

entrées libres

RENCONTRE

Vincent FLAMAND

Quand l'Escape Game
devient pédagogique

DOSSIER

Formation alternée : Une dynamique d'avenir !

PÂQUES	3
• « Tant que Tu seras là pour La porter avec nous, Pâques ne sera jamais fini »	
ÉDITO	4
• L'alternance, enjeu de législation	
DES SOUCIS ET DES HOMMES	5
• Gestion de crise	
L'EXPOSÉ DU MOI(S)	6
• Vincent FLAMAND Une jubilation d'exister malgré tout	
ENTREZ, C'EST OUVERT !	8
• Quand l'Escape Game devient pédagogique • Le harcèlement en ligne de mire • Vers une autonomie énergétique	
DOSSIER	
• Formation alternée : une dynamique d'avenir !	
MAIS ENCORE...	11
• Enseignement supérieur : l'anglais à toutes les sauces ?	
ZOOM	12
• Centres PMS Les compétences et la motivation au coeur de l'évaluation	
AVIS DE RECHERCHE	14
• Garder le cap ou virer de bord ?	
ENTRÉES LIVRES	16
• L'école dans la littérature • Fidélité ■ Concours • Quête spirituelle • Réédition	
SERVICE COMPRIS	18
• Arts de la scène • Chasse aux déchets électriques et électroniques • Exploitation minière • Education aux médias numériques	
HUMEUR	20
• Le temps au beau fixe ?	



L'EXPOSÉ DU MOI(S)

Vincent FLAMAND
Une jubilation d'exister malgré tout



ENTREZ, C'EST OUVERT !

Quand l'Escape Game devient pédagogique



DOSSIER

Formation alternée: une dynamique d'avenir !

entrées libres

Mars 2019 / N°137 / 14^e année
Périodique mensuel (sauf juillet et aout)
ISSN 1782-4346

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

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

Rédacteur en chef et éditeur responsable
Conrad van de WERVE (02 256 70 30)
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles

Secrétariat et abonnements
02 256 70 37

Création graphique
PAF!

Mise en page et illustrations
Manon MOREAU

Membres du comité de rédaction

Charline CARLAUX
Frédéric COCHÉ
Vinciane DE KEYSER
Alain DESMONS
Hélène GENEVROIS
Brigitte GERARD
Fabrice GLOGOWSKI
Gengoux GOMEZ

Jennifer HENNEUSE
Thierry HULHOVEN
Anne LEBLANC
Marie-Noëlle LOVENFOSSE
Bruno MATHELART
Luc MICHIELS
Giuseppina MINISTRU
Christophe MOURAUX
Elise PELTIER
Guy SELDERSLAGH
Stéphane VANOIRBECK

Publicité

02 256 70 30

Impression

IPM Printing SA Ganshoren

Tarifs abonnements

1 an : Belgique : 16€ / Europe : 26€ / Monde : 30€
2 ans : Belgique : 30€ / Europe : 50€ / Monde : 58€

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

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

« Tant que Tu seras là pour La porter avec nous, Pâques ne sera jamais fini »

“ Il en est des choses et des gens comme il en est de tout. Il est des choses qui s'en vont, il est des mondes qui meurent, c'est la loi, c'est la vie ! On ne met pas une pièce neuve sur un vieil habit, il craquerait... On ne met pas du vin nouveau dans de vieux tonneaux, ils craqueraient aussi. Le vieux monde s'en est allé, le vieux monde a craqué. Il ne supportait plus le neuf, il ne pouvait contenir le vin nouveau. Pâques est parti de là ! C'est comme un coup d'envoi pour un nouveau départ, c'est comme un trait tiré sur le vieux monde, une piste nouvelle qui s'ouvre dans la poudreuse, avec toi, avec moi, avec nous pour continuer la piste jusqu'au bout... Jusqu'au bout ! Pâques, c'est un monde qui vient de craquer comme un bourgeon qui explose. Que reste-t-il du bouton qui enfermait la fleur ? Rien, presque rien, sinon une corolle qui appelle les fruits. Pâques, c'est un habit d'arlequin, de trouvère et de baladin, qui ferait d'un épouvantail un prince des champs et des jardins ! Pâques, c'est un homme... plus qu'un homme... un Dieu qui taille une brèche au plus fort du rocher pour ouvrir un passage pour un ailleurs, là-bas... plus loin... Pâques, c'est Jésus qui fait l'impasse sur la mort. Torturé, cloué, enterré, gardé et scellé dans un tombeau. Il suffit d'un matin et la Parole court... court... et n'en finit plus de courir de commencement en commencement. Tant que Tu seras là pour La porter avec nous, Pâques ne sera jamais fini. Tout peut sans cesse recommencer ! Ainsi soit-il. »

M. l'Abbé Robert RIBER (1935-2013),

Prêtre et aumônier de l'Enseignement Public
Strasbourgeois, poète et psychanalyste.

Illustration : Manon MOREAU

Édito

L'alternance, enjeu de législature



“ Les accords de gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles et de la région wallonne annoncent un chantier dans le domaine de l'enseignement en alternance. Les ambitions annoncées sont significatives et le présent numéro d'Entrées Libres choisit d'entamer la réflexion en y consacrant un premier dossier. D'où venons-nous et où allons-nous ? Les orientations sont loin d'être déjà tracées. Quelques balises et repères peuvent toutefois déjà être posés.

Il s'agira tout d'abord de prendre acte d'une certaine évolution de la commande sociale : si l'insertion des jeunes en décrochage fut à l'origine de « l'enseignement à horaire réduit » des années 80 dans un contexte d'allongement de la scolarité obligatoire, des voix s'élèvent aujourd'hui, principalement dans le monde patronal, pour exprimer la préoccupation prioritaire d'une meilleure adéquation des formations aux pénuries de main d'œuvre observables sur le marché du travail. Un débat se développe également sur l'adossement optimal des CEFA (centres de formation en alternance) avec les établissements de l'enseignement qualifiant de plein exercice.

