des projets qui démarrent, portés par des professeurs. On a eu une assemblée générale, en janvier, durant laquelle des professeurs sont venus parler de leurs projets. Moi-même qui les connaissais, j'ai été frappée par leur cohérence pédagogique, et ai remarqué que l'équipe s'appropriait les choses, avec un enthousiasme contagieux.

De quels soutiens bénéficiez-vous ?

De ceux des conseillers du réseau, des agentes d'appui (lire en page 7), d'une équipe de chercheurs, d'une ASBL travaillant essentiellement par projets, pour donner du sens... Ce sont des gens externes qui accompagnent, apportent une vraie aide... Et mesurent qu'il y a du pain sur la planche !

Bilan ?

Positif. En trois ans, on a énormément travaillé, avec des résultats qui ne sont toujours pas à hauteur de ce qu'on voudrait, mais dans le cadre d'une école qui, je pense, a été longtemps abandonnée.

Un message aux écoles qui seront en dispositif d'ajustement à la rentrée ?

En étant en plan d'ajustement, on est accompagnés par des gens attentifs et bienveillants. À partir de là, saisissons notre chance ! ●

Propos recueillis par

Monica GLINEUR

⁽¹⁾ Le témoignage a été volontairement anonymisé par la rédaction.



© AdobeStock/Magliara

Un point d'appui, quatre expertises

La Fédération Wallonie-Bruxelles a mis en place une cellule d'agents d'appui spécifiquement chargée d'épauler les écoles en dispositif d'ajustement.

La cellule des agents d'appui auprès des écoles en dispositif d'ajustement a été créée au sein de l'Administration en 2017. L'équipe est composée de quatre personnes disposant d'expertises particulières dans des problématiques qui concernent les écoles en général. Ces problématiques peuvent occasionner des difficultés de gestion plus grandes pour les écoles en dispositif d'ajustement, précisément parce qu'elles sont confrontées à de multiples difficultés.

Un accompagnement sur mesure...

Les agents d'appui de cette cellule – des agentes, en l'occurrence – proposent une offre de services organisée en quatre grandes thématiques touchant au quotidien des écoles, en dehors des questions d'ordre pédagogique, pour lesquelles les écoles disposent du soutien des conseillers de leur réseau.

Deux thématiques, intitulées gestion administrative complexe et dialogue et climat de travail, sont plus orientées sur les questions de gestion interne de l'école. Les deux autres concernent le développement de l'école à travers ses partenariats : relations école-familles et relations avec l'environnement de l'école. L'environnement est ici compris au sens le plus large : Commune, associations des secteurs de la jeunesse, institutions culturelles...

Chaque thématique est traitée en priorité par l'une des agentes en particulier, du fait de son profil (lire ci-contre).

... une dynamique collective

Lorsqu'elles ont été choisies pour composer la cellule des agents d'appui, Chimène Dhainault, Leslie De Decker, Kim Wintgens et Marie Joachim ont commencé à réfléchir ensemble à une offre de services aux écoles

en dispositif d'ajustement adaptée à leurs besoins prioritaires : périmètre d'intervention de la cellule, sphères d'intervention respectives, méthodologies de travail, outils, modules...

Fortes de ce bagage, elles sont sur le terrain, auprès de la vingtaine d'écoles participant à l'expérience pilote sur le dispositif d'ajustement. Chacune de ces écoles a pu introduire une demande en vue de bénéficier du soutien de la cellule d'appui pour deux des quatre thématiques proposées, la volonté étant de mener sur celles-ci un travail en profondeur.



Bien sûr, spécialisation des agentes ne signifie pas cloisonnement et les deux agentes de référence auprès de ces différentes écoles relayent, le cas échéant, d'autres demandes des écoles auprès de leurs collègues, dans le cadre de leur coordination d'équipe. Et les retours enregistrés par l'Administration sur ce programme d'un genre nouveau sont très positifs. •

Monica GLINEUR

4 PROFILS, EN BRIEF

Chimène Dhainault : gestion administrative complexe

Licence en sciences de l'éducation. Expériences en enseignement supérieur et en enseignement secondaire qualifiant. Trois ans de direction adjointe et trois ans comme accompagnatrice de projets d'accrochage scolaire au sein de la Direction Générale de l'Enseignement Obligatoire.

Leslie De Decker : dialogue et climat de travail

Master en sciences du travail et certificat interuniversitaire en médiation. Gestionnaire de dossiers puis responsable dans un service RH de l'État fédéral.

Kim Wintgens : relations école-famille

Master en criminologie. Chargée de projets en action collective et communautaire au sein d'une AMO (aide en milieu ouvert). Six ans de fonction de criminologue de parquet famille-jeunesse, analyse de dossiers de mineurs « en danger ».

Marie Joachim : relations avec l'environnement de l'école

Master en sociologie. Recherches-actions sur les thèmes de la jeunesse et du handicap. A travaillé au Centre belge d'éducation thérapeutique pour enfants infirmes moteurs cérébraux et à la DGEO (Direction Relations Ecoles-Monde du Travail).

Un potager extraordinaire

Une formation, « Je sème des cours au potager », a invité des enseignants d'écoles bruxelloises à exploiter leur potager d'école comme terreau pour de multiples apprentissages.

Menée sous l'égide de Bruxelles-Environnement et de son programme Bubble⁽¹⁾, la formation s'est tenue en janvier en présence d'une trentaine d'enseignants, avec l'ASBL Tournesol-Zonnebloem en maître d'œuvre. Le magnifique parc Tournay-Solvay, au sein duquel l'ASBL tient le Centre régional d'initiation à l'écologie (CRIE), servait de cadre à l'expérience, parce qu'il abrite un vaste potager partagé.

Bref, pourquoi ne pas donner des cours au potager ? Maths, français, sciences... Des exemples de leçons peuvent être imaginés à l'infini, et permettre, au passage, de solliciter les élèves pour des travaux d'entretien.

Tous au potager

Des fiches pour guider des activités pédagogiques au potager ont été préparées par les formatrices. Les enseignants invités à les « tester » ont été répartis en deux groupes : l'un pour les premières années du fondamental, l'autre pour la fin du primaire et le début du secondaire.

Le premier groupe a travaillé les nombres et les grandeurs, ainsi que des compétences d'éveil et de français. Le deuxième a combiné des données pour la plantation d'un projet de potager puis enchaîné avec une séquence d'observation de vers de terre. « *Nos sols sont habités, explique la formatrice, par des vers de terre de trois groupes, caractérisés par des modes de vie différents, différemment précieux pour l'écosystème.* » Les enseignants ont ensuite consigné le comptage des vers érigés, anéciques et endogés selon un protocole de « *sciences participatives* » proposé par le site français Vigie-Nature⁽²⁾.

Partage d'expériences

De retour au CRIE, les enseignants se sont retrouvés autour de tables de discussion pour échanger sur la formation et sur des idées de cours au potager. Le compte rendu des échanges sera communiqué aux participants qui pourront continuer à partager ressources et expériences didactiques via leur groupe d'adresses.

Bubble prévoit de reconduire la formation l'année scolaire prochaine et propose, cette année-ci, d'autres formations⁽³⁾ sur la même thématique (classes du dehors, enseignement de l'éco-diversité...). ●

Monica GLINEUR

⁽¹⁾ <https://environnement.brussels/school> et <https://www.bubble.brussels>

⁽²⁾ <http://www.vigienature.fr/>

⁽³⁾ www.bubble.brussels>activités>formations



Les participants à la formation découvrent rapidement une complicité « naturelle ».

Deux de ses animatrices, Heide Büker et Catherine Caspers, expliquent pourquoi cette formation leur tenait à cœur : « *Nous apprenons aux enseignants à cultiver des potagers d'école depuis 4 ans. Nous avons constaté que ces potagers, s'ils ne sont pas intégrés à la vie de l'école, finissent à l'abandon. Leur entretien, par exemple, ne peut pas reposer sur une seule personne, quelle que soit leur taille* », les écoles des quartiers denses créant de petits potagers en bacs.

L'implication des élèves, en particulier, est d'autant plus nécessaire que des études montrent que les enfants et jeunes Bruxellois sortent beaucoup trop peu de chez eux, souligne M^{me} Büker.

S'échapper pour apprendre

Dans une Haute école nivelloise, Françoise Bols, professeure de mathématiques et d'éducation au numérique, initie de futurs régents à l'Escape game.

En mars 2018, le Printemps des Sciences avait *Élémentaire* pour thème. Dans ce cadre, les étudiants de Bac 1 (sections math, sciences, sciences humaines et français) du campus de Nivelles de la Haute École Bruxelles-Brabant ont réalisé un Escape game sur l'importance des sciences. Ils étaient encadrés par leurs professeurs, parmi lesquels Françoise Bols. Une cinquantaine d'ados en moyenne ont participé à cinq séances animées par les futurs enseignants.

La mise en scène

En ouverture, une ministre virtuelle de l'Enseignement annonce la suppression du cours de sciences, jugé inutile. Des opposants au cours argumentent : « *Les outils numériques et technologiques permettront de s'en passer, tout comme la calculatrice permet de se passer des calculs mathématiques...* »

Le défi proposé aux joueurs ? Réussir une série d'activités scientifiques et mathématiques pour amener la ministre à changer d'avis. Trouver la priorisation des opérations mathématiques (parenthèses, exposants, multiplication, division, addition) pour réussir un calcul. Sur GeoGebra, changer les paramètres pour obtenir des parallélogrammes particuliers (carré, losange, rectangle). Relever les empreintes digitales d'un groupe et les classer selon trois types. Téléguidé un robot Lego pour aller chercher un indice dans une autre pièce virtuellement irradiée... Et au final, récolter tous les arguments pour former un plaidoyer en guise de synthèse.

Le bon recyclage

Pour préparer cet Escape game, les étudiants ont utilisé des ressources de diverses disciplines : scénarisation et théâtralisation en français, utilisation ou création de vidéos en



éducation aux médias, mise en pratique des critères d'une bonne recherche internet en TICE...

Ils ont également expérimenté l'Escape game *E pur si muove*, du site www.scape-enepe.fr, adapté par M^{me} Bols, qui a opté pour un parcours non linéaire : le passage aléatoire par toutes les activités permet de récolter les indices nécessaires pour trouver la dernière clé.

M^{me} Bols a mixé réel et virtuel : ordinateurs, tablettes, télescope, livres d'histoire, casse-tête, cadenas, lampe à ultra-violet pour révéler l'encre d'un marqueur fluo indétectable. Via www.scape-enepe.fr, les étudiants ont découvert Genially, une application qui « *détourne le diaporama pour fabriquer un code numérique* », explique M^{me} Bols.

« *L'Escape game est un outil pédagogique supplémentaire, ajoute-t-elle. Il permet de travailler une variété de choses en même temps, au diapason de la société du zapping. On le structure comme une préparation de leçon, c'est ce que j'ai évalué. On y aiguise l'art de la mise en scène, le sens de la collaboration et de la communication, de la notation au tableau à l'usage de l'application Pearltrees.* »

Et, cerise sur le gâteau, les activités mathématiques ont été réutilisées dans un Escape game plus réduit, dans le cadre du stage d'une étudiante avec des élèves de 3^e secondaire. •

Patrick DELMÉE

Françoise Bols : « *Réaliser un Escape game demande un investissement en temps, mais donne une belle efficacité pédagogique.* »



POUR EN SAVOIR +

- Sur le projet d'Escape game à la Haute école Bruxelles-Brabant : www.he2b.be/aesi-mathematiques (rubrique Actualités)
- Sur les Escape games : scape.enepe.fr
- Sur la grille de préparation d'un Escape game : scape.enepe.fr/reussir-son-escape-game.html
- Sur Galilée : scape.enepe.fr/e-pur-si-muove.html
- Sur l'utilisation de Genially : scape.enepe.fr/genially-et-les-escape-games.html
- Sur Pearltrees qui permet d'organiser et publier des ressources et des liens au sein d'un groupe et sur le web : www.pearltrees.com
- Sur une activité mathématique dans GeoGebra : www.geogebra.org/t/math

Une Cellule énergie pour une autre consommation

En 2016, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles a créé une Cellule énergie pour mener une nouvelle stratégie de consommation énergétique au sein de son patrimoine bâti.

Christophe Madam est l'expert responsable de la Cellule énergie de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

PROF : Quelles sont les missions de la Cellule énergie ?

Christophe Madam : Conformément à sa Déclaration de Politique Communautaire 2014-2019, le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B) a décidé de créer une cellule spécialisée dans la gestion des coûts et consommations énergétiques, en septembre 2016. Objectif : développer et appliquer un programme d'efficacité énergétique, pour réduire les émissions de gaz à effet de serre dues à la consommation énergétique, de 40 % en 2030 et de 90 % en 2050, comme l'impose la Commission européenne.

La nouvelle DPC va aujourd'hui plus loin : 55 % de réduction à l'horizon 2030 et 100 % en 2050 ! La Cellule est une des chevilles ouvrières de la mise en œuvre des projets qui en découlent, en collaboration avec les services opérationnels de la Direction générale des Infrastructures (DGI) et les occupants. Ce sont, à terme, plusieurs dizaines de millions d'euros qui devront être investis pour atteindre cet objectif. Une partie des moyens financiers nécessaires trouve sa source dans des mécanismes de tiers financement. Le ministre du Budget de la FW-B l'a annoncé à plusieurs reprises. L'impact sur la dette publique pourra même être réduit par de nouveaux traitements comptables mis en place par la Commission européenne et Eurostat.

La création de la Cellule s'est inscrite dans la continuité du projet-pilote PLAGE (Plan local d'Action pour la Gestion énergétique au sein des écoles) 2009-2014, initié et subsidié par la Région bruxelloise, source de 260 000 € d'économie sur six sites. Ses services et projets visent en priorité les bâtiments de la FW-B, scolaires et non-scolaires.

Au niveau des sites scolaires de la FW-B, il est évident que le travail de la Cellule s'inscrit dans une vision plus large qui vise une rénovation globale des établissements, tenant compte des besoins de remise aux normes, de confort, santé et salubrité.

Des projets-pilotes ?

La centrale d'achat gaz et électricité pour les écoles a diminué la facture énergétique globale. Une autre centrale d'achat, pour le mazout, est à l'étude. Une troisième, pour le monitoring énergétique, sera disponible en 2020. Cet outil permettra d'identifier les dérives de consommation, les solutions à mettre en

œuvre et d'engendrer une économie de plusieurs centaines de milliers d'euros sans grands frais.

Un projet-pilote actuellement en cours confie à un tiers-investisseur le placement de panneaux photovoltaïques sur les toits de douze athénées (lire ci-contre). Une deuxième phase est d'ores et déjà à l'étude pour équiper une trentaine de toitures et sera implémentée dès que les résultats du projet-pilote seront évalués.

La Cellule prépare également pour 2020 un cahier des charges pour remplacer les luminaires de quelques écoles par des produits LED, source d'économie de 50 % sur l'éclairage. Des consultants spécialisés en contrat de performance énergétique (CPE), un outil opérationnel et de tiers financement, ont été mandatés. Son application vise à confier à une entreprise le soin de réaliser des mesures d'économie d'énergie en donnant une garantie de résultats sur plusieurs années. Le projet-pilote concerne un CPE multi-techniques pour seize écoles, soit 4 % du parc immobilier scolaire de la FW-B. Des travaux de remise aux normes pourront même être inclus.

La Cellule vise d'abord les bâtiments de la FW-B, scolaires ou pas, mais aussi les établissements scolaires des réseaux subventionnés.

Le cadastre et le remplacement des chaufferies au mazout par des pompes à chaleur ou biomasse combinées à des chaudières classiques au gaz ou à la cogénération sont également à l'étude et devraient faire l'objet d'un projet de

CPE à part entière puisque ce type de combustible doit disparaître à l'horizon 2030 en Région wallonne et 2025 en Région de Bruxelles-Capitale.

Un nouveau PLAGE a été rendu obligatoire en Région bruxelloise pour les gestionnaires d'un patrimoine public sur son territoire. Le premier programme vise une économie de 20 % en quatre ans. D'autres suivront pour finalement atteindre les objectifs susmentionnés. La Région wallonne envisage de faire appliquer les principes du PLAGE bruxellois aux bâtiments wallons du réseau W-BE.

Un autre projet-pilote est en cours dans une école de la FW-B : les élèves, accompagnés par leurs professeurs, contribuent à identifier les mesures à prendre pour réduire la consommation énergétique de leur école. Vu l'intérêt des jeunes pour l'environnement, visible par leur implication dans les manifestations hebdomadaires pour le climat, leur demander de contribuer à atteindre des objectifs climatiques ne pouvait que trouver un écho favorable. Un groupe de travail a été mis sur pied avec des représentants de la Cellule Énergie, de Bruxelles-Environnement,

Des toits scolaires, des panneaux solaires

La Cellule énergie fait installer des panneaux solaires sur les toits de douze écoles du réseau WBE par un tiers-investisseur.

des associations Coren et Apere et des facilitateurs « éducation énergie » de la Région wallonne. Un processus de collaboration entre les différents participants en a émergé et un premier projet-pilote a été lancé en janvier 2020, axé sur le volet éclairage d'une école.

En ce qui concerne la certification PEB, elle est obligatoire dans les deux Régions et chaque bâtiment de plus de 250 m² doit faire l'objet d'une visite pour encoder certaines données et identifier les mesures d'économie d'énergie. Le logiciel de comptabilité de la consommation énergétique de la Cellule sera très utile pour accélérer la certification. Quatre personnes supplémentaires sont en cours d'engagement pour renforcer l'équipe dans le cadre de cette mission spécifique.

Quelle méthodologie utilise la Cellule énergie ?

Avant d'appliquer des solutions à grande échelle, il est nécessaire d'acquérir le plus de données possibles sur le patrimoine, de se doter de logiciels performants de gestion de données et d'affiner le monitoring énergétique. En parallèle, la Cellule crée des projets-pilotes, des tests, à petite échelle, en tirant les leçons de ces expériences.

Et pour les écoles des autres réseaux ?

Les écoles qui le désirent peuvent adhérer à la centrale d'achat gaz et électricité et au monitoring énergétique. Elles pourront aussi avoir recours à la centrale d'achat de mazout. Les cahiers des charges élaborés par la Cellule pourront être partagés gratuitement avec tout demandeur. D'autres services d'accompagnement sont à l'étude et seront proposés après avoir été validés par les fonctionnaires généraux. ●

Propos recueillis par

Patrick DELMÉE

Les toits plats de l'Athénée royal Crommelynck, à Woluwe-Saint-Pierre, ont été isolés et ont accueilli en janvier des panneaux photovoltaïques. Reste à en faire valider l'installation par les services compétents.



Ces toits font partie d'un projet-pilote concernant notamment douze athénées. Un tiers-investisseur finance la rénovation et l'isolation des toits et les panneaux. Il conserve les certificats verts, les primes à l'isolation et les bénéfices de la revente d'électricité pendant 10 ans. Les panneaux, qui ont une durée de vie de 25 ans, reviendront alors au réseau. Les écoles rachètent l'électricité via une redevance, mutualisée entre les participants au projet, en gagnant déjà 10000 € par an.

Abed Mellouli dirige cette école, ouverte le soir à la promotion sociale et occupée les

congés par une colonie de vacances : « Lorsque la Cellule énergie se créait et initiait ce projet, un privé nous fournissait un plan énergétique, réalisé en trois mois pour 3000 €. Un investissement vite rentabilisable avec 1200 m² de panneaux ». Sur ce volet, la convergence étant flagrante. L'Athénée, solidaire, est entré dans le projet de la Cellule.