Il s'agira ensuite d'éviter les guerres de tranchées entre catégories d'opérateurs (l'enseignement et la formation professionnelle) ou entre niveaux de pouvoir (la Fédération Wallonie-Bruxelles d'une part et les Régions wallonne et bruxelloise d'autre part). Il sera utile de se rappeler à cet égard que ce sont les Communautés et non les Régions que l'Etat fédéral finance pour la prise en charge des élèves en âge de scolarité obligatoire.

Enfin, la volonté de développer davantage les formules d'enseignement en alternance ne pourra pas résulter d'une intention trop abstraite. Comme le rappellent Pierre Wéry et Alain Desmons dans leur contribution, ce dispositif ne peut se déployer qu'en présence de trois acteurs : un apprenant, un milieu professionnel et une école. Un certain pragmatisme sera donc de mise et il s'agira de tenir compte de « l'économie réelle », c'est-à-dire de l'existence effective au niveau local d'entreprises souhaitant développer des initiatives dans ce domaine. Tous les secteurs d'activités ne sont évidemment pas présents – et de loin – dans l'ensemble des sous-régions de Wallonie et de Bruxelles.

Près de quarante ans après la création de « l'enseignement à horaire réduit », et 10 ans après l'institutionnalisation des CEFA, un nouveau chantier va s'ouvrir. Autant commencer à y réfléchir et à s'y préparer !

Étienne MICHEL

Directeur général du SeGEC

11 mars 2020

Gestion de crise

Conrad van de WERVE

C'est au cours des vacances de Carnaval que le coronavirus s'est progressivement propagé dans notre plat pays. Comme l'ensemble des secteurs, l'enseignement n'est pas épargné par cette crise sanitaire et veille à la gérer au mieux.



Au moment d'écrire ces lignes, la Belgique se trouve en phase 2 renforcée du plan de gestion des risques. Interdiction est faite aux écoles, jusqu'à la fin mars, de maintenir des voyages scolaires à l'étranger, voire en Belgique pour celles de la Région wallonne (lire ci-après). Dans ce contexte, il est également recommandé de renoncer à une série d'événements jugés non essentiels, comme les fancy-fairs ou les réunions de parents. En sa qualité d'organisation de représentation et de coordination des pouvoirs organisateurs, le SeGEC assure, depuis le début de la crise, un rôle de liaison entre les autorités publiques et les écoles et veille à relayer les directives et à informer le mieux possible les gestionnaires d'établissements (directions et PO) via sa page extranet : <http://extranet.segec.be>.

Le SeGEC et ses services restent à la disposition des écoles pour les conseiller dans les situations qui se présentent. Une permanence téléphonique est assurée par les conseillers des services juridique et juridico-administratifs.

Pas de fermeture à l'ordre du jour

Dans certains établissements, la question de la fermeture est venue sur la table ; une fermeture qui n'est pas recommandée par les autorités fédérales. Cependant, deux cas de figure peuvent se présenter :

- le PSE¹ recommande la fermeture pour des raisons sanitaires et de santé ;
- un cas de force majeure se présente. Exemple : Un chef d'établissement n'est pas en mesure d'ouvrir son établissement parce que son personnel est absent.

Dans la crise que nous connaissons, les PSE jouent un rôle essentiel. Lorsqu'un cas de contamination survient et que l'école est informée directement par le membre du personnel, l'élève ou son entourage, les établissements sont invités à prévenir directement le PSE, qui pourra ensuite communiquer les directives.

Voyages scolaires

Dans un premier temps, les écoles étaient invitées à postposer ou annuler des voyages scolaires suite aux recommandations émises, d'abord pour l'Italie, puis pour les départements français à risques. Une recommandation générale de reporter les voyages a ensuite été émise par le centre de crise national. On le sait, le report des voyages scolaires n'est pas toujours évident, notamment pour des raisons d'organisation des écoles ou de praticabilité : tout le monde comprendra que, par exemple, des sports d'hiver ne peuvent pas se dérouler au mois de mai... Enfin, les 10 et 11 mars, les autorités bruxelloises et wallonnes ont décidé d'interdire les voyages jusqu'à la fin du mois. Cette interdiction porte uniquement sur les voyages à l'étranger pour les écoles situées en Région bruxelloise. ■

1. Service de Promotion de la Santé à l'École

Vincent FLAMAND

Une jubilation d'exister malgré tout

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Athée, croyant, agnostique, mystique, iconoclaste, renégat, disciple, toujours prêtre ou plus du tout : il ne sait plus trop. En fait, il ne veut pas savoir. Aujourd'hui marié et père de deux enfants, il se définit comme philosophe, théologien, formateur, professeur... mais surtout comme « un homme qui attend dans une gare abandonnée ». Son dernier ouvrage¹, dans lequel il se livre comme jamais au travers de lettres adressées à un inconnu, est le récit d'un véritable corps à corps. Celui d'un homme qui doute, erre, tremble, vacille, lutte, balbutie, mais s'émerveille aussi d'« une jubilation d'exister malgré tout ».

Dans la préface de votre livre, Emmanuel CARRÈRE explique qu'il voit votre vie comme « une façon chaotique, douloureuse, de vivre le christianisme ». Etes-vous d'accord avec lui ?