Ce plan est supervisé par un enseignant (deux heures/semaine), par un ouvrier et par une administratrice, qui ont suivi une formation de conseiller en prévention. Il prévoit aussi de remplacer les chaudières à mazout par des chaudières à gaz, des feux de cuisines par de nouveaux plus efficaces, et 400 châssis. « Les financer, n'est pas la priorité actuelle de l'Administration générale de l'Infrastructure. Or, ils favorisent une condensation qui détériore certains murs ».

L'école était déjà fan de développement durable, via l'utilisation de produits d'entretien sans influence sur le milieu, la réduction d'une heure du fonctionnement journalier des chaudières pour économiser 10000 € par an ou la récolte des piles usagées (projet Bebat)...

« Tout cela crée aussi un cadre pour que nos élèves apprennent ». La section sciences travaille déjà sur l'éco-responsabilité et se prépare à réaliser des tests en conditions réelles sur les panneaux solaires.

Ainsi, la participation des élèves aux manifestations pour le climat, l'an passé, n'a étonné personne. « Nous l'avons permise en rappelant la comptabilisation des absences et l'impact de la perte de cours sur la réussite du cursus. Les élèves ont organisé une tournante ». ●

En exécution du protocole sectoriel 2017-2018, un nouveau mécanisme de priorité dans les changements d'affectation (y compris dans un autre PO dans l'enseignement libre subventionné), est désormais applicable à l'égard de membres du personnel définitifs de l'enseignement spécialisé.

Cela concerne les catégories du personnel directeur et enseignant, auxiliaire d'éducation et paramédical, psychologique et social, qui exercent une fonction de recrutement dans l'enseignement spécialisé et qui ont acquis dans cet enseignement une ancienneté de service de dix ans au moins. Les détails via la circulaire 7391.

www.enseignement.be/circulaires.

L'Académie de recherche et d'enseignement supérieur (ARES) a remis ses premiers prix Philippe Maystadt, qui récompensent les meilleurs travaux de fin d'études menés sur l'enseignement, dans une perspective innovante.

Le prix « Bac » est allé à Yasmine Gaïed (Haute École Louvain en Hainaut) pour son TFE consacré aux dispositifs de lutte contre la violence en primaire.

Le prix « Master » a été décerné à Laurence De Wilde (ULB) pour son mémoire sur *L'alternance codique, une stratégie d'apprentissage et d'enseignement dans l'enseignement du français en milieu néerlandophone*.

Jérémy Dehon (UNamur) a reçu le prix « Doc » pour sa thèse intitulée *L'équation chimique, un sujet d'étude pour diagnostiquer les difficultés d'apprentissage de la langue symbolique des chimistes dans l'enseignement secondaire belge*. <https://www.ares-ac.be/fr/actualites>

© AdobeStock/treanaberna



PECA : embarquement presque immédiat !

Dès septembre le PECA fera son entrée dans les classes maternelles à travers l'Éducation culturelle et artistique présente dans le nouveau référentiel.

Dans votre classe, l'alphabet se décline-t-il en chanson ? Les formes et les couleurs s'approvoient-elles au départ de tableaux de grands maitres ? La poésie, le théâtre se croquent-ils et s'incarnent-ils ? Pas vraiment ? Ou pas encore ?

Le PECA, traduisez Parcours d'éducation culturelle et artistique, c'est avant tout, pour chaque élève, un voyage aux multiples escales. Un voyage qui lui permettra de développer des connaissances, de se familiariser avec des pratiques et techniques artistiques, seul ou en groupe, de rencontrer des œuvres, des artistes ou des lieux de création, et ce, en explorant toutes les formes d'expressions artistiques.

Cultivant par ailleurs la dimension culturelle des différents domaines appréhendés en classe (sciences, mathématiques...), l'enseignant sera l'accompagnant privilégié de ce parcours vécu par l'élève.

Le processus sera toutefois enrichi de diverses interventions et visites extérieures. Ainsi, des partenariats avec des opérateurs culturels

ou des artistes pourront par exemple donner lieu à la création de livres ou BD, de comédies musicales, de films d'animation, de spectacles de théâtre, circassiens ou dansés, ou encore de cabinets de curiosités... Étonnez-vous !

Un centre de ressources documentaires en ligne, piloté par la Cellule Culture-Enseignement du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, permettra de croiser les envies des écoles et les propositions d'opérateurs culturels et d'artistes. Des projets inspirants, des liens vers des agendas culturels et des outils administratifs y seront répertoriés.

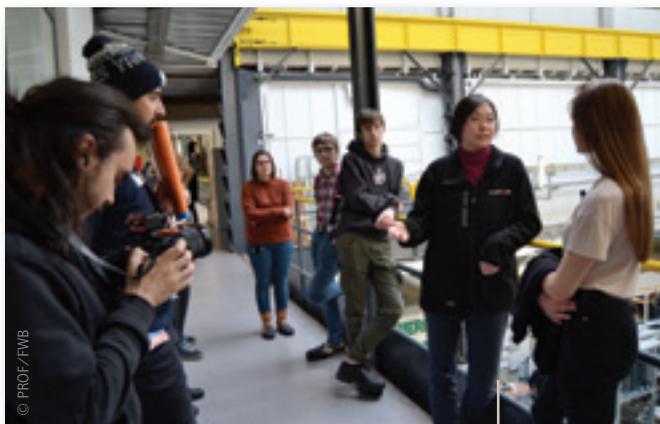
Chaque enseignant y puisera des idées permettant d'agrémenter sa pratique de démarches créatives. Des ateliers en classe ou de sorties, éveilleront et renforceront, chez les élèves, des capacités d'analyse, un regard critique sur eux-mêmes, les autres et le monde, pouvant les inciter à poser des choix éclairés et citoyens. ●

Sophie MULKERS

Pas assez stylés, les métiers de l'industrie ?!

Mi-février, trois groupes d'élèves du qualifiant ont tourné des capsules vidéo destinées à valoriser les métiers de l'industrie. Avec la complicité du youtubeur Abdel en Vrai.

Quelque 70 groupes d'élèves ont participé au concours de capsules vidéo « métier » lancé par le groupe Écoles-Entreprises de Charleroi ⁽¹⁾, et trois d'entre eux ont été sélectionnés par le jury composé notamment du youtubeur Abdel en Vrai, humoriste désigné Bruxellois de l'année en 2013.



Océane, Massin, Boris, Antonin et Timothé, élèves du Cefa Don Bosco de Huy (section mécanique) ont tourné une capsule « métier » chez Alstom, à Marcinelle, avec le youtubeur Abdel en Vrai

Les participants au concours devaient produire, seuls ou par équipe de deux à cinq élèves, une vidéo ou un script d'une capsule de 90 à 180 secondes, sur le thème *Métiers de l'industrie : pas assez stylés ?!* Leur production devait susciter l'intérêt des 13-16 ans pour ces métiers, et casser l'image négative qu'ils peuvent en avoir.

L'objectif du groupe Écoles-Entreprises de Charleroi, via ce concours, est de soutenir l'orientation positive. Partant du constat que les capsules classiques ne sont pas assez

partagées, les organisateurs ont donc sollicité les jeunes eux-mêmes, invités à partager leurs créations et à rejoindre le réseau des Ambassadeurs des Métiers.

Pour les candidats, il s'agissait aussi de donner envie à Abdel en Vrai de collaborer avec eux, puisque les trois lauréats participeraient à un tournage réalisé par le youtubeur. Ce dernier, à côté de ses capsules humoristiques sur des thèmes de société, s'engage résolument en faveur de l'insertion des jeunes, via son ASBL Dream.

Trois groupes ont donc été sélectionnés par le jury, et ont tourné à la Sonaca (élèves de l'Institut Jean Jaurès de Charleroi), chez Industeel (Institut Polytechnique de Huy) et chez Alstom, où nous avons pu suivre l'équipe du Cefa Don Bosco de Huy. Un peu impressionnés, les élèves ont pu interroger plusieurs travailleurs dont l'un, usineur de formation, a été engagé comme plieur et est aujourd'hui chef d'équipe, après de nombreuses formations continuées.

La présentation publique des vidéos aura lieu en avril, en présence des trois groupes lauréats mais aussi des autres candidats au concours. ●

⁽¹⁾ Décrit dans la circulaire 7425 (www.enseignement.be/circulaires).

Collaborations culturelles
Chaque année un appel à projets est lancé visant à mettre les élèves en contact avec des œuvres culturelles ou artistiques. Les projets (ponctuels ou durables) doivent impliquer des partenariats entre école(s) et opérateur(s) culturel(s) ou académie(s).

L'appel à projets ponctuels à mener de janvier à juin 2021 est ouvert jusqu'au 1^{er} octobre. Les détails dans la circulaire 7432 (www.enseignement.be/circulaires).

Le Prix Première Victor à Marie Colot

Huit cents jeunes de 12 à 15 ans ont pris part à la 2^e édition du *Prix Première Victor du Livre Jeunesse*. Ils ont plébiscité *Jusqu'ici tout va bien*, de Marie Colot (Alice Jeunesse).

La sélection de la prochaine édition du Prix est la suivante : *L'Immortelle* de Ricard Ruiz Garzón (Alice Jeunesse), *Mémorandum* de Michel Honaker (Mijade), *Les Aventures de Bob Tarlouze*, Tome 7 de Frank Andriat (Ker éditions), *Cassius* de Catherine Locandro (Albin Michel), et *Le Voyage de Fulmir* de Thomas Lavachery (L'École des Loisirs).

Les classes intéressées peuvent s'inscrire via lefondsvictor@gmail.com. www.lefondsvictor.be

Les chiffres-clés de la FW-B

Le nouveau site www.statistiques.cfwb.be reprend l'ensemble des chiffres-clés de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Mis à jour régulièrement, il comprendra un panel le plus complet possible des statistiques disponibles.

Une brochure consacrée aux chiffres-clés 2019 est téléchargeable via www.directionrecherche.cfwb.be et disponible sur demande à d.i.recherche@cfwb.be.

« Une journée ne ressemble

**Infirmière en CPMS,
Donatienne Raevens
accompagne le parcours
de quelque 600 élèves
de l'enseignement
fondamental spécialisé.**

Le Centre psycho-médico-social pour l'enseignement spécialisé d'Auderghem où travaille Donatienne Raevens dessert quatre écoles en région bruxelloise, en Brabant wallon et dans le nord-est du Hainaut. S'agissant d'établissements organisés par la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce CPMS exerce tant les missions de guidance psycho-médico-sociale (PMS) que de promotion de la santé (PSE) ⁽¹⁾.

PROF : Durant vos études d'infirmière, aviez-vous pensé à exercer dans un CPMS ?

Donatienne Raevens : Non, mais la prévention de la santé m'intéressait déjà fortement. J'ai d'ailleurs continué mes études d'infirmière par un master en santé publique. On avait des cours d'épidémiologie, d'économie politique... Cela élargit le champ de vision.

J'ai occupé mon premier poste dans un CPMS pour l'enseignement ordinaire, et quand une place s'est libérée au CPMS d'Auderghem pour l'enseignement spécialisé, en 2004, j'ai postulé. J'y ai découvert le monde du handicap, ça m'a plu et j'y suis restée.

Quelles spécificités y avez-vous découvert ?

Un des aspects qui m'est apparu très positif pour mon travail d'infirmière est qu'il y a beaucoup de travail paramédical et de collaborations. On collabore avec des kinésithérapeutes, des logopèdes, des puéricultrices... Une des écoles dans mon ressort, à Bruxelles, accueille notamment des enfants polyhandicapés. Je collabore donc aussi avec l'infirmière scolaire qui y est attachée.

Il y a beaucoup de reconnaissance des enfants, beaucoup de chaleur ; le personnel enseignant et paramédical que l'on rencontre est souvent hors du commun.

La cohésion des équipes, une nécessité du travail dans l'enseignement spécialisé ?

Les équipes des écoles avec lesquelles je travaille sont soudées et il y a beaucoup d'échanges interdisciplinaires. Dans la classe

des polyhandicapés, par exemple, quand l'institutrice donne à manger aux enfants, elle est rejointe par les kinés et les logos, les kinés donnant à manger à ceux qui risquent le plus une fausse déglutition, pour vérifier qu'ils avalent bien. Il y a des enfants avec des maladies dégénératives où les fonctions neurologiques s'amenuisent, d'autres avec de très graves formes d'autisme.

Ma fonction dans les liens avec l'hôpital, là, est fondamentale. J'ai des contacts avec les neuropédiatres qui suivent les enfants quasiment tous les jours, car c'est important qu'ils aient un retour de ce qui se passe à l'école. Faire le lien avec le médecin, c'est aussi important pour les enseignants quant aux attitudes à adopter en classe face à des situations graves, avec le stress que cela engendre. Nous, infirmières, sommes préparées à ça ; les enseignants, non. Nous devons soutenir la classe.

Pour certains enfants, se pose la question de savoir si l'école est encore possible. C'est un questionnement quasiment éthique. La décision appartient aux médecins. Dans certains cas, on doit chercher des centres de jour pour des enfants qui n'ont que 10, 12 ans, ce qui signifie aussi tout un travail avec les parents...

Vous suivez des enfants dans des écoles et des lieux différents. Ce qui constitue aussi des réalités différentes...

Oui. À mon école dans le Brabant wallon par exemple, on a des enfants avec des troubles du comportement, ce qui représente d'autres situations et concerne un public très divers, dont des enfants avec des troubles psychiatriques, qu'on doit parfois hospitaliser pour certaines périodes sur décision d'un psychiatre. Le CPMS intervient pour organiser ces séjours. Nous rencontrons le personnel de l'hôpital ou du centre pédopsychiatrique pour suivre leur évolution par rapport à leur retour à l'école.

On veille à tisser un réseau autour des écoles pour savoir à qui on peut faire appel, dans

Il y a beaucoup de reconnaissance des enfants, beaucoup de chaleur

jamais à une autre »

quelle situation et pour quelle question. Que ce soit pour prévoir des animations ou pour pouvoir réagir à quelque chose de grave. C'est vrai qu'une journée ne ressemble jamais à une autre...

Comment se déroule l'orientation scolaire des élèves ?

On connaît les élèves à travers nos missions de guidance PMS et PSE, mais aussi en assistant aux conseils de classe, en étant au courant de leur Plan individuel d'apprentissage...

Cette année, dans les classes des élèves « sortants » du primaire (on n'y classe pas les années comme dans l'école ordinaire), à Court-Saint-Étienne, nous avons trente enfants, il faut un projet pour tous. Certains peuvent continuer dans l'enseignement ordinaire, dans le 1^{er} degré différencié s'ils n'ont pas le CEB. S'ils poursuivent dans l'enseignement spécialisé, il faut veiller à ce qu'ils soient aptes physiquement à un métier. Ma collègue assistante sociale et moi visitons régulièrement les écoles spécialisées des alentours. Depuis un an, il existe du secondaire de type 8, pour des enfants avec des troubles instrumentaux qui, auparavant, étaient souvent orientés dans le spécialisé de type 1. Ma collègue psychologue fait passer les tests de niveau pédagogique et d'évaluation intellectuelle.

En septembre, nous expliquons toutes les possibilités aux parents, en nous demandant, comme si nous étions nous-mêmes les parents de ces enfants, ce qui peut être un projet de vie porteur pour eux. En commençant par les écouter pour savoir ce qui leur plairait. Ils sont différents, on a d'autant plus de responsabilités à trouver le bon endroit pour qu'ils se développent le plus harmonieusement possible.

Certains élèves viennent-ils spontanément vers vous ?

Oui. C'est ce côté fantastique avec un enfant qui a un retard mental, il est est « cash », n'y va pas par quatre chemins. Nous avons une boîte aux lettres dans le couloir de nos

locaux situés dans l'école, ils mettent parfois des petits mots ou des dessins. Je mets des messages sur ma porte pour les rangs qui s'arrêtent devant.

Des exemples d'animations proposées dans les écoles ?

Depuis quelques temps,

on développe fort nos projets d'éducation à la vie relationnelle et affective (EVRAS), en lien avec les Centres de planning familial. On organise des journées « bienveillance », les enseignants animent des ateliers, je propose une animation sur l'hygiène...



Trouver la juste distance, c'est difficile ?

Ça s'apprend assez bien à l'école d'infirmières. On nous disait : « Vous êtes à l'hôpital, vous portez votre blouse blanche ; vous revenez au vestiaire, vous y déposez votre blouse blanche et tout ce qui s'est passé dans la journée ». J'ai trois enfants : la case après le travail est donc vite remplie, mais au début, il y avait des situations que je ressassais. Il faut savoir ne pas passer à côté de quelque chose mais ne pas se noyer. Car tout n'est pas en notre pouvoir. •

Propos recueillis par
Monica GLINEUR

(1) Pour l'enseignement subventionné, les missions PMS et PSE sont remplies par des centres et services distincts.

Notre outil de travail, dans notre métier, c'est notre personne. Il faut donc l'informer, la nourrir, la former

Leadership partagé : le retour du collectif ?

Très impliqué dans les travaux préparatoires au Pacte pour un Enseignement d'excellence, le P'Alain Eraly a notamment piloté le groupe de travail ayant planché sur les plans de pilotage. Pour lui, partager le leadership s'impose si l'on veut reconstruire des dynamiques collectives au sein des écoles.

PROF : Quelle différence faites-vous entre autorité et leadership ?

Alain Eraly : Ce qui nous concerne ici, c'est la notion de leadership inscrite dans les plans de pilotage et dans le Pacte pour un Enseignement d'excellence. Pourquoi la réforme des plans de pilotage a-t-elle conduit presque inévitablement à souligner la notion du leadership ? Fondamentalement, les plans de pilotage ont pour finalité d'inscrire les écoles dans les objectifs d'amélioration du système éducatif, à savoir dans ces biens publics tels qu'ils ont été clarifiés par l'autorité publique. Cela veut dire qu'à côté de la logique de la règle, à côté de la logique propre à la classe, vient s'ajouter une logique collective à propos de la contribution de chaque établissement à ces biens publics, qui répondent à des problèmes sociétaux (redoublement, allocation des ressources,...)



Cette logique n'existait pas auparavant ?

Si, si ! Si on y réfléchit bien, les plans de pilotage ont formalisé et intégré des idées faisant partie depuis des décennies du sens commun des établissements. Mais les travaux préalables à l'Avis n° 3 du Pacte, à côté de cette formalisation des plans

Les plans de pilotage invitent les équipes à se mobiliser, et les directions à privilégier un leadership partagé, ou distribué. Pourquoi ? Comment ? Éléments de réponse dans ce dossier.

DOSSIER

● Un dossier réalisé par
Didier CATTEAU
et **Monica GLINEUR**

de pilotage, avaient souligné l'importance de reconstruire des dynamiques collectives au sein des écoles, au service des biens publics formalisés par l'autorité publique. La conception du leadership qui en a spontanément résulté est celle d'une direction d'école qui, en sus de ses fonctions de gardienne de la règle et de coordination, traitement des conflits,... est garante de la contribution de l'établissement à ces biens publics. Qu'elle a donc une fonction décisive à jouer au service de cette dynamique collective. Dans ce cadre, le leadership désigne le fait de susciter, de recréer ou de conforter simplement une puissance de parole, au nom du collectif, au sein de l'école. Et cela au nom de la mission de l'institution, qui est cette contribution aux biens publics.