Vincent FLAMAND : Je le connais depuis un certain temps et il définit bien, je pense, ce qu'il a vu de moi par rapport au christianisme, dans une période de transformation, de grand doute, d'angoisse profonde, au moment où j'ai quitté la prêtrise. Je ne savais pas ce que j'allais devenir, comment j'allais gagner ma vie. Tout mon monde changeait. Cela implique une vraie redéfinition de soi. Quand je l'ai rencontré la première fois, j'étais assez perdu et il a été crucial dans le sens où, sans que nous soyons amis, il a cru en moi à un moment où j'y croyais moi-même assez peu. Mais, heureusement, mon rapport au christianisme n'est pas qu'un rapport de douleur, il est aussi joie !

Dans vos livres, vous semblez animé à la fois par l'envie de vous mettre à nu (parfois jusqu'à l'os) et par le besoin de vous cacher, et à la fois par le besoin de hurler au travers des mots et par l'envie de vous taire...

VF : C'est totalement vrai. En réalité, je n'aime pas écrire ! Je ne le fais que quand je ne peux vraiment pas faire autrement, dans de rares moments où j'ai l'impression qu'une profondeur de moi, à la-

quelle je n'ai habituellement pas accès, s'exprime. C'est de l'ordre de l'irrépressible. C'est une expérience à la fois de grande joie et de grande angoisse. Il y a sans doute effectivement une mise à nu, mais la partie mise à nu est celle qui me paraît la plus singulière, la plus authentique, mais aussi la plus étrange, chaotique, sauvage. Cette partie de nous qui nous dépasse et nous donne vie, qui, à la fois, nous efface et nous révèle. C'est aussi celle sur laquelle on n'a pas de maîtrise. Le rapport à la foi, pour moi, est au cœur de ce mouvement-là, qui nous met au monde, en effaçant une série d'éléments qu'on appelle « soi », pour laisser apparaître quelque chose qui nous dépasse et nous surprend. Je crois que c'est le plus profond de nous qui advient, quitte à devoir passer au-dessus d'une série de défenses, de pudeurs, de craintes, au-dessus du désir d'être aimé.

C'est d'autant plus déstabilisant que, la plupart du temps, on vit « masqué »...

VF : C'est humain, on vit en fonction du regard des autres. Et puis quelque chose surgit. Et l'expression « jusqu'à l'os » est d'autant plus appropriée que, pour moi, il s'agit d'un livre du corps et pas de la tête. Ce n'est pas un livre cérébral qui veut provoquer des émotions. C'est un bouquin qui vient des tripes. C'est un corps à corps avec le christianisme. C'est une vibration, un tremblement.

C'est aussi un corps à corps avec vous-même...

VF : C'est la même chose pour moi. Le spirituel a toujours été dans ce combat chaotique, y compris avec le corps, dans la vie de tous les jours, dans le réel. Et l'écriture accomplit une espèce de mise à nu, de dépouillement de soi, qui n'est d'ailleurs pas facile à assumer ensuite. J'ai besoin de distance, de solitude, de me préserver et je me méfie des personnes qui veulent trop vite mettre des mots, enfermer dans des concepts. Ce qui est difficile à vivre pour moi – c'est sans doute un peu névrotique – c'est d'être enfermé dans une case quelle qu'elle soit : « ah ben oui, il est chrétien » ou « c'est un ancien prêtre qui a renié l'Eglise » ou « l'ancien prêtre qui était punk avant ». Autant d'idées préconçues qui n'ont pas grand-chose à voir avec ce dont j'essaie de parler. Je déteste les étiquettes, car j'ai l'impression qu'elles empêchent les gens d'apparaître dans leur vérité.

N'est-ce pas précisément cette part de soi que vous évoquez, éminemment singulière, personnelle, qui nous rapproche des autres, qui fait de nous tous des « frères et sœurs en humanité » ?

VF : Bien sûr ! Et c'est bien pour cette raison-là que j'écris. C'est un livre qui n'est pas dans le jugement ou la justification, l'excuse ou l'attaque, mais où je



livre quelque chose en espérant que ça va résonner en d'autres et que des communications seront possibles. C'est vraiment ça pour moi, le cœur même de ce drôle de truc qu'on appelle la foi. C'est apprendre à accepter les douloureuses limites qui sont les nôtres, accepter que ce dont nous parlons ne se vit jamais complètement et aussi apprendre à être moins dans la culpabilité et le jugement de l'autre. On a beau vouloir correspondre à un idéal d'amour, on n'y arrive pas, on est pris par des pulsions, des tensions, des angoisses, une série d'ombres. Découvrir cela et l'expérimenter peut avoir pour effet qu'on juge un peu moins les ombres de l'autre.

Pourquoi avoir intitulé ce livre "Quand Dieu s'efface" ?

VF : On peut l'entendre de plein de manières différentes. Dans ma vie, Dieu au sens d'une entité extérieure, d'une présence sécurisante, aimante, jugeante, omnisciente, toute puissante, a disparu. Mais qu'il existe une réalité interne sur laquelle je n'ai pas prise, un souffle de vie profond, que je ne sais pas trop comment nommer, une sorte de présence, de tendresse invraisemblable, inouïe, inconditionnelle, qui parfois peut jaillir au cœur du désir, ça, je n'ai jamais pu y renoncer. C'est le meilleur de moi quand moi je

m'efface, autrement dit quand s'efface toute la soif de maîtrise, de possession, de jouissance, de reconnaissance, pour laisser advenir un amour inconditionnel qui cherche à passer au travers de toutes nos fragilités, qui ne les condamne pas, qui ne demande pas qu'elles disparaissent mais, au contraire, qu'on les accepte. Dieu serait alors une espèce de présence d'amour qui s'efface pour qu'on puisse apparaître simplement dans notre vérité même. Il faut longtemps pour accepter ça, parce que c'est fragile, précieux, parce que ça nous dépossède de nos maîtrises, de nos jugements, et ça nous met à nu. Cette part-là, si on arrive à l'habiter, est une incroyable force. C'est une alchimie très étrange.

Est-ce une expérience qu'on peut partager ?