Et l'autorité formelle ?

Si on avait un livre entier, je pense que je défendrais l'idée que le leadership n'est qu'un autre mot pour l'autorité. Mais ici, pour marquer la distance entre autorité et leadership, je dirais, avec beaucoup de nuances, que l'autorité formelle connotait historiquement davantage un pouvoir réglementaire au service de cette collectivité. Alors qu'ici vient s'ajouter, se superposer, et parfois remplacer, un pouvoir proprement d'incarnation du collectif. Je sais que ce sont des grands mots, mais j'ai rencontré je crois 1300 directions d'écoles, et c'est de ça dont il est question. Les directions se sont rendu d'ailleurs compte qu'elles devaient elles-mêmes tenir un discours qui n'était pas le discours ordinaire. La différence entre autorité formelle et leadership, elle est là.

Pourquoi cette injonction au leadership partagé ?

Les plans de pilotage, c'est une réforme proprement collective : c'est l'établissement dans son entier qui fait son diagnostic, se fixe des objectifs et un plan d'actions, rend des comptes, est

responsabilisé et est évalué ! La responsabilité étant collective, la reposer sur les épaules d'une seule personne est une voie sans issue, qui porte en germe une déresponsabilisation chronique : « *Le collectif c'est l'affaire de la direction, moi je m'occupe de ma classe...* » Il fallait une forme de leadership adaptée à la notion de responsabilité collective. D'autant que nous avons conscience que ces logiques collectives allaient conduire à des remises en cause pour lesquelles la direction ne dispose pas seule des compétences nécessaires. Cette compétence est infiniment distribuée. Si les professeurs de français doivent revoir leur pédagogie, il leur appartient de le faire !

Par la force des choses, un leadership partagé s'imposait. Sous une autorité formelle, à laquelle on ne touche pas, le leadership, au sens d'incarnation du collectif, devait s'élargir. D'où cette injonction aux pratiques collaboratives, qui font d'ailleurs l'objet d'une stratégie transversale dans les plans de pilotage.

Une question uniquement interne à l'école ?

Oui, mais indissociable d'au moins trois types d'interactions, et donc de soutien potentiel, qui structurent ce leadership interne.

Le premier, c'est le pouvoir organisateur (PO) : signataire du contrat d'objectifs, il ne peut pas ne pas s'impliquer. Le dispositif a cette vertu d'augmenter les chances d'implication des PO, d'apporter ou de renforcer le soutien au leadership interne.

Ensuite, on passe progressivement, dans les limites des ressources disponibles, d'une logique de conseillers pédagogiques à une logique de conseillers au soutien et à l'accompagnement. Avec, cette fois-ci dans le chef des réseaux et fédérations de PO, un gros travail de formation de ces conseillers, en soutien direct du leadership interne.

Suite de l'interview en pages 18 et 19

« L'enfer bureaucratique est pavé de bonnes intentions »

Le décret sur la charge enseignante permet aux directions de déléguer des missions à des membres de l'équipe pédagogique, avec souplesse. Pour le P^e Eraly, c'était une condition de réussite des plans de pilotage.

« *C'est une condition logique. Quand on me dit qu'il faut une hiérarchie intermédiaire pour exercer le leadership, je crains qu'on ne retombe dans la confusion entre cette autorité formelle dont je parle et le leadership que nous sommes en train de viser.* »

« *Le risque est grand - et je pèse mes mots - d'une contradiction dans les termes : la logique administrative, vous savez, vous la sortez par la porte, elle revient par la fenêtre ! Si le fait d'ajouter un niveau formel dans une structure était le garant d'une logique collective, il y a longtemps que ça se saurait !* »

« *Un plan de pilotage est singulier, résulte d'un diagnostic singulier, et ses objectifs ne sont pas ceux d'un autre. Alors nous devons admettre que les compétences que l'on doit mobiliser temporairement pour les atteindre sont infiniment hétérogènes* »

« *Donc les couler dans une hiérarchie formelle - où en fonction de tel ou tel critère d'ancienneté par exemple, on deviendrait adjoint de la direction - serait en contradiction avec cette fluidité des compétences qui doit épouser la diversité des problèmes.* »

« *En plus, ce serait faire bon marché du bon vouloir, du dynamisme, de l'esprit d'initiative de certains enseignants. On a vu ce dynamisme à l'œuvre dans des équipes plan de pilotage, dans le secondaire en particulier, avec parfois un appel aux bonnes volontés : des gens passionnés, qui aiment bien l'innovation pédagogique, et qui s'y sont mis avec un enthousiasme qui faisait plaisir à voir. Attention à ne pas casser ça, par un formalisme hiérarchique !* »

Le troisième, ce sont les DCO. À priori on ne voit pas comment un co-contractant représentant de l'autorité publique peut soutenir, mais quand le plan devient un contrat signé, la direction peut dire à son équipe : « *Nous devons avancer et ceci n'a rien à voir avec je ne sais quelle forme d'autoritarisme... Nous sommes collectivement engagés et dans trois ans nous devons rendre compte sur cette logique de progrès dans laquelle nous nous engageons.* » Et ça, je vous assure, ça change la donne dans l'exercice de l'autorité qu'on appelle ici leadership.

Partager le leadership, d'accord, mais aussi les valeurs, non ? À cet égard, je pense que s'est opérée ici une double clarification.

La première, ce sont les sept objectifs d'amélioration du système éducatif : ils ont un contenu de valeurs. Ce ne sont pas de simples objectifs technocratiques. Bien sûr, derrière, il y a des conceptions implicites du bien commun, comme derrière

toute morale. Notre discours à nous, agents de changement, a été de dire aux directions que ce sont d'abord ces objectifs qu'elles doivent porter en interne. C'est un principe de nécessité morale : on ne peut pas admettre les 41 % de taux de redoublement à 15 ans. Des gens peuvent encore dire *Je n'y crois pas* ou *Je le refuse*. Il n'y a pas de magie : on n'obtient pas un consensus comme ça. Mais il y a un contenu de valeurs dans ces objectifs. Après, que des gens ne s'y reconnaissent pas, ou refusent de s'y reconnaître, c'est une autre question.

Il y a un deuxième contenu de valeurs, inhérentes au processus lui-même : la responsabilité, la redevabilité, la vérité des résultats, l'autonomie, dans une certaine mesure. Dans les formations, j'ai chaque fois tenu ce discours : le dispositif lui-même est porteur de cette valeur.

Est-ce que ça suffit ? Non, bien sûr...

« C'est l'occasion d'une revalorisation du métier »

Pierre Waaub a pris part aux travaux préparatoires au Pacte, côté syndical, et en suit les évolutions. Il invite à s'emparer du « pouvoir d'agir » créé par les plans de pilotage.

Enseignant chargé de mission à la CGSP et au SEL-SETCa, mais aussi militant au sein de Changements pour l'Égalité, Pierre Waaub estime que plus que jamais le rôle des directions est d'impliquer les équipes.

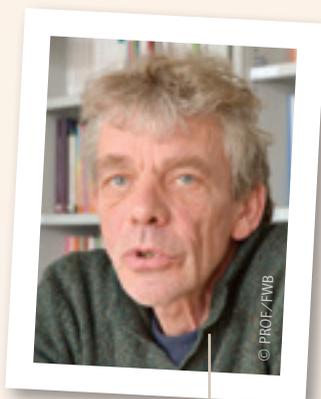
PROF : Quel est l'enjeu, pour les directions ?

Pierre Waaub : Pour moi l'enjeu c'est que la direction comprenne qu'il y a dans son équipe des compétences à mobiliser. C'est en les valorisant et en créant du travail d'équipe autour de ça qu'on va faire en sorte qu'une équipe s'engage. Si on veut que ça change dans les pratiques, il faut impliquer l'équipe, et ça se fait plus au départ des enseignants qu'au départ de la direction.

Quelles sont les conditions de réussite ? Parce qu'il ne suffit pas de décréter les pratiques collaboratives...

Pour la première fois, il y a du pouvoir d'agir donné aux enseignants. Et il faut qu'ils s'en emparent, collectivement ! La première des conditions, c'est d'arriver à faire équipe. C'est pour ça qu'il y a besoin d'un leadership partagé, qui est en partie la responsabilité de la direction : on ne fait pas équipe par miracle. Mais il faut qu'il y ait vraiment la place pour faire quelque chose, pour que ce soit crédible, parce que c'est du temps de travail, et pas un peu ! Ça peut marcher si les enseignants voient ce qu'ils ont à y gagner, dans leur métier. C'est l'occasion d'une revalorisation du métier : construire ensemble des compétences professionnelles qui peuvent, dans une école d'abord, puis plus largement, devenir une culture professionnelle du métier, une référence.

Aujourd'hui, quand on demande ce qu'il faudrait faire, on ne le demande pas aux enseignants, mais à des spécialistes. Et avec raison d'une certaine façon, parce que chacun n'a que sa vision partielle, partielle de ce qu'il faudrait faire. Du coup, l'enseignant, qui exerce un métier exigeant des compétences professionnelles, n'a pas plus le droit à la parole qu'un parent, ou monsieur Lambda qui lui aussi est allé à l'école et sait ce qu'il faudrait faire... Je pense que là – mais pas tout de suite, parce que ça se construit ensemble –, il y a une vraie possibilité de mettre en place des choses dans les écoles pour faire face aux défis qui se posent dans l'établissement...



Pierre Waaub : « Pour la première fois, il y a du pouvoir d'agir donné aux enseignants. Et il faut qu'ils s'en emparent, collectivement ! »

Que faudrait-il pour que ce soit une réussite, sur le long terme ?

L'évaluation intermédiaire des plans de pilotage, dans trois ans, participe peut-être plus encore à la logique collective. Pour un certain nombre d'enseignants, c'est l'évaluation intermédiaire qui va cristalliser les choses. Jusqu'ici ils peuvent toujours penser que c'est un n^{ième} plan. Sauf que dans trois ans ils auront droit à la parole, ils seront invités à participer à l'évaluation de leur plan de pilotage.

D'autres conditions ?

On a franchi un palier. Mais les plans de pilotage ont cette vertu de mettre tout le reste du système en tension, de souligner des contradictions structurelles. Cette mise en tension a parfois été utilisée par certains opposants pour critiquer les plans de pilotage. Lors d'une réunion avec des directions, certains ont dit qu'ils étaient d'accord avec les plans de pilotage, mais... Et ce « mais » pesait très très lourd !

Il y a la question de l'autonomie réelle de l'établissement. On a progressé, mais à peine. Et une série de problèmes restent en suspens : l'autonomie dans les recrutements, la pénurie d'enseignants, la formation initiale des enseignants, l'adaptation de la formation continuée aux besoins des plans de formation. Et on pourrait continuer comme ça...

Il y a des mises en tension à 360°, et je m'empresse de dire que c'est une vertu du système : ça trace autant de chemins d'une négociation, d'une décision politique importante. Selon moi, les plans de pilotage sont révélateurs de tous ces enjeux. Tôt ou tard, il faudra s'en emparer... ●

Propos recueillis par

D. C.

Pourquoi créer du collectif marcherait-il mieux qu'avant ?

Parce que la vision qu'on a de ce qu'est enseigner aujourd'hui n'est plus la même. En gros, avant, un cours, c'était un prof, une matière. Maintenant – et c'est une rupture qui doit avoir lieu, je ne dis pas que c'est gagné –, l'enjeu du métier c'est de travailler ensemble à la réussite d'un groupe d'élèves.

Ce que vous dites aux collègues, c'est *Allez-y* !

Pour moi il y a des rapports de force à créer. On a changé les modalités, mais pas les structures de fonctionnement dans les écoles. Là où ça coince, là où il n'y a pas de place, il faut créer l'espace, et on a des points d'appui dans les décrets : les organes de concertation sociale, qui peuvent dire que les choses n'ont pas été assez concertées ; la possibilité à un moment pour le DCO de dire qu'il faut revoir les choses...

Créer ces espaces est plus difficile que vous ne le pensiez ?

Là où il y a de la méfiance, ça freine des deux côtés. Ce qui me frappe à chaque fois que j'assiste à des formations, ce sont les questions sur la façon de compter ou de contrôler les 60 périodes de travail collaboratif (NDLR : inscrites dans le décret sur la charge enseignante). De mon point de vue, si on fait vraiment du travail collaboratif, on se rend bien vite compte que 60 périodes ne suffisent pas. Et si on en fait en comptant ses heures, ça ne sert à rien ! Donc ni les enseignants ni la direction n'ont intérêt à se lancer dans cette logique, parce qu'on va juste le faire pour être en ordre dans ses papiers... On a intérêt à partir sur une base de confiance. Mais il faut la créer ! Et la manière de la créer, c'est de montrer qu'il y a un vrai enjeu, dont on peut vraiment s'emparer. Or on a trop l'habitude dans l'enseignement de réunions où on a beaucoup d'informations, mais pas grand-chose à dire !

Une école, depuis toujours, c'est un groupe d'enseignants, invités à travailler ensemble... Pourquoi serait-ce plus évident aujourd'hui ?

Pendant longtemps les enseignants ont dit : *Vous décidez sans nous, Écoutez-nous*. Et aujourd'hui, il y a l'espace pour décider ensemble, de manière systémique. Et au plus près de là où on est compétent, c'est-à-dire dans l'établissement qu'on connaît, avec les élèves qu'on connaît, et avec les difficultés qu'on connaît. Et on a de l'autonomie pour le faire.

Le risque, c'est l'autonomie pour qui ? Ma grande crainte c'est que les plans de pilotage soient faits en fonction des stratégies des PO pour se positionner sur le marché : redorer l'image de l'école,... Si c'est ça, on va faire ce qu'on a toujours fait ! Cette ouverture, cette autonomie, c'est un risque aussi. Pour tout le monde. Pour les enseignants aussi. Ce que j'ai entendu de la part d'enseignants, c'est qu'on va leur demander de définir des stratégies à mettre en œuvre mais si ça ne marche pas on va le leur reprocher... Ce serait encore pire qu'avant !

Cette question, pour moi, est liée à celle de l'évaluation, qui est en débat actuellement. Comment va-t-on faire accepter à des enseignants de prendre des risques dans l'autocritique sur leurs pratiques, si après on peut se retrouver face à une évaluation et à des risques de sanction. Alors qu'on a pris des risques !

Aujourd'hui, il y a des possibilités d'entrer dans ce travail collaboratif, mais ce qui peut faire douter, c'est le nombre de ruptures professionnelles qui sont en jeu... ●

Propos recueillis par

D. C.

« Coacher les directions d'école pour les aider à mieux déléguer »

La Fondation Roi Baudouin poursuit, depuis quelques années, un programme visant à renforcer le leadership des directions par le coaching.

En 2014, la Fondation Roi Baudouin a lancé un projet pour soutenir le leadership des directions ⁽¹⁾. D'abord en proposant du coaching à une vingtaine d'entre elles dans le cadre d'un projet pilote, et, depuis 2017, afin d'en faire bénéficier un plus grand nombre, en formant des conseillers des différents réseaux aux méthodologies du coaching afin qu'ils puissent à leur tour coacher les directions demandeuses.

Lucy Van Hove, coach, formatrice et superviseur de coach, mais aussi professeure en leadership à l'ULB assure le support du projet depuis son début.

PROF : Quelle a été la motivation de la Fondation Roi Baudouin à s'engager dans ce programme ?

Lucy Van Hove : La Fondation avait la volonté de contribuer à l'amélioration du système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, en termes de résultats et d'équité. Des études ont montré que parmi les facteurs pouvant jouer pour atteindre ces objectifs, le premier était la compétence et la motivation des enseignants et le second, la qualité du leadership des directions. Et ce, à travers trois canaux : la capacité des directions à motiver et développer les compétences de leurs enseignants ; la capacité à stimuler le travail collaboratif et le changement ; et enfin, l'établissement d'un climat d'apprentissage serein.

Et pourquoi le choix du coaching ? Parmi les méthodes de développement des compétences, c'est celle qui est la plus efficace pour



Pour Lucy Van Hove, le coaching aide à dégager les ressources et les compétences du coaché.

Du neuf en formation initiale des directions

Le changement de gouvernance de l'enseignement introduit par le Pacte a amené à revoir le profil de fonction des directeurs et directrices, ainsi qu'à préciser les compétences et responsabilités qui y sont liées ⁽¹⁾.

La formation initiale des candidats à des fonctions de direction a également été modifiée : sa durée est passée de 120 à 180 heures et les thèmes traités intègrent la nouvelle approche de pilotage, tant au niveau de la formation en inter-réseaux qu'à celui de chacun des réseaux. En accordant aux notions de leadership et de leadership partagé une place particulière... Ainsi, dans la formation en inter-réseaux, l'Institut de la Formation en cours de Carrière (IFC) s'arrêtera sur deux questions, notamment : *Comprendre les notions de leadership partagé et dynamique participative dans le cadre du plan de pilotage [...]* et *Le concept de leadership, en particulier celui de leadership partagé, ses enjeux, ses implications en lien avec la vision du pouvoir régulateur.*

⁽¹⁾ Décret modifiant diverses dispositions relatives aux fonctions de directeur et directrice (www.gallillex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=46328&referant=I02).



renforcer le leadership et, de manière générale, les compétences interpersonnelles.

Le coaching est un accompagnement individuel, sur mesure et dans la durée. Il aide le coaché à prendre conscience de son propre fonctionnement, à s'auto-analyser. Et plutôt que de livrer des solutions clé-sur-porte ou des trucs et astuces, le principe est de partir des ressources et compétences du coaché pour l'aider à trouver ses propres réponses et à construire ses propres solutions. C'est donc un processus très responsabilisant et autonomisant, en ligne d'ailleurs avec la philosophie du Pacte.

Une part du coaching porte-t-elle sur le leadership partagé ?

En forçant le trait, on pourrait décrire deux profils de direction extrêmes. Le directeur qui veut tout faire, tout contrôler, et a beaucoup de difficultés à déléguer. Ce qu'on travaille avec lui, c'est comment il peut déléguer progressivement, de manière constructive et faire confiance. Et à l'opposé, celui qui délègue, mais sans donner de balises, de suivi ou de retour aux équipes. La capacité à savoir bien déléguer est un élément clé du leadership, et on est donc souvent amenés à travailler cette compétence en coaching.

Un problème régulièrement pointé par les directions est le manque de temps.

Gérer son temps, son stress, fait très souvent partie des objectifs du coaching. Le coaching est d'ailleurs un moment-clé pour sortir le nez du guidon, adopter une « vue hélicoptère ». Le partage avec le coach permet de distinguer les choses les plus importantes, qui ne sont pas nécessairement les plus urgentes. Le plus important, c'est le soutien aux équipes et l'amélioration du service aux élèves.

Pour le directeur, le coaching est un levier pour développer le bien-être de son équipe ; une meilleure intelligence relationnelle, à travers une communication respectueuse, empathique et assertive, aura un impact positif, qui s'étendra ensuite aux élèves. Se faire coacher n'est donc pas un aveu de faiblesse, bien au contraire ; c'est un catalyseur pour relever les défis de sa fonction et de l'école.

Comment un directeur peut-il motiver au travail collaboratif ?

Je ne pense pas qu'il y ait une « recette » qu'on puisse copier-coller ; tout est dans la finesse de comprendre, la spécificité de chaque situation ; la culture de l'établissement, les sensibilités des différents acteurs en présence..., et la manière de dégager du sens et du plaisir à travailler en équipe. Or, le sens que pourra y trouver un enseignant ne sera peut-être pas le même que pour un autre.

Surtout, élément important, le travail collaboratif ne s'impose pas d'en-haut, en décrétant : « *Maintenant, vous allez collaborer !* » ; cela se co-construit main dans la main avec les équipes. •

Propos recueillis par
Monica GLINEUR

(1) www.kbs-frb.be/fr/Virtual-Library/2016/20160111DD
et [www.kbs-frb.be/fr/Activities/
Publications/2019/20190514NT](http://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2019/20190514NT)

Pourquoi du coaching ?

En 2017, une première vague de quelque 90 conseillers des différents réseaux entamaient une formation aux méthodologies du coaching, organisée sur deux ans par la Fondation Roi Baudouin, et conçue selon les standards des fédérations professionnelles coaching. Le parcours de ces conseillers s'étant terminé en janvier, ils peuvent assurer à présent un coaching aux chefs d'établissement de leur réseau qui le souhaitent.

Une deuxième édition de cette formation de conseillers a été lancée en septembre 2019. L'occasion de saisir, parmi des participants à la formation, le sens qu'ils lui accordent et la manière dont ils envisagent leur futur rôle de coach.

Selon l'une des participantes, « *les directeurs et directrices sont assez seuls face à leur charge et rencontrent des problèmes communs et récurrents* ». « *Beaucoup de chefs d'établissement sont stressés, confirme une autre, d'où l'utilité d'une analyse des tensions vécues dans un espace à part et confidentiel, comme celui du face-à-face entre coach et coaché* ». Tous les participants s'accordent à souligner l'importance que la demande de bénéficier d'un coaching provienne de directeurs et directrices eux-mêmes...

« On a vraiment joué le jeu démocratique »

A l'Athénée royal de Jambes, le plan de pilotage a lancé la réflexion, et le changement est en marche.



Nausicaa Minne et Jean-Philippe Wauthier sont deux des membres de l'équipe de pilotage, avec Cécile Geudvert, préfète (en haut).

La section secondaire de l'Athénée royal de Jambes occupe 500 élèves et une soixantaine d'enseignants. Le plan de pilotage a été l'occasion de composer une petite équipe de volontaires. Rencontre avec Nausicaa Minne et Jean-Philippe Wauthier, qui en font partie, et Cécile Geudvert, préfète depuis trois ans.

PROF : Le plan de pilotage a été le déclic ?

Cécile Geudvert : Comme nous étions dans la première vague, on a essayé les plâtres, mais ça a très bien fonctionné parce que l'équipe se connaît bien et parce que j'ai dit clairement : *On y va !*, qu'on soit d'accord ou pas avec le Pacte. C'est la première fois qu'on donne la parole à des professeurs pour décider de ce qu'ils vont mettre en place.

Jean-Philippe Wauthier : On a vraiment joué le jeu démocratique. Je suis aussi syndicaliste et j'ai bien vu que ça ne se passe pas comme ça partout. Ici, ça émane vraiment de la base.

Et l'autorité formelle ?

C. G. : Déjà le mot autorité m'embête. J'ai été professeure d'éducation physique 10 ans ici : ce sont mes collègues. Je ne suis qu'un des éléments qui permet de construire ce qu'on fait ensemble... C'est vraiment une année-charnière pour nous. Le plan de pilotage est fait ; on est dans les mises en actions, avec trois grands objectifs ; on avance vraiment bien, et je leur demande d'aller encore plus loin. On aura fin de l'année deux journées où on va décider où on va : pédagogies actives, les bulletins qui changent... Il y a ce plan de pilotage où tout le monde sait où on va. Mais on va aussi changer la posture enseignants/enseignés. Si on ne la change pas, si on est toujours en frontal, on n'améliorera pas les résultats au CE1D, un de nos objectifs. On est à un moment où la société doit changer. Les valeurs doivent aussi changer au sein des écoles. Il ne faut plus voir la compétition,... mais la solidarité et le partage. C'est ce que j'ai dit à l'équipe. Réfléchissez et dans deux mois on voit ce qu'on fait. Ça peut très bien se faire sans moi, ou ne pas se faire...

Le leadership, c'est être devant, mais parfois attendre...

Nausicaa Minne : Oui, et c'est normal. Le changement ce sont des remous. On arrive avec un nouveau projet, certains participent tout de suite, d'autres prennent un peu plus de temps. C'est la force de M^{me} la préfète d'y aller et de reculer quand il faut... Si on est allé trop vite, l'équipe a la maturité de faire marche arrière. Au départ, il peut y avoir des résistances, mais quand les résultats sont là, tout le monde suit !

Vous avez formalisé la façon de décider ?

J.-Ph.W. : Pour une moitié des 60 heures de travail collaboratif, on a créé deux grandes cellules (degré inférieur et degré supérieur), qui se réunissent une fois par mois. Ces cellules génèrent des petites cellules centrées sur des projets précis. La réunion mensuelle permet à tous de savoir comment avancent les projets.

Quel est le périmètre de ce qui est mis en débat ?

C.G. : Tout ce qui pédagogique est entièrement partagé. Le reste, l'administratif, c'est pour moi...

Qu'en pense le syndicaliste ?

J.-Ph.W. : Je suis conscient des contradictions qu'il peut y avoir entre mes deux casquettes. Il y a des écoles où la mise en œuvre du plan de pilotage se passe mal, parce que le travail démocratique n'a pas eu lieu. Mais ici, que voulez-vous que le syndicaliste dise alors que le plan de pilotage émane de la base ?

Quelles sont les conditions de réussite ?

C.G. : Une rencontre avec une équipe, qui est déjà en marche. Exposer clairement ce qu'on veut. Et une relation de confiance.

Comment les collègues vous voient-ils ?

N.M. : Ça ne change rien : on reste leurs collègues, même si on participe un peu plus au projet. On laisse les collègues aller là où ils veulent aller et ne pas le faire si ce n'est pas le moment pour eux. C'est respecté. •

D. C.

« Seul, on va plus vite, mais ensemble on va plus loin »

Directeur de l'école
fondamentale Martin V,
à Louvain-la-Neuve,
David Foret a toujours
vu le leadership partagé
comme une évidence...



David Foret insiste beaucoup sur le mécanisme de validation par toute l'équipe.

David Foret est dans sa 6^e année de direction dans cette école de 420 élèves (19 classes) et d'une trentaine de collègues. Pour lui, le leadership partagé est une évidence. « *Ma première mission était d'accroître ce travail collaboratif, qui existait bien avant qu'on parle de plans de pilotage.* »

Après avoir remis le projet pédagogique en débat, l'équipe a suivi la formation Professor, axée dans le réseau libre sur le travail collaboratif. « *Le premier grand changement était de s'inscrire dans de petits objectifs courts, avec des actions mesurées et simples.* » La formation a aussi généré des observations d'enseignants dans la classe d'un autre, sur base volontaire. M. Foret a facilité les choses, remplaçant l'enseignant en visite pédagogique.

La réflexion sur le plan de pilotage a accentué la dynamique. Un comité (quatre enseignants volontaires et M. Foret) « *a analysé les indicateurs, construit les stratégies. Mais attention : l'équipe était partie prenante, parce que c'est son travail de demain.* »

Le plan devenu contrat d'objectifs, le comité se réunit chaque mois, mais les décisions se prennent avec toute l'équipe. « *Il faut toujours être attentif, et fédérer. Ce qui permet de le faire, c'est que depuis l'écriture des objectifs, stratégies et actions, il y a une validation par le groupe.* »

« *On a beaucoup travaillé sur ce mécanisme : il y a eu une relecture collective, et s'il y avait une question, il fallait pouvoir la poser, entendre une réponse, et se demander si vraiment on en fait un objectif de travail. Si les balises sont clairement établies et que l'équipe est partie prenante, ce qui est écrit ne peut que refléter ce qui est validé... C'est important, parce que tout de même, il s'agit du travail de demain... pour chacun !* »

Chez M. Foret, aucun sentiment de perte de pouvoir. « *Au contraire, je trouve que ça enrichit le métier ! Je suis très heureux de la situation : je ne pourrais pas gérer aujourd'hui de*

la même manière que quand j'ai commencé, faute de temps... »

L'école a utilisé le nouveau décret sur la charge enseignante (lire en page 19) pour libérer deux périodes-professeur afin de construire les dossiers individuels des élèves, « *un travail que je n'aurais jamais pu faire... »*

Accueillir les idées qui ne viennent pas de lui

Professeure de religion et membre de l'équipe qui pilote le contrat d'objectifs, Marie-France Stordeur souligne qu'aujourd'hui, « *le travail au service de l'école est encouragé, demandé : tous les professeurs savent qu'ils ont une part à prendre.* »

Mais ce partage du leadership nécessite le soutien de la direction. Pour affecter les moyens humains : « *C'est important, parce que nous on n'a pas autorité sur nos collègues.* » Pour relayer les informations, dans et hors de l'école. « *Il faut aussi qu'il fasse confiance. Sans confiance, pas de délégation ! Qu'il accueille les initiatives : un leader qui n'accueille pas les idées qui ne viennent pas de lui, il sera vite... seul ! Qu'il veille à ce que les enseignants prenant part au leadership partagé ne s'épuisent pas.* »

Pour M^{me} Stordeur, « *par rapport aux collègues, le partage du leadership se passe mieux si on met les forces en commun, si les objectifs sont clairs et partagés, et si on tient compte des limites des uns et des autres.* »

Par contre, elle voit deux limites : « *Quand on se mouille, c'est le temps de midi, le weekend, ou chez soi.* » Et des collègues pourraient voir ça « *comme une prise de pouvoir, plutôt qu'un service qu'on rend à l'école et aux enfants. Mais ça, vous ne l'empêchez jamais... »*

« *Moi, en tout cas, je vois bien la plus-value sur la motivation, conclut-elle : ensemble, on voit qu'on peut faire avancer les choses !* » ●

D. C.

« C'est un processus joueux »

La Clairière fait partie de la 1^{re} vague des écoles ayant élaboré leur plan de pilotage. Une démarche qui a su rapidement cristalliser les énergies de toute son équipe pédagogique et éducative.



© PROF/FWB

Alain Caron et Bénédicte Lafontaine : le changement se partage avec toute l'équipe.



L'école secondaire de l'enseignement spécialisé (type 2) La Clairière, située à Watermael-Boitsfort, compte quelque 180 élèves, encadrés par une équipe d'une soixantaine de personnes.

Son directeur depuis près de 30 ans, Alain Caron, est bien placé pour témoigner que la dimension collaborative a toujours été présente dans l'établissement. Comme d'ailleurs dans la manière dont lui-même a toujours conçu son travail de direction. « *Mais cela n'apparaissait pas avec la même visibilité dans l'équipe que maintenant* ».

« Maintenant », c'est-à-dire depuis l'élaboration par l'école de son plan de pilotage et sa conversion en contrat d'objectifs. Il en prend pour exemple que les décisions du Conseil de classe, prises en délibération de tous ses membres, étaient néanmoins souvent perçues comme « des décisions de la direction ».

Aujourd'hui, les choses ont pu changer parce que « *le changement est venu de toute l'équipe* ». Pour M. Caron, un moment-clé a été celui des deux journées de travail au cours desquelles l'assemblée générale a fait le tour de toute une série de problèmes

qui se posaient à l'établissement : « *On en a priorisé trois, auxquels ont correspondu trois objectifs stratégiques sur lesquels nous travaillons prioritairement. Mais on n'a pas écarté la possibilité de travailler aussi sur les autres problèmes soulevés.* »

Collaborer sur les objectifs stratégiques, mais pas seulement

Deux grands panneaux sont affichés dans le couloir principal de l'école. L'un est dédié au contrat d'objectifs, avec les trois objectifs stratégiques approuvés par la Déléguée au contrat d'objectifs et la présentation de chaque action à mener pour les atteindre synthétisée en mots-clés : qui pilote ? Quel est le groupe cible ? Qui collabore ? Avec quel calendrier ?

L'autre panneau est celui du calendrier des « autres travaux collaboratifs », où apparaissent les thèmes de travail plus ponctuels. Dans ce cadre, un groupe a par exemple planché sur la politique des sanctions.

« *Les phrases telles que : Je ne suis pas au courant, Je ne sais pas à quoi ça sert,... n'ont plus cours, résume M. Caron. Tout le monde sait ce que fait tout le monde, tout le monde participe à des projets et on revient en assemblée générale pour faire le point sur l'état d'avancement de ceux-ci.* »

Le système retenu pour organiser les deux heures/semaine de travail collaboratif semble simple : « *Chaque enseignant a une heure de travail collaboratif fixe dans son horaire. L'autre heure est flottante, explique M. Caron. Pour l'heure fixe, travaillent ensemble ceux qui ont fourche en même temps. Pour l'heure flottante, les professeurs qui se sont inscrits pour travailler sur une thématique s'organisent entre eux comme ils le souhaitent.* »

Dans ce cadre, le travail commun pendant les « heures fixes » est d'office interdisciplinaire. « *Et ça marche bien, c'est enrichissant.* »

Un premier bilan ?

Le bilan tiré par Alain Renier, chef d'ateliers, est positif : « *Beaucoup de professeurs s'impliquent. On construit un peu l'école, tous. On lutte contre ses faiblesses...* » Lui-même

s'investit notamment dans un projet s'appuyant sur l'application Smartschool, avec l'équipe des éducateurs. Objectif : améliorer le suivi des dossiers des élèves, au niveau de l'équipe et en relation avec les parents.

Bénédicte Lafontaine est professeure d'adaptation sociale. « *Ce processus a ouvert un espace de liberté aux équipes. On a des groupes de travail sur le bulletin, sur l'élaboration d'un canevas pour les Conseils de classe... Pour l'EVRAS (Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle), on travaille tout le temps ensemble.* »

Elle est fortement engagée dans un des trois objectifs stratégiques, portant sur le Plan individuel d'apprentissage, mais aussi dans des projets plus ponctuels. « *Je travaille pour le moment avec une artiste sur un projet de calendrier mural qui affichera des choses gaies, à lire et à regarder, les prochains anniversaires, des photos...* »

Chaque projet de travail collaboratif est encadré par un « tableau de bord », établi jusqu'à la fin de l'année scolaire. La gestion du temps préoccupe : « *Une heure de travail collaboratif ne représente, en fait, que quelque 50 minutes de travail, souligne M^{me} Lafontaine. Pour plus d'efficacité, on privilégie les petits groupes de travail.* »

Et de conclure : « *C'est un processus joyeux. Propice au bien-être de l'équipe.* »

Le climat scolaire

Le bien-être de l'équipe rejaillit-il sur les élèves ?

M. Caron dit ne pas en avoir de certitude, mais remarque moins de bagarres entre élèves qu'avant. Autre indice d'amélioration du climat scolaire, « *même s'il peut paraître anecdotique* », la dernière fête scolaire a rassemblé bien plus de participants que l'an dernier...

Il résume ainsi un autre grand motif de satisfaction : « *Le travail collaboratif, le partage des responsabilités, on ne les a pas mis en place parce qu'il y a un décret, mais parce que c'est notre métier qui le veut.* » ●

M. G.

Des délégations prévues par décret

Le décret sur l'organisation du travail enseignant ⁽¹⁾ permet la délégation de « *missions collectives* ». Il en énumère quinze.

Les six premières ne supposent pas de formation particulière : communication interne, support administratif et/ou pédagogique à la direction, relations avec les partenaires extérieurs, confection des horaires, coordination des stages des élèves, délégué – référent pour les membres du personnel temporaire autre que débutant.

Les neuf autres requièrent une formation spécifique ou l'engagement de la suivre : coordination pédagogique, référent pour les débutants, coordination des maîtres de stage, coordination des enseignants référents, relations avec les parents, référent numérique, médiation et gestion des conflits entre élèves, orientation des élèves, référent aux besoins spécifiques et aux aménagements raisonnables.

Si la mission déléguée suppose une/des période(s)-professeur ou NTPP, il doit y avoir appel aux candidats.

Les PO et/ou directions peuvent élaborer avec leur équipe une liste de missions complémentaires.

.....

⁽¹⁾ www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=46287&referant=I01.

Des profs élus par leurs pairs pour seconder la direction

Depuis les années '70, le Collège Pie 10, à Châtelineau, organise des élections pour désigner ceux qui assisteront le directeur, pour deux ans.

L'appel à candidats lancé dans la salle des profs, et ouvert à tous, permet l'élection de trois coordinateurs (un par degré) rejoignant l'équipe de direction à mi-temps pour un mandat de deux ans, et de quatre des treize membres d'un conseil de direction. Explications par le directeur, Thibaut Davain.

PROF : Des élections dans une salle des profs, cela ne suscite pas de malaise ?

Thibaut Davain : C'est dans l'ADN de l'école depuis de nombreuses années. Certaines élections sont parfois plus compliquées car on ne trouve pas nécessairement de candidat facilement.

Le rôle est complexe. Il demande d'avoir un pied dans l'univers de ses collègues et un autre dans celui de la direction. Et il faut organiser le travail des enseignants d'un degré sans droit d'injonction. Le changement de posture demande beaucoup de recul. Sans oublier le travail, parfois très intense.

En quoi consiste le job des élus ?

Il y a deux « profils », correspondant à deux organes de gestion : un « exécutif » (équipe de direction) et un organe réflexif et prospectif (conseil de direction).

Les profs élus pour l'équipe de direction endossent le rôle de coordinateur pédagogique d'un degré, pour lequel ils bénéficient d'un mi-temps de coordination de deux ans. Leur première tâche est de constituer leurs équipes de tuteurs (des titulaires de classes, en binômes). Ils participent activement aux attributions de l'école, et la politique d'inscription de chaque degré est réfléchi avec les coordonnateurs référents, qui composent ensuite leurs classes. Dans le courant de l'année, le « coordo » anime les conseils de classe, en présence d'un des membres de la direction. Il suit de plus près les élèves en difficultés d'apprentissage ; relaie et participe à l'élaboration des aménagements raisonnables ; et prend toutes les initiatives pour s'adapter à la complexité des différentes situations.

Tous les lundis de 13h20 à 14h50, nous travaillons intensément avec la directrice adjointe, l'économiste, la préfète d'éducation et les trois coordonnateurs pour prendre les décisions en lien avec l'organisation de l'école, sans nous enliser dans les aspects exclusivement pratiques, pour essayer de mettre ses projets en perspective. La cohérence recherchée est renforcée par ceux qui gardent un pied sur le terrain.

Pour ma part, cela me permet de rester bien au clair sur les différents projets du Collège, de les valoriser via mes « Pie Mail » du vendredi, parce qu'un enseignant d'un degré sait difficilement ce qui se crée dans un autre. La lisibilité des actions pédagogiques permet de gagner également en verticalité et renforce le sens des projets soutenus par les coordonnateurs.

Et l'autre assemblée, le conseil de direction ?

Trois autres enseignants et un éducateur y représentent leur degré ou leur fonction. L'investissement est bénévole (une réunion d'1h30 par semaine). Ce conseil est un organe important : outre ces élus, il comprend l'équipe de direction (dont les trois coordos élus) et la délégation syndicale.