VF : On commence à voir qu'on peut la partager quand on comprend que ça ne nous appartient pas et donc que ça ne nous met pas en danger, ni en exigence, mais que ça nous traverse peut-être. C'est une expérience où, enfin, on s'en remet à quelque chose de profond en soi. C'est très mystérieux. On est pleinement là et en même temps tout ce qu'on est habituellement s'efface, on lâche les armes. C'est un vrai miracle dans le sens où c'est quelque chose de totalement imprévu,

qui nous traverse, dont on ne sait pas bien ce que c'est. La religion, à mon avis, depuis le début, balbutie autour de ça, au risque, parfois, de l'étouffer en voulant reprendre la maîtrise, en mettant des tas de théories. Souvent, on fait comme si la religion (ou la foi) était une vie à part, ascétique, l'inverse de celle que nous menons. Je ne vis pas du tout les choses comme ça. La foi, c'est cette vie-ci qui me transforme, c'est le chemin de la vie normale, avec tous mes défauts. Il y a une délivrance à se rendre compte que je ne dois plus être autre chose que ce que je suis. C'est en acceptant d'entrer dans ce que je suis avec toutes mes errances, mes échecs récurrents, mes angoisses, mes lâchetés, mes incapacités, que quelque chose peut peut-être se passer. Un moment, on renonce au combat absolument illusoire contre soi-même. Le moi se compare tout le temps, (se) juge, s'indigne, etc. Il ne s'agit pas de gommer cela. Mais il y a peut-être une part de nous où on est totalement incomparable, où c'est l'unique d'une vie et, pour moi, c'est cette part-là qui apparaît quand Dieu s'efface. ■

Lire aussi la critique de Guy SELDERSLAGH et participer à notre concours afin de remporter un exemplaire du livre de V. FLAMAND en p.25 de ce numéro

Quand l'Escape Game devient pédagogique

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Si je vous dit qu'une institutrice de la petite école Ste Thérèse de Flémalle s'est mis en tête de réaliser un Escape Game pour ses élèves de 3ème maternelle, je vous vois déjà sursauter à l'idée de les imaginer enfermés dans leur classe et contraints à trouver la solution pour en sortir. Rien de tel ici. Le jeu pédagogique dont il est question prend plutôt la forme d'une chasse au trésor, où le numérique a une place non négligeable, permettant de joindre l'utile à l'agréable.

Les Escape Rooms (ou Escape Games) fleurissent un peu partout dans nos villes et nos campagnes. Ces jeux d'évasion grandeur nature consistent, pour les personnes qui y participent, enfermées dans une ou plusieurs pièces, à parvenir à s'échapper dans un certain laps de temps. Pour ce faire, les participants doivent chercher des indices cachés et trouver la solution de problèmes ou d'énigmes leur permettant de sortir (ou, selon les formules, de résoudre un meurtre ou de trouver un trésor). « Bien, bien, mais à l'école ? » me direz-vous. Et pourquoi pas ? « *Je m'intéresse aux TICE depuis quelques années*, explique **Régine MINSTER**, institutrice. *Je me suis inscrite à une formation sur les Escape Games en classe, donnée par **Manuela GUISSSET**, conseillère pédagogique pour le numérique à l'UCL et formatrice en ingénierie technopédagogique. Suite à la formation, j'ai décidé de me lancer et, après une semaine de préparation tout de même, j'ai profité d'une synthèse sur les saisons avec mes collègues du cycle 5-8 pour réaliser un Escape Game sur ce thème.* »

On a mélangé les saisons !

Quand les élèves sont entrés en classe, un coffre-fort les attendait. Une marionnette y était accrochée et divers éléments représentant les 4 saisons étaient disposés



tout autour. Les enfants étaient alors invités à cliquer sur le tableau interactif, où par écran interposé, la marionnette leur expliquait qu'il ne lui était plus possible de fêter son anniversaire parce que les saisons avaient été mélangées. Elle avait besoin de leur aide pour tout remettre en ordre. Après avoir formé plusieurs groupes, les élèves se sont retrouvés devant une série de petits problèmes à résoudre et de manipulations à réaliser, qui les guidaient progressivement vers différents indices leur permettant, finalement, d'ouvrir le coffre-fort et de remédier à la situation. Ils utilisaient également des tablettes numériques pour avancer et corriger d'éventuelles erreurs. « *Les élèves ont adoré !* se réjouit R. Minster. *Ils ont revu tout ce qui avait été découvert en classe sur les saisons, tout en s'amusant. C'est aussi l'occasion de voir certains enfants d'habitude en retrait prendre des initiatives, trouver des réponses. L'enseignant doit, bien sûr, veiller à ce que personne ne reste à l'écart et à ce que ce ne soit pas toujours les mêmes qui mènent le jeu. Il ne faut pas que ce soit trop facile, ni trop*

compliqué, ni trop long. Il est important de trouver la bonne formule et le bon dosage. Et il n'y a pas que le jeu qui compte ! Le débriefing qui le suit doit prendre le même temps. Il est vraiment utile de revoir l'ensemble des énigmes et des solutions afin d'expliquer comment les réponses ont été trouvées. » L'Escape Game visait ici à permettre une synthèse de la matière vue en classe, mais l'institutrice ne manque pas d'idées pour d'autres initiatives : « *On pourrait construire un Escape Game pour lancer un défi en vue d'apprendre une nouvelle matière. Le trésor peut aussi ne pas être la finalité, mais bien le début d'une autre activité s'il consiste, par exemple, en ingrédients permettant de réaliser une recette culinaire. Les épreuves pour y parvenir viseraient à travailler diverses compétences (lecture, calcul, etc.). Quand les enfants jouent, ils n'ont pas l'impression d'apprendre. C'est important de leur montrer que c'est pourtant bien le cas, qu'il faut chercher la réponse, réfléchir, se rappeler les choses qu'on connaît, etc. Même si la formule est originale, il s'agit bien d'apprentissage !* » ■

Le harcèlement en ligne de mire

Brigitte GERARD

En 2016, l'Institut Sainte-Marie de Châtelet¹ faisait face à un grave cas de harcèlement. A l'époque, la décision avait été d'exclure définitivement l'élève harceleur. Était-ce toutefois la bonne solution ? L'école, sceptique, est entrée en réflexion sur cette question et une partie des enseignants ont, depuis, été formés à la prévention et à la lutte contre le harcèlement.