Les treize membres ont une voix consultative. Ce lieu est aussi une chambre d'avis et d'interpellations. Le gros avantage est que les débats permettent de représenter les différentes filières, degrés et fonctions de l'école. On peut mieux appréhender si des idées nouvelles sont en phase avec les membres du personnel.

Surtout, chacun peut y avoir un impact sur mes « pièces à casser ». On peut donc avancer main dans la main et cela permet aux membres du conseil de mener une réflexion pédagogique accrue. C'est dans le débat et l'échange que se cultive notre relation professionnelle, qui permet de construire ensuite des projets pédagogiques d'envergure.

Soulignons que le principe des élections a aussi légitimé les membres de l'équipe et du conseil de direction comme acteurs du plan de pilotage.

Le conseil de direction examine aussi les pistes d'amélioration du fonctionnement du Collège, sans tomber dans des débats trop pratico-pratiques. Garder de la hauteur est un enjeu majeur pour avancer ensemble et mener des réflexions à plus long terme : ouverture d'options, proposition d'aménagements du projet pédagogique, projets transversaux ou pluridisciplinaires, évaluation de dispositifs d'aide aux élèves, etc.

Enfin, le conseil a dans ses prérogatives l'affectation d'une partie non négligeable du budget de l'école à des projets défendus collectivement. La transparence de ce budget, accessible à tous, accroît significativement le côté sain du Collège. •

Des « commandos pédagogiques » pour accorder les violons

Au Lycée provincial des Sciences et des Technologies, à Soignies, l'équipe de direction a initié des journées de « commando pédagogique », où toute l'équipe débat et participe aux décisions.

Le Lycée provincial comprend trois implantations : deux à Soignies et une à Écaussinnes. Après un 1^{er} degré commun, l'école organise plusieurs filières de transition, mais surtout de qualification et professionnelles. L'élaboration du plan de pilotage puis la mise en œuvre du contrat d'objectifs incitent plus encore qu'auparavant à partager les prises de décisions.

Sabine Dupont, directrice depuis 10 ans : « Pour l'élaboration du plan de pilotage, j'ai fait un appel aux volontaires. Onze membres de l'équipe se sont portés candidats, et ont formé le comité de pilotage, qui s'est réuni deux heures par semaine toute l'année. Pour moi, c'était important de donner un statut à ce groupe, en dégagant 20 heures de NTPP pour cette gestion ».

Aujourd'hui, pour le suivi et la mise en œuvre, une coordinatrice dispose de deux heures/semaine, et toute l'équipe est mobilisée au sein de groupes de travail liés aux objectifs.

Ainsi, début mars, un mercredi matin était consacré à un « commando pédagogique ». Une expression par laquelle M^{me} Dupont définit des séances de travail destinées à faire avancer la réflexion et à s'accorder sur les projets ou actions à mener. Cette matinée a permis aux groupes de se présenter mutuellement le fruit de leurs réflexions.

Et le périmètre de ces réflexions est très vaste ! Cela va du pédagogique pur (comment élargir aux 2^e et 3^e degrés des aménagements raisonnables mis en place de façon très volontariste au 1^{er} degré) aux questions de visibilité de l'école, en passant par la gestion de l'absentéisme des élèves.

« Chez moi, pas de tabou », observe la directrice, qui a clairement « lâché du lest sur le pédagogique, parce qu'il y a plus d'idées dans plusieurs têtes que dans une, et parce que les projets qui réussissent

sont ceux qui viennent de la base. Je suis noyée de projets pédagogiques qui se mettent en cohérence avec le plan de pilotage », se réjouit-elle.

« Il y a trois ans, j'ai senti que l'école n'était pas ajustée à l'arrivée massive d'enfants en difficulté d'apprentissage. À l'époque, j'ai demandé à l'équipe de me faire confiance. On a établi un plan de formation, et maintenant on peut dire qu'on est devenus des experts des aménagements raisonnables... »

Évidemment, l'affectation des moyens s'est faite en cohérence : groupes-classes plus restreints, heures de remédiation trouvées en-dehors du NTPP, classes flexibles...

Aujourd'hui, M^{me} Dupont aimerait voir ces aménagements raisonnables s'élargir aux 2^e et 3^e degrés, pour suivre les élèves à mesure qu'ils grandissent. C'est ce qui était en débat, entre autres sujets, ce matin-là. « Aujourd'hui, je vais prendre la tendance. »

Et de fait, les avis sont nuancés. Pas sur le principe des aménagements, devenus une obligation, mais sur les modalités. De

quoi inviter la directrice à adapter sa copie, « parce que je ne voudrais pas avancer seule, sans personne derrière moi ». D'abord des formations destinées aux enseignants du 2^e degré, peut-être une cellule spécifique pour piloter le projet... L'objectif est maintenu, mais l'équipe a pu débattre du chemin pour y arriver.

« Aujourd'hui, on a juste un pouvoir de conviction, assure M^{me} Dupont. L'autorité suprême, c'est fini : on ne peut plus agir comme ça ! » Une posture assumée. « Pour moi, c'est inné. Mais je comprends que des directions habituées à la centralisation soit perturbées, parce que plus on octroie des espaces de dialogue, plus on risque d'avoir des difficultés... » •

D. C.



« Chez moi, pas de tabou, observe Sabine Dupont, directrice, parce que les projets qui réussissent sont ceux qui viennent de la base ».

« L'objectif, ici, c'est la rencontre »

Mi-février, les élèves de la classe Daspa de l'école communale de Nonceveux sont allés en classe verte avec ceux de la classe de 3^e et de 4^e primaire. Objectif : vivre ensemble.

Cette semaine-là, la grippe avait décimé la classe Daspa de Nathalie Dister : neuf de ses élèves ont dû rester au Centre d'accueil de demandeurs d'asile que la Croix-Rouge gère à Nonceveux...

Les autres étaient bien là, à l'École de Clerheid, pour cette classe verte réunissant pour la première fois les classes de M^{me} Dister et de Frédéric D'Attardi (3^e et 4^e primaire) de l'école communale de Nonceveux.

« À Clerheid, c'est centré sur l'enfant »

Depuis plusieurs années, M. D'Attardi alterne une classe de ville puis une classe verte, chacun de ses élèves vivant donc les deux expériences, très diverses.

« Ici, l'objectif, c'est la rencontre, l'émerveillement, la tolérance, l'apprentissage de la liberté, toutes les valeurs véhiculées à Clerheid, explique M. D'Attardi. C'est complètement différent de la classe de ville à Liège. À Clerheid, c'est centré sur l'enfant ».

Fondatrice, avec son mari, de l'ASBL École de Clerheid il y a plus de 30 ans, Pascal Lilot confirme : « L'objectif, c'est la socialisation. Apprendre à vivre ensemble... »

Pour M. D'Attardi, qui, au-delà du français et des maths, « enseigne aussi pour faire passer des valeurs aux enfants », Clerheid constitue « un passage obligé... Ma collègue Nathalie partage la même vision des choses que moi. Je me suis dit que ce serait chouette que ses élèves et les miens vivent ça ensemble, parce qu'à l'école il n'y a pas tant d'occasions de rencontre que ça. »

La classe verte a été préparée en amont, notamment en évoquant les pays d'origine des élèves. Elle se poursuivra par une exposition des créations réalisées lors de ce séjour, à destination des parents. Sur ce terrain du vivre ensemble, « *Clerheid va me permettre d'aller plus loin, plus vite* », conclut le titulaire de la 3-4P, qui auparavant avait enseigné dans la classe Daspa.

Vivre, ensemble

L'animation de la classe verte est prise en charge par Clerheid, après discussion bien sûr avec l'enseignant. « *Une fois qu'on a apprivoisé nos façons de voir les choses, on examine quels moyens mettre en œuvre* », explique Jean-Denis Lilot, tout en précisant que « nous, on ne veut pas travailler le savoir. »

« *Si on vient ici, c'est pour travailler ensemble sur la tolérance, la paix, l'apprentissage de la liberté. Bien sûr, si un enseignant est attiré par la géographie, par exemple, on trouvera une activité...* » Entamée par des services, une journée-type se poursuit par la vision en grand groupe d'une ou deux capsules vidéo de *Paroles d'enfants d'ici et d'ailleurs* (lire ci-contre).

Ensuite, place à des ateliers, en petits groupes : cuisine ou jeux du monde, création de cartes postales axées ici sur les pays d'origine, ou atelier philo animé par Pascale Lilot et axé sur les capsules visionnées.

Clerheid était idéal, ici, pour la rencontre entre les élèves Daspa et les autres, qui ont échangé sur ce qu'il y a de commun ou pas entre leurs situations, leurs émotions, et celles des enfants de Bolivie et du Cambodge filmés dans les capsules. À l'issue du débat, séance de dessin sur une phrase retenue par le groupe, toutes les créations faisant l'objet, de retour à Nonceveux, d'une exposition.



Titulaire en 3-4P, Frédéric D'Attardi alterne classe de ville et séjour à Clerheid



« Paroles d'enfants »

Fondateurs de l'ASBL École de Clerheid, Pascale et Jean-Denis Lilot ont tourné aux quatre coins du monde une série de capsules vidéo présentant des enfants de ces pays qui discutent ensemble d'une question philosophique : le courage, le bonheur, la liberté, l'amour, le travail des enfants...

Ces capsules, qui ont pu être diffusées par la RTBF, sont disponibles en DVD, accompagné d'un dossier pédagogique. Celui-ci permet de travailler la citoyenneté mondiale et solidaire avec ses élèves, tout en développant d'autres compétences en éducation à la philosophie et à la citoyenneté, en éducation artistique, en français, mathématiques, éveil historique et géographique.

D'autres exploitations de la série sont possibles. Philosophe et institutrice de formation, Pascale Lilot peut animer un atelier philo Paroles d'enfants dans les écoles, comme elle le fait lors des classes vertes à Clerheid (lire ci-contre).

Par ailleurs, l'opération Cinéastes en classe permet aux enseignants d'inviter sans frais les réalisateurs Pascale et Jean-Denis Lilot pour une rencontre avec leurs élèves.

Une deuxième série de capsules est en cours de réalisation.

.....
www.parolesdenfants.be
 Contact : info@parolesdenfants.be

Après le repas aux accents du monde, activités de plein air, Clerheid ayant notamment construit au fil des ans un impressionnant village de bois... Sans oublier le soin aux animaux ! « Notre objectif, c'est qu'il y ait chaque jour un quart de seconde de bonheur réellement partagé », résume Jean-Denis Lilot.

S'il confesse que des enseignants peuvent être déstabilisés par cette approche, lui et son épouse insistent : « *Ce qu'on fait ici, c'est accueillir les enfants* ». Et de fait, tout au long de la journée passée à Clerheid, nous n'avons pas entendu le moindre cri, pas la moindre colère. « *Nous, ici, on ne se fâche que s'il y a danger ou méchanceté* ».

Si le couple, qui a beaucoup bourlingué, a opté pour cette démarche, c'est qu'il est persuadé que cet apprentissage de la solidarité, du souci de l'autre, dès le plus jeune âge, contribuera à améliorer le monde... ●

Didier CATTEAU

.....
<https://www.classesvertes.be/>

Les écoliers de 3^e et de 4^e primaire et de la classe Daspa de l'école communale de Nonceveux ont vécu une semaine ensemble, à l'École de Clerheid.

PISA 2018 : mieux en mathématiques

Les premiers résultats PISA 2018⁽¹⁾ font apparaître une légère augmentation en mathématiques, une stagnation en sciences, et un léger recul en lecture.

L'enquête internationale PISA 2018 a concerné 600 000 élèves de 15 ans dans 79 pays dont les 37 membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), l'échantillon était composé de 3221 jeunes, issus de 107 établissements, dont 52 % « à l'heure » (4^e secondaire). La comparaison entre pays/régions fait les choux gras des JT, mais c'est l'évolution des performances d'un système éducatif qui importe, l'enquête étant administrée (tous les trois ans) depuis 2000, dans trois domaines, avec chaque fois une dominante.

C'était le tour de la lecture en 2018, et on note un nouveau recul, après celui de 2015. Alors qu'en 2012 les performances des élèves de FW-B avaient rejoint la moyenne des pays de l'OCDE, le tassement de 2015 se confirme en 2018 : avec un score de 481, la FW-B repasse sous la moyenne OCDE (487).

La proportion d'élèves très performants est plus faible qu'en moyenne, et à contrario il y a davantage d'élèves (23 %) n'atteignant pas le 2^e des 6 niveaux de compétence, qui consiste à « comprendre le message principal d'un texte d'une longueur moyenne, localiser des informations explicites et procéder à des inférences simples ».

La lecture en ligne a occupé une place centrale dans PISA 2018, mais les analystes excluent que la baisse des résultats soit imputable à cette évolution.

En mathématiques, les résultats sont désormais supérieurs à ceux de la moyenne OCDE (495 pour 489), tandis qu'ils sont stables en sciences (483), sous de la moyenne OCDE (489). Comme l'infographie ci-dessous l'illustre de façon éclatante, les différences entre régions/pays sont bien moindres que les différences relevées en FW-B quand on les examine en fonction des caractéristiques personnelles (genre, lieu de naissance, statut socioéconomique) et scolaires (retard et filière) des élèves !



des 3 221 élèves de FW-B ayant participé à PISA 2018 sont capables de réaliser les tâches les plus complexes en lecture. C'est moins que la moyenne OCDE.

La FW-B se classe toujours parmi les systèmes éducatifs où ces inégalités sont les plus marquées, aux côtés de la Communauté flamande, de la France, de la Hongrie et du Luxembourg.

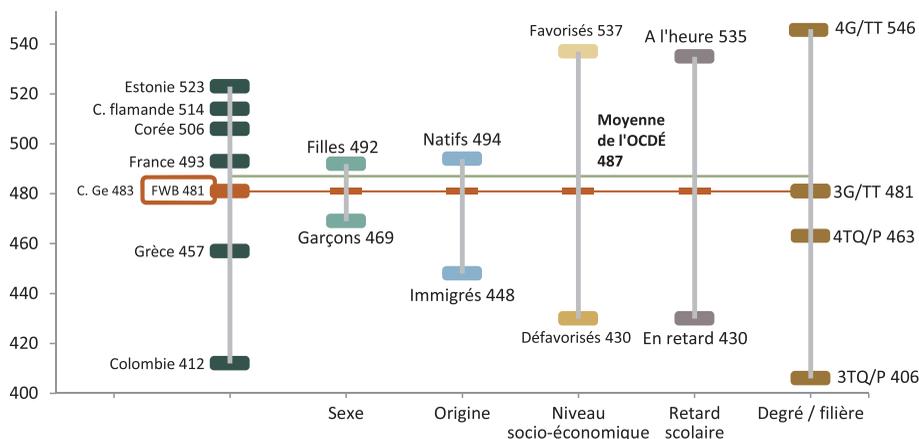
Deux bonnes nouvelles cependant. Un : l'écart entre les jeunes d'origine immigrée et les jeunes d'origine belge, à origine socioéconomique équivalente, est relativement faible et moins marqué qu'ailleurs. Deux : la part de la variance entre écoles est en diminution assez nette par rapport aux cycles antérieurs, en particulier dans le domaine de la lecture. Elle est passée de 56 à 35 % entre 2009 et 2018, ce qui signifie que les résultats des élèves diffèrent moins qu'auparavant d'une école à l'autre. En mathématiques et en sciences, la variance reste plus élevée, à 44 %.

●

D.C.

⁽¹⁾ Lire à ce sujet LAFONTAINE D. & al, *Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences*, ULiège, aSPe, décembre 2019, téléchargeable via www.enseignement.be/PISA

Lecture : des différences entre élèves plus importantes qu'entre pays



Source : LAFONTAINE D. & al, *Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences*, ULiège, aSPe, décembre 2019, p.39.

En route vers de nouvelles Aventures

Des animateurs du PASS se déplacent pour animer des Aventures numériques.

Alicia Debremaeker enseigne en 3^e primaire, à l'École fondamentale annexée de l'Athénée royal à Waterloo, mais sa directrice, Isabelle Leclercq, lui a confié 2 heures/semaine pour initier les 300 élèves de l'école au numérique. Elle a entamé un projet École numérique centré sur la robotique.



Les élèves sont notamment invités à dessiner un parcours suivi par un robot...

Le PASS en classe

Les élèves de P5 ont déjà vécu en novembre une journée Robot & Co au PASS, et ce 16 janvier, c'est le PASS qui vient en classe pour une journée d'Aventures numériques⁽¹⁾: « Pour toucher un minimum d'élèves, commente l'animateur Étienne Martin, et au moins deux enseignants qui pourront lancer un projet, en s'entraînant et en suivant une de nos formations⁽²⁾ ».

Pour démarrer, les élèves observent la bille Ozobot se déplacer sur une feuille : elle suit une ligne de couleur, effectue divers mouvements en passant sur des groupes de cases de couleurs différentes, des codes appelés l'escargot, le microboost, la tornade, le zigzag, le demi-tour...

Ensuite, M. Martin invite les élèves à créer leur propre circuit avec des marqueurs. Lou dessine son nom ; Yaëlle une tête de chat... « J'ai

réussi », s'écrit Nagy, voyant le robot faire un demi-tour et des zigzags sur son circuit.

Un peu de recul

Commence alors une approche descriptive et éthique de la réalité numérique. Des capsules vidéo permettent de découvrir des objets numériques (voiture sans chauffeur), des objets connectés (montre, GSM...), l'utilisation de données (caméras de reconnaissance faciale)... L'occasion pour les élèves d'exprimer leur degré d'adhésion à l'aide d'un QR code sur un carton lu par le GSM de l'animateur, qui fixe les résultats sur le TBI. Et le débat se lance : « Qui est responsable de l'accident d'une voiture sans conducteur ? Les caméras attaquent notre vie privée. Les objets numériques peuvent tomber en panne, être piratés, nous remplacer, tuer des métiers, en créer d'autres... »

L'aventure suivante consiste à programmer un objet numérique. D'abord sans écran, à l'aide d'une suite de post-it qui résolvent un défi, comme un algorithme : ici, dans un paquet de feutres, séparer les rouges des autres. Puis, avec de vrais robots Thymio.

La suite ? « Avec les Thymio fournis par École numérique, les élèves programmeront des déplacements avec des contraintes, et éventuellement un détournement comme la lecture d'un bout d'histoire à chaque étape du robot, explique M^{me} Debremaeker. Des programmations plus complexes utiliseront des engrenages, créeront des tracés géométriques... Et ce travail se fait dans des groupes mêlant des classes différentes pour favoriser le tutorat. » ●

Patrick DELMÉE

⁽¹⁾ Pour un coût de 7,5 €, de la P3 à la S4, sur le thème de la robotique (choisi ici), la programmation Scratch ou la construction d'un objet numérique sur base d'une carte Arduino. pass.be/ecoles/3e-primaire-a-la-6e-secondaire/les-aventures-numeriques-a-lecole/

⁽²⁾ Organisée par le PASS et Sicarre à l'IFC (code de formation 205001915), elle sera reproposée à l'IFC l'an prochain.

Éducation aux médias

E-classe a intégré des ressources du Conseil supérieur de l'Éducation aux médias : des vidéos telles qu'Inside, des pistes pédagogiques ou encore des appels à projets.