« Une exclusion définitive du harceleur lui laisse en réalité le champ libre pour continuer dans d'autres écoles », remarque **Fabienne SVALDI**, directrice de l'établissement. Suite à ce constat, elle a contacté l'Université de Paix² dans l'optique de proposer à son équipe éducative une formation sur le harcèlement. Elle y a participé, avec un agent PMS, les éducateurs et une partie des professeurs. La formation débutait par une partie théorique sur le harcèlement et se poursuivait par la présentation, via des jeux de rôle, d'activités à organiser en classe avec les élèves, afin de développer l'empathie, la collaboration, le respect... L'une d'elle prévoit, par exemple, de coller dans le dos des élèves une étiquette avec un trait de caractère, positif ou négatif. Ils doivent ensuite former des équipes sur base des étiquettes et, par la force des choses, celui qui a un trait de caractère très négatif n'est pas choisi. Une autre animation est intitulée « la ligne » : une ligne est tracée au sol et, dans un premier temps, l'animateur propose aux élèves qui ont un chien, par exemple, de passer la ligne... Petit à petit, on en arrive à d'autres propositions : doivent passer la ligne ceux dont on s'est moqué quand ils étaient petits ou ceux qui se sont déjà moqués de quelqu'un... Ces activités interpellantes ne sont en fait que le prélude à un débriefing, moment crucial de la démarche, auquel a



Le 6 février dernier, la Reine Mathilde était en visite à l'Institut Sainte-Marie pour y découvrir les actions menées contre le harcèlement.

également été formée l'équipe éducative. « Lors de ces activités, il y a toujours deux animateurs et un observateur. Celui-ci repère les élèves qui prennent le leadership, ceux qui se laissent faire, qui ne disent rien, qui sont susceptibles d'être harcelés... Lors du débriefing, on demande aux jeunes comment ils se sont sentis pendant l'activité, quels ont été leurs sentiments... »

Pas de sanction

La prévention est, certes, essentielle mais en cas de harcèlement avéré, il faut aussi pouvoir réagir. L'école utilise alors la méthode « No blame », qui ne sanctionne pas le harceleur. « Des professeurs de notre cellule « harcèlement » rencontrent la victime. Ils lui demandent de citer des personnes dans l'école en qui elle a confiance, puis des élèves de sa classe qui n'interviennent pas pour l'aider. Et enfin, de nommer le harceleur. Ces quelques personnes sont rassemblées ensuite, sans la victime. Un adulte leur explique que tel élève ne se sent pas bien et qu'il a besoin d'eux pour aller mieux. Il leur demande alors de s'engager à faire quelque chose pour l'aider pendant une semaine ou

deux. Même le harceleur prend un engagement ! L'idée est de ne pas le pointer du doigt mais de faire en sorte qu'il se sente important. Au 1^{er} degré, on est intervenu 2-3 fois avec cette méthode et, en général, le harceleur se dénonce et explique qu'il ne se rendait pas compte du mal qu'il faisait. » Cette technique détricote l'effet de groupe et isole le harceleur, ce qui fait disparaître le phénomène en tant que tel.

L'école propose surtout ces activités au 1^{er} degré car, dans les années supérieures, l'impact semble moins important. Dans l'ensemble, F. SVALDI constate une amélioration du climat de l'école grâce à ces animations. « Dans les classes de 1^{re} et 2^e, les élèves sont plus solidaires, il y a moins de moqueries, c'est plus serein, une certaine empathie s'est créée et il n'y a plus eu de cas de harcèlement grave. Mais est-ce réellement dû à tout ça ? Ce n'est pas parce qu'on met en place toutes ces activités que l'école est à l'abri d'un nouveau cas ! » ■

1. www.ismchatelet.be

2. www.universitedepaix.org

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

Vers une autonomie énergétique

Brigitte GERARD

Depuis 2017, le Collège des Hayeffes¹ à Mont-Saint-Guibert s'investit dans un projet centré sur la transition écologique, intitulé « Ecole pour demain ». Tri des déchets, travaux d'isolation, rénovation d'un puits... Diverses initiatives ont déjà été prises et la dernière en date n'est pas des moindres : l'école a lancé un crowdfunding en vue de l'installation de panneaux photovoltaïques.



Pour atteindre le Zéro Carbone, le Collège

des Hayeffes a lancé un crowdfunding en vue

de l'installation de panneaux photovoltaïques

“ En 2017, nous avons commencé à réfléchir à ce qu'on pourrait mettre en place pour contribuer à un processus de transition écologique, par de petits gestes ou des projets plus ambitieux », raconte **Thomas JADIN**, directeur du Collège des Hayeffes. L'école, dont l'essentiel des classes se trouve dans un château du début du 19^e siècle, a depuis mené des travaux d'isolation des toitures et a placé des portes électriques qui se referment automatiquement. Le résultat ne s'est pas fait attendre : ces portes permettent à l'établissement d'économiser 1500€ par an au niveau énergétique. « Bien sûr, on s'occupe aussi de la réduction et du tri des déchets. L'école a créé une gourde à l'effigie du Collège, avec pour objectif d'atteindre le zéro plastique. Et on a rénové un puits d'eau potable, qui permet d'économiser un bon millier de m³ par an en eau. Il y a cette volonté de généraliser dans tous les secteurs ce souhait d'autonomie, de consommation responsable. Et tout ce processus se déroule en accompagnant les élèves. » La communauté éducative est en effet entièrement impliquée dans ce projet « Ecole pour demain ». Il en va de même pour

l'installation des 40 panneaux photovoltaïques, qui mobilise en ce moment toute la communauté scolaire, des élèves actuels aux anciens en passant par l'équipe éducative et les parents.

Un crowdfunding

Ce projet d'envergure a demandé un an de réflexion au directeur et à son équipe avant le lancement : « Nous étions un peu coincés au niveau du financement. Le PO nous soutenait et trouvait l'idée très chouette mais nous devons trouver de l'argent. Avec quelques enseignants, nous avons pensé à mobiliser tout le monde et à lancer un crowdfunding. » La campagne a commencé le 15 février et se clôturera le 3 avril. L'école doit récolter 13.000€ au total et, début mars, elle avait déjà plus de 4.000€, soit 62% du montant charnière, qui permettra de concrétiser le projet. Chacun peut donner ce qu'il veut, à partir de 5€, et les donateurs seront récompensés par des « goodies ». « Cela a très bien démarré ! Les 40 panneaux seront posés sur l'ancienne ferme, qui contient dix classes, un auditoire, un labo, une bibliothèque. L'objectif est de rendre le bâtiment autonome en électricité. Et l'argent

économisé sera en partie reversé à deux projets qui nous tiennent à cœur : les Iles de Paix et le Télévie. » Si tout va bien, les panneaux photovoltaïques devraient être installés pour la fin juin, l'occasion de fêter en fanfare le 25^e anniversaire de l'école.

Ce mouvement écologiste traverse également les cours. Il y a notamment un partenariat avec un ingénieur agronome qui travaille comme maraîcher et vient faire des animations, dans le cadre du cours de sciences, mais pas uniquement, pour parler du biotope du potager et du verger du parc. « Et l'année prochaine, on ouvrira en 2^e et 5^e un cours d'écologie en activité complémentaire, qui sera un cours de sciences appliquées en relation avec le biotope. C'est surtout à partir de la 3^e que les élèves s'impliquent dans ce genre de thématiques et souhaitent être accompagnés dans ces réflexions. J'espère aujourd'hui que la Fédération Wallonie-Bruxelles prendra davantage d'initiatives en matière d'écologie au niveau des établissements scolaires ! »

www.cste.be



Photo: tous droits réservés

Formation alternée : une dynamique d'avenir !

REGARD

L'alternance va-t-elle sauver l'école ?

SECONDAIRE

Un dispositif pédagogique à valoriser

PRATIQUES

Fondamental : de la formation à la classe
Supérieur : une filière d'excellence
en alternance

APPROCHE

Apprentissage des enseignants en situation
professionnelle
Penser autrement la formation
des enseignants ?

Un bouton ON/OFF pour la pratique, un autre pour les savoirs théoriques ? Ou plutôt deux alternateurs branchés simultanément permettant un va-et-vient entre la pratique professionnelle et l'apprentissage ?

« Nous avons le sentiment que les dispositifs psychopédagogiques ne sont plus adaptés au contexte actuel », explique **Michel DUPUIS**, philosophe et professeur d'éthique biomédicale à l'UCLouvain, pour qui il est temps de prendre l'air, de sortir des murs. Il propose de s'inspirer des modèles de compagnonnage « avec l'idée d'une transmission plus personnalisée » dans laquelle l'apprenant serait plus à l'aise « parce qu'il sentirait qu'il peut apporter quelque chose dans toute son inexpérience ».

Qu'il soit élève ou enseignant confirmé ou en devenir, le principe de formation en alternance reste le même : à savoir un aller et retour continu entre deux lieux de formation. **Pol BOLLEN**, professeur à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg et ancien coordonnateur de CEFA, note que le modèle a sensiblement évolué dans l'enseignement secondaire. La formation humaniste et professionnelle y est davantage mise en avant. Comme **Sephora BOUCENNA**, chercheuse à l'Université de Namur, aurait pu le dire : la clé du succès pour l'apprenant réside sans doute dans le fait de se percevoir comme acteur de changement et non comme simple exécutant. ■

Conrad van de WERVE

L'alternance va-t-elle sauver l'école ?

Propos recueillis par Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Imaginer, pour tout type de formation, qu'elle soit initiale ou continue, qu'elle s'adresse à de jeunes enfants, à des étudiants ou à des professionnels aguerris, une alternance entre des moments « en école » et d'autre « hors les murs », est-ce la solution à tous les problèmes ? L'alternance est-elle le mode pédagogique à creuser et, éventuellement, à généraliser ? C'est ce qu'entrées libres a demandé à **Michel DUPUIS**, philosophe et professeur d'éthique biomédicale à l'UCLouvain. Il inclut l'enseignement dans le domaine des soins et appelle régulièrement à le réinventer.

On a pu observer, au fil des années, l'intérêt de plus en plus manifeste, dans les formations, à « joindre le geste à la parole », autrement dit à imaginer une réelle alternance entre des moments d'apprentissage « classiques » et d'autres « en situation ». Qu'en pensez-vous ?