Les Yézidis

Démocratie ou barbarie a réalisé sur son site une exposition virtuelle et itinérante sur *Les Yézidis, un peuple entre exil et résistance*. www.democratieoubarbarie.cfwb.be/index.php?id=17813

Droits de l'enfant

Plan International et d'autres partenaires ont lancé www.schoolforrights.be, « le site pour les enseignants qui souhaitent travailler sur les droits des enfants et l'éducation à la citoyenneté (mondiale) ».

OJ.be

La plateforme des Organisations de Jeunesse a lancé une nouvelle section sur www.organisationdejeunesse.be : « la boîte à idées » des enseignants pour leurs cours.

Innovation pédagogique

Le service d'Ingénierie pédagogique et du numérique éducatif de l'UMONS propose le MOOC *L'innovation pédagogique dont vous êtes les héros...*, pour découvrir des principes pédagogiques qui font la différence en termes d'apprentissage. umoc.umons.ac.be

Beecole.brussels

beecole.brussels/fr/be-ecole comprend plusieurs rubriques dédiées à l'école, à Bruxelles : panorama de l'offre scolaire et de l'évolution de la population scolaire, informations sur le dispositif Contrat École, accès vers www.acerchagescolaire.brussels et vers la « Toolbox école » qui donne des infos sur les besoins de création de places, les réglementations pour les infrastructures scolaires, les conseils pour les équipements, les financements, la fiscalité.

Climat : ce que l'école peut faire

Ancien enseignant, Christophe Vermonden est aujourd'hui responsable du département Éducation à l'environnement de Bruxelles Environnement. Il prône une école active face aux changements climatiques.

“ *Construire des graphiques, on peut l'apprendre en représentant les consommations de son école...* ”

Le message que porte Christophe Vermonden est double : l'école a la capacité de mener une action positive pour le climat, et cette action lui sera bénéfique à son tour.

PROF : Face aux enjeux climatiques, estimez-vous que l'école en fait assez ?

Christophe Vermonden : L'école n'est pas différente de la société. Donc à mes yeux, elle n'en fait pas assez. Il m'apparaît cependant plus intéressant de se concentrer sur les moyens d'action de l'école.

Premier levier : l'infrastructure scolaire doit participer à l'élan vers une société décarbonnée. Cela passe par l'isolation des bâtiments, la production d'énergie renouvelable et la mise en place de stratégies qu'on appelle « d'adaptation ». Car le dérèglement climatique est aujourd'hui une réalité et nous allons devoir nous adapter. Par exemple, en créant des cours de récréation beaucoup plus verdurisées de manière à permettre l'absorption des pluies et à créer des îlots de fraîcheur en cas de canicule.

Le deuxième axe à investir est celui de l'utilisation rationnelle des ressources. À travers l'éco-exemplarité de sa gestion, de ses achats, de son offre alimentaire, etc., l'école détient un levier fort de réduction de ses émissions indirectes et d'éducation à l'environnement.

Enfin, dernier levier de l'école, et le plus important parce que c'est son cœur de métier, c'est celui des apprentissages.

Une enquête récente ⁽¹⁾ pointe les faibles connaissances de nos élèves à propos du climat. Comment l'école peut-elle agir tout en étant attentive au fait que la question peut générer des émotions négatives ?

Travailler sur les questions climatiques nécessite en effet de prendre en compte des

émotions générées telles que la peur, l'anxiété, le sentiment d'impuissance...

Le développement des connaissances sur le changement climatique est une part de la réponse à l'éco-anxiété car, quand on ne comprend pas un phénomène, qu'on n'en maîtrise ni les tenants ni les aboutissants, on est d'autant plus inquiets. Les nouveaux référentiels incluront la question climatique, et c'est intéressant, à condition de l'examiner dans le cadre de l'ensemble des problématiques environnementales, c'est-à-dire dans une approche systémique. L'école a aussi un rôle de développer cette compréhension systémique.

Un autre point m'apparaît très important : travailler sur des « futurs désirables ». L'actuel référentiel des cours de citoyenneté invite déjà à imaginer une société meilleure... Prenons ça à bras le corps ! Des méthodes prometteuses sont développées pour apprendre aux enfants à penser le futur et à identifier des futurs désirables...

On peut, par exemple, explorer le quartier, pour en comprendre le passé et le présent ; imaginer ses multiples futurs possibles ; identifier, parmi ceux-ci, ceux qu'on a envie de voir naître ; et enfin, penser à la manière de les concrétiser : ce serait à travers quels métiers, quels projets... ?

Autre exemple, à Belexpo ⁽²⁾, Bruxelles Environnement montre bien sûr aux élèves les effets du dérèglement climatique, mais on leur propose surtout des « missions » à remplir en équipe, des gestes à poser pour l'environnement, des informations sur des villes engagées dans la transition écologique...

De manière générale, il s'agit de développer un nouvel imaginaire, qui stimule la capacité

d'actions des élèves et des enseignants. Plus on mène des projets concrets, plus on augmente leur capacité d'action.

Vous insistez aussi sur l'importance de l'apprentissage de compétences relationnelles. Pouvez-vous expliquer ?

Les compétences relationnelles sont sociales, comme l'empathie, mais elles concernent aussi la relation avec l'environnement. Ces dernières se construisent par des contacts réguliers et positifs avec la nature. En entretenant des potagers, en visitant des espaces verts, en les instituant comme « espaces de classes dehors ».

Une étude réalisée aux États-Unis a montré que les élèves qui vivaient de telles expériences sur un temps scolaire long obtenaient des résultats dans les disciplines de base de l'ordre de 5 à 15 % supérieurs à ceux qui ne les vivaient pas. On remarquait aussi une amélioration de l'attitude scolaire et de la motivation à apprendre...

La pratique de la « classe dans la nature »⁽³⁾ émerge en Belgique. J'ai moi-même emmené mes élèves régulièrement sur un terri. Ça n'a l'air de rien, mais les élèves s'y montraient beaucoup plus autonomes, motivés et coopératifs qu'entre les quatre murs de la classe. Et pour concrétiser des apprentissages et des concepts, c'est très bénéfique. À condition bien sûr de faire le lien entre ce qu'on apprend au dehors et dans la classe, en faisant émerger chez les élèves la conscience explicite de leurs apprentissages.

Comment décliner l'éducation à l'environnement tout au long de la scolarité ?

Dès la maternelle, la priorité consiste à nouer du lien physique, émotionnel et cognitif entre la nature et les élèves. C'est valable pour tous les âges mais en particulier avec les plus petits, pour qu'ils se familiarisent à l'environnement et développent le sentiment d'appartenir à la nature. Le sentiment de responsabilité se construira par la suite...

Il s'agit surtout de développer une continuité de l'enseignement des grands concepts de l'écologie scientifique : cycle, interdépendance, flux, énergie, adaptation, biodiversité, écosystème...

Cela amène un autre point : l'approche transverse et pluridisciplinaire. Par exemple, avec les plus grands, tout un travail autour de la philosophie et de l'argumentation peut être exploré. *Partir en vacances en avion, pour ou contre ?*, *Préserver la biodiversité, pourquoi faire ?*, *Pourquoi une loi-climat ?*... C'est une belle manière de travailler la conscience sociétale et l'esprit critique.

Enfin, développons la capacité d'agir de nos jeunes. Soutenons-les dans leurs projets, mettons-les en lien avec des experts, changeons les modes d'alimentation ou de déplacement avec eux, etc.

Par rapport à ce bagage dont il faudrait doter les élèves, les professeurs sont-ils suffisamment équipés ?

Ils ne sont pas très équipés, il faut bien le reconnaître... À cet égard, le travail en équipe est précieux et il existe de plus en plus de formations, conférences et ressources sur ces sujets⁽⁴⁾.

Il faut également que l'école et les professeurs sachent qu'ils ne sont pas tout seuls. L'expertise est aussi à chercher dans les Régions, les associations... Au niveau politique, un l'accord de coopération entre la Fédération Wallonie-Bruxelles, la Région wallonne et la Région de Bruxelles-Capitale sur l'Éducation relative à l'environnement (ErE)⁽⁵⁾ soutient l'ErE dans les écoles nous devons tous coopérer !

Propos recueillis par
Monica GLINEUR

(1) Enquête menée par l'ASBL Appel pour une école démocratique (APED) : www.skolo.org/2019/10/04/jeunes-et-climat-que-savent-ils-que-veulent-ils/

(2) Belexpo est l'exposition, permanente et interactive, que Bruxelles Environnement propose sur le climat et les villes de demain : www.belexpo.brussels

(3) Le collectif Tous Dehors, qui rassemble notamment des enseignants, a notamment publié le livre *Trésors du dehors* (<http://tousdehors.be/?LeLivre>).

(4) www.reseau-idee.be

(5) www.coopere.be



EN DEUX MOTS

Instituteur de formation et licencié en Sciences de l'éducation, Christophe Vermonden est depuis trois ans chef de département Éducation à l'environnement de Bruxelles Environnement, l'administration chargée de la gestion de l'environnement et de l'énergie en Région de Bruxelles Capitale.

Instituteur à La Louvière pendant 11 ans, il a aussi eu une expérience en tant que conseiller pédagogique-relais pour l'enseignement catholique, dans le Hainaut et de coordination d'un centre régional d'initiation à l'environnement.

Il a aussi mené des activités de guide nature. Il est d'ailleurs toujours actif à l'ASBL Cercles des Naturalistes de Belgique (CNB), dont il est vice-président.

Les faces cachées de la langue scolaire

Cette rubrique invite un expert à faire part d'un message qu'il juge important dans le contexte actuel. Dans ses recherches, Anne-Sophie Romainville a mis au jour l'existence de différents profils sociolangagiers éclairant les difficultés des élèves.

EN DEUX MOTS

Docteure en sociolinguistique de l'Université catholique de Louvain, Anne-Sophie Romainville est maître-assistante en langue française à la Haute École Galilée, où elle travaille à la formation initiale des instituteurs primaires et des AESI français.

Après avoir exploré les liens

entre maîtrise de la langue et intégration (avec Philippe Hambye, dans *Apprentissage du français et intégration, des évidences à interroger*, paru dans le n° 2627 de la revue *Français et société*, www.eme-editions.be), elle a consacré ses recherches à la reproduction des inégalités sociales par l'école, dans le cadre d'une bourse FNRS, en l'étudiant du point de vue langagier (*Les faces cachées...*).



« Ces élèves ne parlent pas assez français » ; « ils ne connaissent pas le français, tout comme leurs parents » : combien de fois avons-nous déjà entendu ce constat – lapidaire – comme facteur d'explication quasi exclusif des mauvaises performances des élèves, notamment issus de l'immigration ? À n'en pas douter, ce discours, qui envisage le problème de façon purement quantitative (il faudrait parler *plus* français), est monnaie courante, voire dominante dans nos sociétés.

Pour dépasser cette explication simpliste, qui charrie souvent une « *ethnicisation* » des problèmes scolaires, j'ai eu l'occasion de mener une enquête sociolinguistique et ethnographique dans deux établissements de l'enseignement secondaire bruxellois francophone.

À l'issue d'une minutieuse observation⁽¹⁾ d'élèves de 1^e, 3^e et 5^e années fréquentant l'enseignement général d'une école à public favorisé, l'enseignement général d'une école plutôt défavorisée et une filière de qualification de ce même établissement plutôt défavorisé, le constat est sans appel : comme l'a déjà démontré Lahire⁽²⁾ en 1993, il est essentiel de prendre plus au sérieux la dimension

qualitative des pratiques langagières comme facteur d'explication des inégalités scolaires.

Autrement dit, les élèves n'ont pas le même type de pratiques et de compétences langagières et celles-ci dépendent en grande partie de leur origine sociale.

Une question de rapport au langage*

On sait, depuis les recherches de Lahire, que l'école primaire exige essentiellement des élèves qu'ils adoptent un rapport au langage spécifique, qui n'est pas celui qu'on acquiert naturellement, et particulièrement pas dans les milieux socioculturellement défavorisés. Ce rapport au langage « scriptural » consiste à manier réflexivement le langage, c'est-à-dire en y réfléchissant en tant que tel, au-delà de ce que l'on veut communiquer.

Il s'oppose au rapport au langage « oral-pratique », par lequel on manie intuitivement le langage, ce que l'on fait tous naturellement et spontanément, par acquisition et imitation sur le tas, au cours de notre développement.

Ce rapport au langage est immédiat, c'est-à-dire qu'il ne permet pas de prendre du recul par rapport au moyen de communication. Il implique que l'on sache dire des choses pertinentes avec efficacité (un enfant peut dire *J'ai faim* à 2 ans et demi) sans avoir aucune conscience du fonctionnement linguistique de notre parole (l'enfant de 2 ans et demi n'a conscience ni de la façon dont il construit sa phrase ni de l'existence même des mots qu'il utilise).

Il rend donc difficile, pour un élève qui n'a développé que ce rapport au langage immédiat (ou « conversationnel ») en famille, non seulement l'analyse et la vérification de la conformité de son propre discours avec les attentes (scolaires) mais aussi l'analyse des textes ou des consignes.

Ma recherche, dont les résultats ont été publiés dans le livre *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*⁽³⁾, met au jour l'existence de différents profils sociolangagiers éclairant les difficultés des élèves.

À titre d'exemple, les élèves ayant le profil sociolangagier le moins scriptural ont pour caractéristique majeure qu'ils sont peu familiarisés avec les enjeux de la communication scolaire et peu disposés à adopter une posture analytique à l'égard du langage et des textes. Ils parlent souvent comme ils écrivent, car ils ne saisissent pas le changement radical en termes de posture langagière qu'implique la production textuelle scripturale.

Ils éprouvent également des difficultés à dissocier le monde tel qu'ils le perçoivent avec le monde tel qu'il est restreint et décrit dans l'univers clos des textes. Corolairement, la priorité est donnée à la véracité des propos (les leurs ou ceux des autres).

Des trajectoires qui échappent au déterminisme social

Ces dispositions rendent souvent difficiles la compréhension fine des textes et l'adoption d'une attitude critique face aux discours environnants. Ce profil est propre aux élèves les moins favorisés : ils sont issus de milieux populaires, ont été scolarisés dans des écoles primaires très défavorisées, se trouvent souvent en qualification dès la troisième année et ont connu plusieurs échecs.

D'autres élèves, qui ont un profil « formaliste », ont tendance quant à eux à écrire moins bien qu'ils ne parlent. Ce sont des élèves aux origines défavorisées également et aux parcours scolaires peu favorables. Ils semblent ne pas avoir eu l'occasion d'être familiarisés avec la posture scripturale. Toutefois, ils ont conscience de ne pas disposer des « codes » de l'école et se soucient dès lors d'imiter « la langue scolaire » telle qu'ils se la représentent, c'est-à-dire comme une langue hermétique qu'il est normal, selon eux, de ne pas comprendre. Ce sont des élèves qui, à choisir, vont préférer produire une réponse qui n'a pas de sens mais qui reprend certains mots d'un texte à lire ou du cours étudié plutôt que de construire une réponse simple mais correcte (en tout cas intelligible et cohérente) avec leurs propres mots.

Si les groupes sociaux se répartissent malheureusement de façon assez prévisible dans les différents profils, il est toutefois courant d'observer des trajectoires qui tordent le cou à tout déterminisme social. Les élèves issus de milieux populaires qui ont pu développer un profil scriptural ont été scolarisés (primaire et secondaire) dans des établissements accueillant principalement les « héritiers ».

L'hypothèse qui en découle est que les contextes scolaires ne permettent pas tous de développer la scripturalité de façon égale. Les élèves issus de milieux populaires en difficultés scolaires que j'ai observés sont d'ailleurs moins confrontés à des tâches scripturales menées à terme avec une progressivité adaptée que les élèves scolarisés dans l'école d'« héritiers ». Ils sont également moins guidés par l'explicitation des normes et des stratégies scripturales.

En effet, certains professeurs des élèves défavorisés ont tendance à, par exemple, accepter le mode conversationnel pour privilégier le contenu (mémorisation de définitions, de collocations de mots ou même d'analyse de textes ou de documents), mettre les textes résistants de côté, poser des questions factuelles (portant sur des éléments faciles à repérer) sur les textes, mettre la priorité sur les compétences de base non acquises (notamment orthographiques) et corollairement ne pas développer les compétences de lecture et d'écriture permettant de comprendre et de produire des textes complexes...

Ces pratiques ont sans doute leur raison d'être, les professeurs étant de facto confrontés à des publics en grande difficulté scripturale et pris dans un nœud d'injonctions paradoxales et de contraintes contradictoires (nécessité de s'astreindre à un programme précis, de s'adapter à un public sans y être forcément formés ou aidés, de faire réussir une majorité d'élèves quoi qu'il arrive...).

Poser le bon diagnostic, adapter les pratiques

Néanmoins, pour espérer changer le cours de cette tragédie scolaire qui a assez duré, il est urgent de poser le bon diagnostic et d'en déduire des pratiques adaptées, communes, au sein des écoles primaires et secondaires (et évidemment au niveau de la formation initiale des enseignants).

Ce n'est pas le nombre d'heures passées à l'école en écoutant parler français qui changera la donne pour ces enfants issus de milieux défavorisés : c'est la familiarisation avec les démarches scripturales, par une pratique progressive, adaptée et explicite ; c'est la confrontation à des textes résistants et proliférants qu'il faut apprendre à décoder parce que l'intuition ne suffit pas ; c'est l'immersion pendant des années dans un monde où, si notre parole écrite est inintelligible ou incohérente, on nous dit que la communication est brouillée et on prend le temps de nous en expliquer les raisons pour arriver, au bout du compte, à une production scripturale dont on est fiers. ●

Anne-Sophie ROMAINVILLE

⁽¹⁾ Dans leur cours de français mais également d'étude du milieu, de sciences humaines ou d'histoire.

⁽²⁾ LAHIRE B., *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993

⁽³⁾ ROMAINVILLE A.-S., *Les faces cachées de la langue scolaire. Transmission de la culture écrite et inégalités sociales*, Paris : La Dispute, 2019

* Titre et intertitres sont de la rédaction.

Peut-on toucher les élèves aujourd'hui ?

Le toucher est le premier sens par lequel l'enfant se construit et découvre les autres et le monde.

Il reste un des outils disponibles sur le plan pédagogique ou éducatif.

Psychologue et psychothérapeute, Claire Meersseman organise aussi des formations ou supervisions, collectives ou individuelles, pour des professionnels de l'enfance et notamment pour les enseignants. Elle collabore souvent avec le service Yapaka (lire ci-contre). Elle a beaucoup travaillé pour SOS-enfants auparavant, avec à la clé une expérience considérable du travail clinique et du travail en réseau.

PROF : Les enseignants peuvent-ils encore toucher les enfants aujourd'hui ?

Claire Meersseman : L'affaire Dutroux a créé un véritable traumatisme dans l'opinion publique. À l'époque, les papas n'osaient plus toucher leurs enfants. D'autres ont malheureusement suivi et discrédité le toucher dans les classes. Or, le portage, la manipulation, les câlins ont de

multiples fonctions permettant à l'enfant d'entrer dans une relation sociale, de se découvrir en tant qu'individu grâce à ses miroirs, de découvrir son corps, ses limites, de découvrir le monde. Cela se fait d'abord grâce au toucher et ensuite à travers tous les sens.

On retrouve cela à l'école. Les stimulations de l'élève, à travers les sens, sont un moteur de développement du cerveau et notamment de ses capacités cognitives, dès la maternelle et dans toutes les années qui suivent.