Michel DUPUIS : Je suis personnellement très favorable à la formation en alternance dans les métiers de la santé, mais aussi de façon plus globale. Je crois qu'il y a vraiment beaucoup de bénéfices à tirer de cela, y compris en termes de scolarisation et d'accrochage à une formation professionnelle, mais cela suppose qu'on se pose quelques questions au préalable. Dans un ouvrage qui vient de sortir (voir ci-contre), j'ai voulu traiter des conditions qui, au-delà de la question des avantages et des inconvénients, du type de dispositifs à mettre en place ou d'activités à prévoir, permettent que cette expérience de stage, de tutorat, de formation en alternance, puisse être un réel facteur de croissance éthique. Dans le monde de la santé, pour ne parler que de celui-là, c'est tout à fait frappant de voir que « le terrain » va mal. On peut alors se demander pourquoi on y envoie nos étudiants, censés y apprendre des choses, notamment de bonnes pratiques. Je suis convaincu de l'intérêt d'une formation en alternance, mais cela suppose que le moment « terrain » soit vraiment de bonne qualité.

Une alternance réussie, ça n'est pas spontané, ça ne va pas du tout de soi, ça se construit, que ce soit dans le domaine des soins de santé ou de l'école.

Comment voyez-vous le monde scolaire actuel ?

MD : Dans notre contexte pédagogique global actuel, dans nos lieux de formation, on essaie de faire de notre mieux, mais nous sommes dans une grande incertitude, nous avons le sentiment que les dispositifs psychopédagogiques ne sont plus adaptés au contexte actuel et qu'il est temps, d'une certaine façon, de prendre l'air, de sortir des murs. Autrefois, il fallait s'enfermer pour apprendre. Aujourd'hui, on se dit qu'il est très important de sortir des murs pour aller vers quelque chose qui serait de l'ordre de la réalité, de la vérité. Comme si, dans les murs, on était dans une espèce de fiction.

Pour autant, aller simplement « sur le terrain » ne suffit pas. Comment faire en sorte que l'expérience soit réellement positive ?

MD : J'ai le sentiment – c'est un peu utopique – qu'il faut repenser les dispositifs de tutorat et de stages, qui sont conçus de façon, selon moi, simpliste, en termes d'observation, de participation. Aujourd'hui, les stagiaires et les étudiants sont plutôt des poids morts, coûteux, gênants, mobilisant trop d'énergie de la part de l'entreprise, sauf quand on a vraiment besoin de main d'œuvre peu qualifiée. Si on repense véritablement les dispositifs, je crois que les « terrains » seront revitalisés par leurs étudiants, qui apporteront vraiment du sang neuf et recevront de l'expertise. C'est peut-être ça qui serait de nature à ré-aérer les lieux d'application. Ça reste à réinventer. On a tous l'expérience de situations où les questions un peu naïves, les rapports d'étonnement, sont bien acceptés par les terrains de stage et bénéficient à tout le monde. Ces terrains sont, malheureusement, souvent très résistants, très conservateurs et vont peut-être même exclure ce type de profils d'étudiants. Il est vraiment indispensable d'inventer de nouveaux dispositifs pédagogiques et de sortir d'un modèle simpliste, « mythique », où il suffit de se rencontrer pour que ça marche.

Quels modèles pourrait-on imaginer ?

MD : Je crois que si on retournait vers les modèles de compagnonnage, avec l'idée d'une transmission plus personnalisée, vraiment repensée, il y aurait davantage d'échanges et que l'étudiant lui-même serait plus à l'aise, parce qu'il sentirait qu'il peut apporter quelque chose dans toute son inexpérience. Je suis absolument certain que ça ne se fait pas tout seul. Il faut des consignes, des outils, des situations et, selon moi, ça doit être construit en partenariat établissement de formation-terrain. Cela permettrait déjà de faire cesser pas mal de préjugés. Quand les choses ne se passent pas bien sur le terrain,

ÉTUDIANT EN ALTERNANCE



ce sont les étudiants qui en font les vrais, parce qu'ils n'en tirent pas un bénéfice optimal ou qu'ils sont instrumentalisés. Ce qui est déterminant, c'est la qualité des acteurs ou des parties-prenantes.

La notion « d'équipe » prend ici tout son sens...

MD : Effectivement ! C'est cette dimension collective d'équipe qui va allier les problèmes, nuancer les erreurs, compenser les affinités ou les distances qu'il peut y avoir entre les personnes. Et qui dit « équipe » dit « leadership ». L'équipe, ce n'est pas non plus une formation spontanée. Il y a un projet, un manager, une culture d'équipe. Cela suppose beaucoup d'éléments et cela demande une construction et une maturation.

On constate que les formations continues qui ont lieu en école, avec des allers-retours entre les formateurs et les équipes pédagogiques sur le terrain fonctionnent mieux que les formations individualisées...

MD : De fait, les formations continues individuelles apportent une forme de capitalisation personnelle. Ça fait du bien aux gens et c'est déjà ça. Mais en termes de bénéfice collectif attendu sur le terrain, on n'est pas très loin.

L'alternance devrait-elle devenir la norme à tous les niveaux de formation ?

MD : Pour moi, oui ! Je crois fermement à une espèce de bipolarité de l'existence, pas au sens de la maladie, mais selon l'alternance de type jour/nuit ou l'alternance des saisons. J'ai le sentiment qu'un processus maturatif chez l'être humain, que ce soit en termes d'éducation, de compréhension religieuse, de devenir spirituel, de maîtrise d'un instrument de musique, d'apprentissage des langues, de sport à haut niveau, ou autre, suppose une forme d'alternance. À des moments de « jachère » où on a l'impression qu'il se passe moins de choses vont succéder des moments plus actifs. Des moments plus verbaux, plus explicites, plus réflexifs vont alterner avec d'autres, qui permettront l'application d'un certain nombre d'éléments. Certaines choses doivent se faire entre les murs de l'école, parce que ces murs préservent ce que j'appelle la « skholè »¹, ce temps de méditation, ce temps où on ne fait rien et où on apprend, et c'est déjà faire quelque chose. Mais il faut aussi sortir régulièrement pour aller sur un terrain où l'agenda est beaucoup plus serré, où il y a des contraintes objectives d'attente du public, des patients, de l'entreprise, où on est dans une autre temporalité. Sans quoi on est complètement déconnecté de la réalité.