Les enseignants se substituent aux parents ?

Ils se glissent dans le modèle relationnel de dialogue, de manipulation... que les parents créent avec leur enfant. Il faut donc être à l'écoute du modèle de chaque élève, tout en mettant en place un modèle relationnel lié à son école et à sa propre individualité.

Certains enfants, certains enseignants sont plus tactiles, d'autres moins. L'expérience de l'enseignant lui permet de se mettre au diapason de l'enfant, de s'accorder, tout en restant également lui-même.

Cela nécessite d'installer la confiance entre ces acteurs. C'est difficile dans une société où les parents ont un regard sur les enseignants plus critique que légitime.

Le toucher est-il uniquement bienveillant ?

L'enfant découvre les limites en testant les adultes, qui sont à la fois les « bons » et les « mauvais objets », à la fois dans la rondeur et la gentillesse mais aussi le carré et la rigueur.

En classe, il est bon de maintenir le cadre et, si le moment est à l'apprentissage, d'y rester. Cela passe par le regard appuyé, mais aussi par une pression de la main... S'il répète des bêtises, l'enfant peut comprendre le rappel de la limite. Mais il faut rester attentif au sens que le regard



© AdobeStock/Oksana Kuzmina

ou le geste peut avoir pour lui. Ainsi, il est bon de mettre des mots sur son intervention, avant, pendant ou après, et d'éviter ainsi toute interprétation erronée.

Par contre, tirer l'oreille ou donner une fessée ne seront pas compris comme un rappel de la limite mais plutôt comme le côté excédé ou le manque de contrôle de la part de l'adulte. Cela nuit à la qualité de la relation et de l'apprentissage.



Pour Claire Meersseman, « le portage, la manipulation, les câlins ont de multiples fonctions permettant à l'enfant d'entrer dans une relation sociale ».

Le toucher est utile aussi sur le plan pédagogique ?

L'élève imite les gestes de l'enseignant et les reproduit, et à force, leur donne du sens. On creuse des sentiers, qui deviennent des routes, puis des autoroutes. Lorsqu'on apprend à un élève à nager, à faire du sport, à réaliser une pratique professionnelle... on a sans doute intérêt d'abord à montrer les gestes à l'élève avant d'encadrer de façon tactile ses mouvements.

Et dans le cas d'une crise de l'élève ?

De nouveau, les compétences de l'enseignant lui permettent d'en sentir l'importance ou de déterminer le besoin de l'enfant et d'y apporter parfois un encouragement, parfois un câlin, mais parfois un rappel du cadre. Cela fait également du bien à l'élève. Si cela va plus loin, attention à ne pas se laisser aspirer par le besoin de l'élève et à passer le relai aux éducateurs ou aux agents CPMS.

Par ailleurs, un contact avec un élève qui a eu une relation insécure d'attachement avec son ou ses parent(s) peut se révéler très désagréable pour lui et devenir contre-productif.

Est-ce compliqué ?

Travailler avec l'humain et le relationnel, à la fois dans une dimension individuelle et de groupe, n'est pas facile. À cela s'ajoute la pression de l'opinion publique et aujourd'hui

des réseaux sociaux. D'où l'importance d'avoir une bonne équipe éducative et une direction soutenant qui, en cas de divergence avec les parents ou l'élève, partira d'un présumé positif pour l'enseignant.

Les cercles de parole peuvent aider. Mais évoquer ses pratiques du toucher par exemple avec ses collègues directs peut se révéler délicat. C'est plus facile en intervision ou avec un agent du CPMS. Attention à ne laisser passer aucune ambiguïté. Sinon, la suivante peut aggraver la situation.

Et à la récréation ?

Les élèves y vivent davantage leur côté pulsionnel. Parfois, on apprend les limites en se touchant, en se frottant, en se roulant par terre. À l'enseignant de parfois laisser faire et de parfois intervenir.

Notons aussi que le jeu même permet à l'enfant d'expérimenter les trois figures de la relation violente : bourreau, victime, témoin. C'est nécessaire pour son équilibre et pour savoir qu'il ne doit pas rester figé dans une des figures. Alors que l'usage actuel des écrans a comme effet pervers justement celui-là.

Prévenir la violence ou la maltraitance, c'est aussi laisser la parole aux jeunes ?

L'école est un lieu social collectif. Il est important de pouvoir y déposer des choses qui posent question et d'y réfléchir, comme ces thèmes-là ou d'autres. On les sort de leur creuset et on apporte des éléments pour opérer un décalage. J'ajouterais qu'il est sans doute important pour l'école d'amener aussi les parents - assez démunis aujourd'hui - à s'interroger voire, à réfléchir, à débattre sur ces thématiques. ●

Propos recueillis par
Patrick DELMÉE

(1) Voir l'encadré ci-contre.

POUR EN SAVOIR +

Le psychiatre et psychanalyste Pierre Delion le rappelle dans un ouvrage de la collection Temps d'arrêt de Yapaka⁽¹⁾ : « *Le sens tactile est le premier à faire son apparition dans le développement embryologique et fœtal de l'enfant* ».

Le toucher est aussi un témoin permanent de la présence de l'autre, et de sa propre présence, donc de la construction de son individualité. Mais, s'il est important de porter bébé, de l'entourer d'une ambiance chaleureuse, il faut aussi lui laisser des moments de répit où il construit son propre monde.

À mesure qu'il grandit, le toucher se raréfie, mais le câlin reste une sorte de viatique pour la route : « *L'enfant refait une mise à jour de ses capacités tactiles primitives et, réconforté par ce retour même furtif, part découvrir le monde* ».

Dans ce livre, l'auteur aborde également le milieu scolaire, sans dresser de liste des gestes permis, qui ne pourrait être exhaustive ou servir de référence : « *La signification de ces gestes importe beaucoup plus que leur réalité anatomique* ».

Yapaka dispose également d'une collection de vidéos sur le sujet, disponibles via <https://www.yapaka.be> (> Livres, vidéos, podcasts... > Toutes les vidéos, puis filtrer par la thématique Développement de l'enfant).

(1) DELION P., *Peut-on encore toucher les enfants aujourd'hui ?*, 2016, Yapaka (Fédération Wallonie-Bruxelles), collection Temps d'arrêt (n°86). <https://www.yapaka.be> (> Livres, vidéos, podcasts...)

Découverte d'e-classe dans un Atelier de la DGEO

Les Ateliers d'information administrative de la DGEO sont aussi des occasions d'échanges privilégiés entre directions d'établissement et administration. Exemple lors d'une présentation d'e-classe.

Réussir au supérieur

L'UNamur a lancé un MOOC sur le métier d'étudiant, autour de plusieurs axes. Alors que 75 % des étudiants de 1^{re} année du supérieur éprouvent des difficultés à mettre en œuvre des stratégies de mise au travail, le site en propose des pistes (meilleure gestion de son GSM, démarrer par de petites tâches...) et souligne l'importance de lister les tâches et de les planifier.

Le MOOC évoque des stratégies d'appropriation des contenus : maîtriser le sens des mots, symboles, abréviations acronymes... ; dégager la structure logique du cours ; observer les liens au sein d'une même matière.

Il invite à respecter des principes de mémorisation : étudier en trois couches (plan, idées-clés, détails) ; activer sa mémoire à des moments adéquats ; gérer ses émotions et son stress.

Gratuit et ouvert à tous, le MOOC offre l'opportunité aux enseignants des deux dernières années du secondaire d'accompagner les élèves qui poursuivront des études.

<https://www.unamur.be/mooc>

L'édition 2020 des Ateliers d'information de la Direction générale de l'Enseignement obligatoire, qui se terminera mi-mai ⁽¹⁾, a permis aux membres des directions d'établissements d'approfondir des questions de gestion administrative mais aussi de découvrir de nouveaux services développés à l'attention des équipes éducatives. C'était le cas, en février, lors d'un atelier consacré aux évolutions du guichet électronique Mon Espace et à la présentation de la plateforme e-classe.

Cette plateforme de ressources éducatives est le fruit d'une collaboration entre le ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (à travers son Service général du Numérique éducatif – SGNE), la RTBF et la SONUMA ⁽²⁾. Déjà très riche dans sa version actuelle, disponible depuis avril 2019, elle connaîtra deux nouvelles phases de développement, visant à renforcer ses fonctions collaboratives et de co-construction, et à proposer des fonctionnalités d'e-learning.

Avant la tenue de l'atelier, seuls 40 % des participants s'étaient déjà connectés à e-classe. Rien d'étonnant pour les membres du SGNE qui l'animaient, puisque la plateforme est récente et qu'elle est pensée pour être utilisée par les enseignants, en soutien à leurs préparations de cours et à leurs pratiques en classe. C'est donc comme possibles relais de la plateforme auprès de leur équipe éducative que les chefs d'établissement étaient invités à la découvrir.

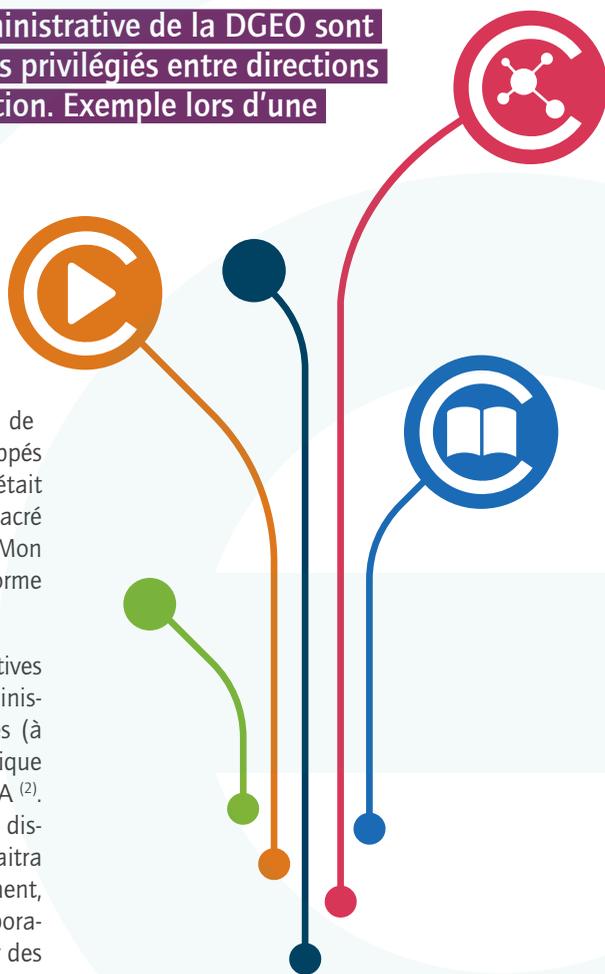
Que trouve-t-on sur e-classe ?

e-classe représente avant tout une offre de contenus. Documentaires, reportages,

exercices, pistes didactiques, guides..., ceux-ci sont produits ou analysés par des professionnels de l'éducation, dans diverses disciplines.

La banque de ressources est alimentée notamment par les Consortiums ⁽³⁾ et par l'Administration générale de l'Enseignement. Elle donne accès à des catalogues, parmi lesquels ceux de la RTBF ou d'Educ'Arte, et continue à s'enrichir de nouveaux contenus issus du ministère (culture, sport, jeunesse...).

Les contenus peuvent être utilisés par les enseignants, dans le cadre pédagogique, en étant assurés du respect des droits d'auteurs (relevant de la responsabilité de la plateforme).



Les filtres de recherches concernent les disciplines, les niveaux et les situations professionnelles (conception d'un cours, bien-être à l'école...). Des fonctionnalités permettent de se constituer une médiathèque propre autant que de créer, par exemple, des extraits vidéos – complétés, si besoin, de textes ou d'enregistrements de voix-off – pour les intégrer à des séquences de cours. Ou encore de s'appuyer sur des outils innovants pour créer et enseigner en élaborant des « cartes mentales ». Ces créations peuvent être partagées avec d'autres utilisateurs. Après les explications d'ordre général, chaque participant pu naviguer dans e-classe, devant son écran d'ordinateur...

Le verdict des participants

Verdict ? Beaucoup de réactions positives, comme celle d'une administratrice d'internat de l'enseignement spécialisé qui envisage déjà de multiples possibilités d'exploitation. Ou de cette participante, à la tête d'une école ayant répondu à l'appel à projets dans le cadre d'École numérique 2020, pour qui cet atelier « tombe à pic ».

Des remarques aussi, dont celle d'une responsable d'un 4^e degré du secondaire professionnel déplorant que ce degré n'ait pas été repris en tant que tel dans les critères de tri. Les animateurs prennent bonne note et s'engagent à faire « remonter ». Car les cycles des Ateliers d'information ont aussi pour finalité de relayer les demandes du terrain.

Autre signal donné par l'équipe d'e-classe au sein du SGEN : elle est à la disposition des établissements et des enseignants. Sur demande, par mail et au téléphone ⁽³⁾, ainsi que dans le cadre de formations collectives, dont celles proposées par l'IFC (consulter www.ifc.cfwb.be). •

MONICA GLINEUR

⁽¹⁾ Circulaire 7371 enseignement.be/circulaires
Inscriptions: www.formulaire.cfwb.be/?dgeoateliersdinformation2020

⁽²⁾ Organe chargé de la sauvegarde et de la valorisation du patrimoine provenant de la RTBF, des télévisions locales, de la cinémathèque de la FW-B ou de maisons de production indépendantes.

⁽³⁾ Groupements d'experts d'universités et de hautes écoles de la FW-B

⁽⁴⁾ e-classe@cfwb.be – 02/690 82 37

Plus de place !

Dans le cadre du Plan Lecture et de la Fureur de Lire, chaque enfant de 1^{re} maternelle ou de classe d'accueil et son enseignant peuvent recevoir gratuitement un exemplaire de *Plus de place !*, de l'auteur-illustrateur Loïc Gaume. Cet album propose, avec ses couleurs vives et un texte rythmé, de suivre des animaux qui cherchent refuge dans un bonnet.



Avec ce projet, le Service général des Lettres et du Livre du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles veut poursuivre un parcours de lecture dès le plus jeune âge. Un document d'exploitation et un support sonore accompagnant l'ouvrage sont disponibles via www.fureurdelire.be.

Les enseignants concernés sont invités à contacter la bibliothèque locale la plus proche de leur établissement pour manifester leur souhait de recevoir le livre et la quantité souhaitée. Ceux qui n'ont pas de contact avec une bibliothèque locale peuvent s'adresser à la bibliothèque centrale de leur province, qui les orientera.

Les détails dans la circulaire 7454 (www.enseignement.be/circulaires).

Soupçon de maltraitance ? Une fiche d'info

Travaillant avec des enfants, des jeunes et leur famille, enseignants et autres acteurs de l'enseignement peuvent être confrontés à une possible situation de maltraitance, percevoir des signes ou recevoir des informations qui les préoccupent.

Comment réagir, à qui s'adresser ? La Coordination de la prévention de la maltraitance en Fédération Wallonie-Bruxelles a réalisé une fiche d'information indiquant les points d'attention et de contact pour les professionnels.

Que faire en cas d'inquiétude d'une situation de maltraitance infantile ? est le fruit d'une collaboration entre enseignement, aide à la jeunesse, sport, maisons de justice, service de la jeunesse, ONE, Délégué général aux droits de l'enfant, Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la Jeunesse.

La fiche a été réalisée avec des représentants de terrain : équipes SOS Enfants, plannings familiaux, AMO, services de Promotion de la santé à l'école et avec des expertes de la petite enfance.

Téléchargeable via www.yapaka.be/texte/affiche-que-faire-en-cas-dinquietude-dune-situation-de-maltraitance-infantile. On trouvera sur www.yapaka.be des ressources complémentaires sur la maltraitance infantile.



Carnets d'orientation

Le service d'information sur les études & les professions (SIEP) a lancé la collection *Carnets d'orientation*. En ciblant différentes étapes du parcours du jeune et des thématiques liées à l'orientation, elle vise à rendre les lecteurs acteurs de leur parcours de formation.

Les carnets proposent des exercices concrets, des supports à la réflexion, des informations pratiques, pour progresser vers un bilan personnel sur son projet.

Trois numéros à ce jour : *En route vers le deuxième degré*, *Prendre ta décision*, et *Le rôle des parents*.

Téléchargeable via <http://portail.siep.be/orientation#anchor-orientation-tools>

Enseignement et apprentissage dans le secondaire



REY B., CARETTE V., *Enseignement et apprentissage dans le secondaire – Un état des connaissances et des problèmes*, Academia L'Harmattan (coll. Les sciences de l'éducation aujourd'hui)

Bernard Rey et Vincent Carette estiment que « *le futur praticien doit s'être approprié un savoir spécifique sur l'enseignement et les conditions d'apprentissage* », qui dépasse la didactique de la discipline. Leur livre constituera aussi une pique de rappel aux enseignants du secondaire en fonction.

Il n'apporte pas de recettes, mais ambitionne de faire état des connaissances actuelles. Le 1^{er} chapitre aborde les conceptions de l'apprentissage (constructiviste, socioconstructiviste et cognitiviste), les auteurs analysant les conséquences didactiques de ces conceptions. Il y est question des conditions d'efficacité de la situation-problème, du statut de l'erreur, de la posture de l'enseignant dans l'un ou l'autre contexte, selon l'une ou l'autre de ces théories.

Le 2^e chapitre est consacré à la notion de savoir (qui est bien plus qu'une juxtaposition de faits), qui ne recouvre pas celle de discipline scolaire. Il affirme que « *la fonction de l'école n'est pas tant d'apporter aux élèves des informations exactes sur le monde que de leur apprendre à les problématiser* », remarquant au passage « *la tentation constante [dans le monde scolaire] d'augmenter quantitativement la masse de savoir 'délivrés' aux élèves* ».

Le 3^e chapitre aborde et compare trois pratiques d'enseignement : la méthode Freinet, les pratiques d'inspiration constructiviste, et l'enseignement explicite. Pas pour prescrire l'une ou l'autre, mais pour examiner quelles conditions d'apprentissage ces orientations pédagogiques prennent en charge, et quels dispositifs elles préconisent pour que les élèves accèdent aux savoirs. •

D. C.

Les causes de l'échec scolaire



RAVESTEIN J., *Les causes de l'échec scolaire évaluées par les enseignants*, Academia L'Harmattan (coll. Thélème), 2019.

Instituteur puis psychologue scolaire avant de devenir universitaire, Jean Ravestein a dirigé une enquête par questionnaire à laquelle 8 214 enseignants français ont pris part. Ils avaient à nuancer leur accord avec cent hypothèses exprimant un facteur possible influençant l'échec ou la réussite scolaire.

Avant de commenter les réponses d'un échantillon dont l'auteur admet l'étroitesse au regard des 850 000 répondants

potentiels, Jean Ravestein résume la littérature sur le sujet : influence des enseignants, de l'école, de la famille, de l'évaluation, du genre, de l'orientation, des rythmes scolaires...

Le livre se termine par une analyse des commentaires libres des enseignants ayant répondu, et par des propositions d'action. •

D. C.

Manifs climat, et après ?

Le 124^e *Symbioses*, centré sur l'éducation à l'environnement, se penche sur les apports éducatifs des manifestations pour le climat et sur les défis qu'elles posent à l'éducation. www.symbioses.be. Un thème également à la Une du n°149 de la revue *Éduquer* : <https://ligue-enseignement.be/ressources>

Prenez soin de vous

Dans *Enseignants, prenez soin de vous*, Bénédicte Prévost évoque des pistes pour puiser dans ses ressources créatives, être attentifs à ses émotions, vivre des relations harmonieuses avec ses élèves et collègues... www.averbode.be/prim-pedagogie/?article=113815

Langues modernes

Le 243^e *TRACeS*, périodique de Changements pour l'égalité, tente « *de voir à quelle sauce se mitonnent les cours de langues [...] Récits de pratique, repères théoriques et le constat amer du rôle des langues modernes dans la reproduction des inégalités...* » <https://changement-egalite.be/TRACeS-no243-Langues-modernes>

C'est quoi, la discrimination ?

Dans la collection *Dis, c'est quoi ?*, Patrick Charlier, qui travaille pour Unia, évoque la question du foulard refusé à l'école, du restaurant interdisant un chien d'assistance à un aveugle... Comment distinguer une discrimination d'autres formes de distinctions, parfois légitimes ? <https://livre-moi.be/fr/catalogue/selection/discest-quoi>

À PRENDRE OU À LAISSER

Ékla, centre scénique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse, propose une saison de spectacles mais aussi un programme « Art à l'école » de formations et de résidences d'artistes dans les classes, durant deux années scolaires. Catalogues disponibles via www.eklapourtous.be.

Kidz Kit, conçu par Médecins Sans Frontières pour les élèves du 3^e degré primaire, contient une brochure explicative et un jeu, *Mission Possible*, permettant d'appréhender les défis et métiers de l'humanitaire. À commander gratuitement via kidzkit@msf.be.

Le harcèlement et le cyberharcèlement en milieu scolaire 2.0, l'affaire de tous est une brochure éditée par la Province de Liège et téléchargeable via www.provincedeliege.be/fr/harcelementscolaire.

La Fabrique de la Démocratie, expo interactive du Musée BELvue, sur l'identité, la diversité et la citoyenneté active, permet d'ouvrir le débat sur des sujets parfois controversés. Jusqu'au 29 mai, trois possibilités de visite : sans guide (1h30), avec le soutien d'un animateur professionnel et suivie d'un workshop sur les notions liées aux préjugés, aux discriminations, au racisme et à la liberté d'expression (3h) ou en une journée (workshop Discrimin'action le matin, visite en autonomie l'après-midi). www.belvue.be/fr

Une enquête « Jeunes et climat » a été réalisée par Aped au printemps 2019 auprès de 3259 élèves du dernier cycle secondaire. Objectif : évaluer leurs connaissances et leur degré de conscientisation dans le domaine du changement climatique. Ses résultats indiquent notamment que seuls 13 % des élèves comprennent ce qu'est l'effet de serre... Résultats via www.skolo.org/2019/10/04/jeunes-et-climat-que-savent-ils-que-veulent-ils

Dossier 1915 est un outil centré sur le génocide arménien. Créé par le Centre socio-culturel arménien de Belgique en partenariat avec l'Union générale arménienne de bienfaisance et le Centre communautaire laïc juif David Susskind, il est destiné aux enseignants du secondaire. www.dossier1915.be

Le Salon des Métiers de l'industrie se tient le jeudi 23 avril à Liège-Trilogiport (Oupeye) dans le cadre d'une semaine thématique dédiée à l'industrie. L'occasion d'une visite d'élèves dans une optique d'orientation positive. Détails dans la circulaire 7494. www.enseignement.be/circulaires

L'exposition L'Autre c'est moi, au Musée juif de Belgique jusqu'en 2021, montre comment les communautés juives et musulmanes peuvent vivre ensemble, à travers l'exemple du Maroc. Quatre activités à destination des groupes scolaires sont possibles, et une brochure téléchargeable. lautrecestmoi-expo.be

Alice Jeunesse lance une collection de livres de poche destinés aux élèves du premier degré du secondaire et accompagnés d'outils pédagogiques développés avec des enseignants. bit.ly/2XYqccx

En famille à Comblain-au-Pont : l'ASBL Les découvertes de Comblain a adapté ses animations aux nouveaux programmes de géographie et invite les enseignants à le découvrir le samedi 16 mai (9h45-12h). Mur géologique (échelle stratigraphique en roche), vestiges d'un site d'extraction de grès, carrières en activité : l'équipe pédagogique a mis au point une animation interactive sur les ressources minières. Inscriptions avant le 4 mai : 04/ 3692644 ou info@decouvertes.be.

Le Centre d'Initiation à l'Environnement d'Enghien propose des animations (matinées ou journées) adaptées aux enfants du pré-maternel jusqu'au secondaire, et en lien avec les programmes. Programme via cieenghien.wordpress.com. Contact : 02/ 3959789 ou cie_enghien@yahoo.fr.

Le programme Schuman permet des échanges de deux semaines entre élèves de 12 à 14 ans de Sarre, Rhénanie-Palatinat, Luxembourg et Fédération Wallonie-Bruxelles. L'accueil aura lieu du 26 septembre au 10 octobre et le départ des élèves de la FW-B candidats à ces échanges du 7 au 21 novembre. Candidatures avant le 20 avril. Détails dans la circulaire 7408. www.enseignement.be/circulaires

PROF

en ligne

Retrouvez les articles publiés dans tous les numéros du magazine, mais aussi des compléments bibliographiques et d'autres reportages, via www.enseignement.be/prof.

PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement, est une publication du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Administration générale de l'Enseignement).

Adresse Magazine PROF - Local 4P16
Avenue du Port 16, 1080 BRUXELLES

www.enseignement.be/prof
prof@cfwb.be
Tél : 02 / 6908133 Fax : 02 / 6000964

Carte PROF Pour joindre Carte PROF, remplir le formulaire de contact disponible via www.carteprof.be/contact.php

Rédaction Rédacteur en chef : Didier Cateau
Journalistes : Patrick Delmée, Monica Glineur, Didier Van Herreweghe (pages Carte PROF)
Mise en pages : Olivier Vandevelle

Comité d'accompagnement Fabrice Aerts-Bancken, Hafsa Benzouien, Lise Bruges, Quentin David, Claudio Foschi, Alain Faure, Éric Frère, Étienne Gilliard, Lise-Anne Hanse (présidente), Gérard Legrand, Hélène Lenoir, Jean-Michel Motte.

Vie privée Afin d'envoyer le magazine PROF à ses destinataires, la Fédération Wallonie-Bruxelles (AGE) traite les données à caractère personnel suivantes : nom, adresse et numéro matricule. La Communauté française ne conserve ces données que pendant le temps nécessaire à la réalisation de l'envoi du magazine.

Conformément à la loi du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel, les destinataires du magazine disposent, moyennant la preuve de leur identité, d'un droit d'accès et, le cas échéant, d'un droit de rectification à l'égard des données à caractère personnel les concernant.

ISSN 2031-5295 (Imprimé)

ISSN 2031-5309 (online)

© Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Tous droits réservés pour tous pays. Reproduction autorisée pour un usage en classe. Pour tout autre usage, reproduction d'extraits autorisée avec mention des sources.

Éditeur responsable Lise-Anne Hanse
Avenue du Port 16, 1080 BRUXELLES

Impression Roularta Printing S.A.

Tirage 124 000 exemplaires, imprimés sur du papier portant le label FSC garantissant qu'il est issu de forêts bien gérées et de bois ou de fibres recyclés.

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche 54, 5000 - NAMUR
Tél : 0800 / 19199
courrier@le-mediateur.be

À PRENDRE OU À LAISSER

Gouts et couleurs d'ici, projet initié par l'Apaq-W, propose aux écoles de Wallonie un soutien financier pour la mise en place d'un projet pédagogique en lien avec la consommation de produits locaux. [www.apaqw.be/Gouts et couleurs d ici](http://www.apaqw.be/Gouts-et-couleurs-d-ici). Contact : goutsetc.ouleurs@apaqw.be.

Les Classes du Patrimoine & de la Citoyenneté de la Direction du Patrimoine Culturel de la Région de Bruxelles-Capitale propose des activités et des ressources pour sensibiliser les élèves des écoles bruxelloises au patrimoine du quartier et au patrimoine historique. www.classesdupatrimoine.brussels

www.gardiensduclimat.be et www.climatechallenge.be sont deux sites lancés par le WWF destinés à renforcer les connaissances des jeunes sur le réchauffement climatique. Le premier cible les 10-14 ans, le second s'adresse aux plus de 14 ans.

Chasse aux matières premières : Goodplanet propose (entre autres projets) une animation (deux périodes de cours) gratuite sur le cycle de vie et le recyclage des appareils électroniques. L'atelier est conçu pour les classes de 4^e, 5^e et 6^e secondaire. www.goodplanet.be/fr/chasse-aux-matieres-premieres

Koumac 2 est une expédition scientifique sur la biodiversité marine, organisée par le Muséum d'Histoire Naturelle de Paris, et qui se déroule en Nouvelle-Calédonie. Des ressources pédagogiques en lien avec l'expédition ont été développées et sont accessibles à tous via submareens.fr/koumac-lab.

L'Odysée des éléments est une exposition interactive proposée par le PASS à l'occasion des 150 ans du tableau de Mendeleïev. Un plongeon au cœur de la matière et une façon de revisiter la chimie de façon interactive et ludique. pass.be/exposition/lodysee-des-elements-mendeleiev-experience

FLASH ! est un spectacle de la compagnie Sur le bout des doigts qui aborde la thématique de la sécurité routière. À l'aide de vidéos dynamiques, ce spectacle interactif met en scène une jeune qui vient d'obtenir son permis de conduire. surleboutdesdoigts.org/flashbilingue. Contact : diffusion.flash@gmail.com.

Apprendre à faire découvrir la nature : le CRIE de Villers-la-Ville organise une formation à l'éducation à la nature, du 6 au 10 avril ou du 14 au 18 septembre. Pas de prérequis. Infos : maximo@crievillers.be ou maribelina@crievillers.be (071 / 87 878).

Le Service Citoyen propose aux jeunes de 18 à 25 ans de s'engager durant six mois pour leur société en intégrant une structure publique ou une ASBL, durant 28 heures/semaine. Ces jeunes sont accompagnés d'un tuteur, et se retrouvent chaque vendredi pour des temps de formation. Cette formule pourrait intéresser des élèves à l'issue de leurs études secondaires. www.service-citoyen.be

Terrorisme et violence politique sont les thèmes d'une animation (3 heures de cours consécutives) prise en charge par le CNAPD et proposée par le Centre de ressources et d'appui du Réseau de prise en charge des extrémismes et des radicalismes violents (CREA), à l'attention des classes de 4^e, 5^e et 6^e secondaire. Les détails dans la circulaire 7297. www.enseignement.be/circulaires

Découvrir les métiers de l'industrie et de la construction : voilà ce que Synfora propose aux élèves de 10 à 15 ans. Basée à Tubize, l'ASBL se déplace dans les écoles, de la fin du primaire au 1^{er} degré secondaire et, en compagnie de ses « PRO'MOBILES », initie les jeunes à des métiers de l'industrie et de la construction. www.synfora-asbl.org

Mobilité et sécurité routière : le SPW a lancé son appel à projets d'éducation à la mobilité et à la sécurité, destiné à l'enseignement fondamental et secondaire (en Wallonie). Candidatures avant le 24 avril. Contact : christine.steyvers@spw.wallonie.be, 081 / 773 122. www.mobilite.wallonie.be (> Je suis un établissement scolaire > Éducation Mobilité et Sécurité routière (EMSR) > appel à projets).

L'école de l'impossible – *Fragments de vies*, documentaire de Thierry Michel et Christine Pireaux, tourné au sein du Collège Saint-Martin, à Seraing, est l'histoire de filles et de garçons, adolescents en crise, confrontés à l'univers scolaire. Mi-mars, la sortie en salle était prévue le 29 avril. passerelle.be/filmographie/lecole-de-limpossible.

France Télévisions, en partenariat avec l'Unesco, organise un concours invitant enseignants, éducateurs et élèves à exprimer les valeurs de la paix. Pour les 6-10 ans, il s'agit de créer ou réinventer un jeu véhiculant des valeurs de paix ; pour les 10-15 ans, composer une chanson en intégrant des instruments traditionnels ; pour les 15-20 ans, réaliser une brève vidéo. Créations à rentrer pour le 12 mai. concours-paix.francetveducation.fr

La culture a de la classe est un appel à projets de la Commission communautaire française destiné à soutenir financièrement les initiatives conjointes entre écoles et organisations socioculturelles situées en région bruxelloise. Candidatures à déposer avant le 23 avril pour les projets 2020-21. spfb.be/lacultureadelaclasse

Stage d'immersion en allemand. Des élèves des 5^e et 6^e primaires et de 1^{re} et 2^e secondaires pourront faire un stage d'été à Saint-Vith. Organisé par la DGEO en partenariat avec la Communauté germanophone, il se tiendra du 3 au 12 août. Encadrement par des locuteurs natifs et animations variées au programme. Info : circulaire 7484.

Le Musée Vieille Montagne

Notre pays peut être fier de son passé industriel, de ses « succes-stories » dont on se souvient encore aujourd'hui. L'histoire de la Vieille Montagne en fait partie. Dès le Moyen-Âge, de la calamine était extraite de l'Altenberg (Vieille Montagne). Au début de 19^e siècle, le Congrès de Vienne, vu la richesse et le potentiel de la mine, créa un minuscule territoire indépendant : le Moresnet Neutre. La production à l'échelle industrielle prit son envol, passant de 1 800 à plus de 40 000 tonnes en 1912.



Vieille Montagne fut une aventure industrielle, mais aussi sociale, avec la création d'écoles et d'autres services à vocation mutualiste ou culturelle.

Aujourd'hui, les bâtiments abritent le Musée Vieille Montagne, où l'on peut revivre l'histoire industrielle et sociale de la société. Les groupes scolaires bénéficient de l'entrée gratuite en visite libre sur réservation. Avec Carte PROF, visite individuelle à prix réduit. •

D. V.

► www.carteprof.be/firme_view.php?fi_id=37533

Le château-fort et Domaine de Palogne

À quelques minutes de Durbuy, histoire et détente en pleine nature se rencontrent au Domaine de Palogne.

Le château-fort de Logne, ancienne propriété des Princes-abbés de Stavelot, repaire des terribles Sangliers des Ardennes, fut détruit en 1521. Lors de la visite de ce témoin du passé médiéval de la région, on a aussi l'occasion d'assister à un spectacle de fauconnerie.

À proximité, différentes activités sont proposées : descente de l'Ourthe en kayak, circuits VTT et musée de la Meunerie et de la Boulangerie, où un authentique moulin à eau, des pétrins et batteurs tournent sous les yeux des visiteurs et évoquent le dur labeur des boulangers.

Avec Carte PROF, accès gratuit, en individuel, au château-fort, aux activités et au musée. Différents programmes sont proposés aux groupes scolaires, incluant suivant les souhaits des enseignants visites, activités ou ateliers. Le Domaine organise aussi des classes vertes orientées vers le respect de la nature. •



D. V.

L'espace Source O Rama

Situé dans le Parc des Sources de Chaudfontaine, Source O Rama abrite deux espaces dédiés aux familles et à la culture.

Via l'espace WaterHouse, le mystère de l'eau thermale n'aura plus aucun secret pour vous. Les technologies multimédias s'allient à la reconstitution du parcours de l'eau que l'on suit tout au long de la visite.

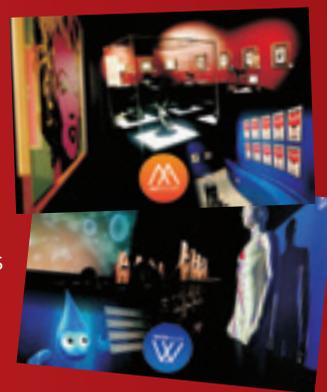
L'espace ArtHouse, quant à lui, est consacré à l'art moderne dont on suit l'évolution depuis l'impressionnisme représenté par Claude Monet jusqu'au pop-art d'Andy Warhol.

Différents dossiers pédagogiques et programmes de visite sont proposés aux groupes scolaires, sur réservation. Il est par exemple possible de combiner la visite de WaterHouse avec une visite de l'usine d'embouteillage ou encore d'une station d'épuration. La visite guidée d'ArtHouse se terminera par un atelier invitant les jeunes visiteurs à peindre « à la manière de... »

Avec Carte PROF, accès gratuit, en individuel, à l'espace Source O Rama. •

D. V.

► www.carteprof.be/evenement_view.php?ev_id=2837



CARTE
PROF

Musée Mémorial Passchendaele 1917

L'une des plus terribles batailles de la Première Guerre mondiale s'est déroulée à Passchendaele. Plus de 600 000 soldats y perdirent la vie : des jeunes belges, allemands mais aussi canadiens, australiens, néo-zélandais qui pour la plupart ne connaissaient pas la Belgique.

Cette bataille est devenue le symbole de l'horreur absolue puisqu'au final l'avancée n'atteindra pas huit kilomètres... Le Musée Mémorial Passchendaele 1917 est installé dans le domaine du château de Zonnebeke, au milieu de l'ancien champ de bataille. Les tranchées alliées et allemandes y ont été reconstituées. Les visiter fait ressentir aux visiteurs l'angoisse que connaissaient les soldats, le moment terrible que devait être « la montée au front » et le soulagement d'en revenir, de pouvoir griffonner quelques mots envoyés aux proches, à la famille, à l'épouse,... Se dire qu'il faudra y retourner, encore et encore, pour rien, pour huit malheureux kilomètres. La partie musée présente un aperçu des cinq Batailles d'Ypres, dont celle de Passchendaele : objets historiques, lettres authentiques, affiches et autres documents, uniformes des différentes armées...



Entrée à prix réduit avec Carte PROF. Accueil des groupes scolaires sur réservation. Les éléments interactifs répartis tout au long du parcours du musée ne manqueront pas de capter l'attention des plus jeunes sur ce pan de l'histoire. ●

D. V.

► www.carteprof.be/index.php?mod=firme_view&fi_id=2837

Journées « profs » aux Grottes de Han



Vite vite ! Le vieux tram n'attend pas. Grâce à lui, après quelques minutes de voyage, accompagnés d'un guide, vous entrerez dans une des plus belles grottes qui soit, pour découvrir la vie souterraine façonnée depuis des milliers d'années par la Lesse. Après cette visite, place à la détente, à la plaine de jeux de La Ferme. Le moment aussi de se restaurer : pique-nique ou repas à la carte, à chacun de faire son choix. Viendra ensuite la visite du Parc animalier, à pied ou en safari-car. Vous y rencontrerez dans leur environnement naturel de nombreuses espèces animales typiques de nos régions. Le Domaine des Grottes de Han est un classique des excursions scolaires. Redécouvrez-les et préparez vos prochaines visites lors des traditionnelles journées « profs » 2020 qui, sous réserve de l'évolution liée à la pandémie Covid-19, sont prévues ces lundi 6, mardi 7 et 14, ainsi que mercredi 15 avril. Inscription obligatoire, avant le 2 avril, via le lien ci-dessous.

Le bénéficiaire recevra un « PassHan » gratuit et sera invité dans un des restaurants du Domaine. Le tarif réduit à 10 € sera proposé à ses accompagnants (maximum un adulte et quatre enfants) qui prendront leur repas dans le même restaurant (choix de plats entre 10 et 15 €). ●

D. V.

► www.carteprof.be/index.php?mod=firme_view&fi_id=2909