Est-ce l'alternance qui sauvera l'enseignement ?

MD : Je crois que, de façon générale, c'est l'Autre qui sauve le Soi. C'est le terrain qui sauve l'école, mais c'est aussi, heureusement, l'école qui sauve le terrain. Nous avons

besoin de cette bipolarité, de cette tension entre les pôles. La sagesse se rencontre autant avec un expert du terrain qui va partager son savoir, ses doutes, ses questionnements, qu'avec un enseignant qui est « payé pour se poser des questions ». La sagesse, désormais, n'est plus uniquement d'un seul côté. L'humanité, la culture, l'apprentissage des belles choses se trouvent largement des deux côtés. ■

¹ Mot grec signifiant « école »



Coordonné par Walter HESBEEN

L'accompagnement des étudiants infirmiers en stage. Repères pour favoriser un tutorat éthique
Seli Arslan, 2020

Un dispositif pédagogique à valoriser

Pierre WÉRY et Alain DESMONS¹

Le mot « *alternance* » apparaît souvent comme une incantation magique dans la bouche des décideurs politiques, note **Pol BOLLEN**, professeur à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENaLLux) et ancien coordonnateur du CEFA St-Jean-Baptiste de Tamines². Il fait remarquer que ce dispositif pédagogique ne peut se déployer que s'il répond à une série de critères :

- il faut trois acteurs : un apprenant, un milieu professionnel et une école, liés par un « *contrat pédagogique* » qui comprend un contenu de formation (le profil de formation visé), la répartition des rôles de chaque acteur et le processus d'évaluation. L'importance, c'est la perméabilité entre les acteurs, pour un ajustement continu et mutuel des apprentissages.

Pour que ce modèle fonctionne, l'école et l'entreprise coconstruisent la formation de l'apprenant :

- l'élève doit pouvoir faire des liens entre les deux lieux de formation ;
- l'entreprise doit proposer des tâches spécifiques qui prennent en compte la complexité du métier pour lequel les jeunes y sont intégrés ;
- l'école doit, constamment, réajuster les apprentissages qu'elle met en œuvre en fonction de l'entreprise et apporter les ressources nécessaires.

En 1996, afin de s'assurer que les liens s'effectuent entre les acteurs, le gouvernement de la Communauté française crée une fonction spécifique et unique dans l'enseignement : l'accompagnateur. C'est le garant de cette complémentarité et de la perméabilité entre les deux lieux de formation. Il veille à l'évolution du jeune tout au long de son parcours de formation en alternance.

Aujourd'hui

De nos jours, l'objectif de socialisation n'est plus le seul. À la différence des années 80, c'est la formation humaniste et professionnelle qui est mise en avant. À cet effet, tous les élèves doivent conclure un contrat rémunéré

Il y a près de 40 ans...

En 1983, le gouvernement fédéral modifie la loi relative à l'obligation scolaire. Celle-ci précise qu'à partir du 1er septembre 1984, la fin de la scolarité à temps plein se termine le 30 juin de l'année où un élève atteint l'âge de 18 ans et plus 16 ans. Dès l'âge de 15 ans toutefois, les élèves peuvent suivre une scolarité à temps partiel (360h pour les mineurs, 240h pour les majeurs). Leur cursus augmente, par conséquent, de deux années scolaires.

En septembre 1984, le Gouvernement de la Communauté française fixe les modalités d'organisation, à titre expérimental, de Centres d'Enseignement à Horaire Réduit (CEHR), dans quelques établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel.

La création de l'Enseignement à Horaire Réduit (EHR) est une réponse sociale à destination des élèves en décrochage scolaire. L'école les accueille deux jours par semaine en tentant de les insérer progressivement dans des entreprises bienveillantes sous conventions de stage.

Y faisait-on vraiment de l'alternance... ?

Le mot « *alternance* » n'est apparu dans l'enseignement qu'en 1991 avec le décret de la Communauté française instaurant les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA) dans les structures de l'enseignement, en remplacement des CEHR expérimentaux.

avec une entreprise pour avoir accès à l'alternance. Il s'agit d'un bel outil pédagogique de formation professionnelle, qui a par nature un objectif d'employabilité (à terme). Mais l'école vise une formation plus large des élèves dans le cadre général du prescrit du décret « Missions ». Comme dans l'enseignement de plein exercice, les écoles développent l'émancipation citoyenne et humaniste de ces jeunes (voir encadré). Certains d'entre eux ont toujours la possibilité de préparer leur insertion en entreprise au travers d'un Module de Formation Individualisé (MFI) ou de s'inscrire dans une première formation à compétences plus limitées (formation dite « *article 45* ») qui leur ouvre néanmoins un accès à l'emploi ou leur permet la poursuite d'un cursus scolaire.

Aujourd'hui, un tiers des élèves en alternance dans notre réseau sont inscrits dans les mêmes options que celles que fréquentent les élèves du Plein Exercice. Ils prétendent donc, en fin de formation, aux mêmes Certificats de Qualification (CQ) et au Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS). Dans ce cadre, l'élève est obligé de s'investir et de prendre en main sa formation, sous tous les aspects :

- maîtriser les compétences de la formation générale ;
- mener à bien une formation professionnelle, sachant que l'entreprise attend de sa part, au-delà des techniques et des savoir-faire, la maîtrise de compétences relationnelles et de savoir-être spécifiques (soft skills).

Dans ce contexte, la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique a défini sa vision de l'alternance que l'on peut consulter en ligne³. Et si ce dispositif pédagogique demande beaucoup d'investissement en temps et énergie aux acteurs de l'école (enseignants, accompagnateurs, coordonnateurs, ...), il permet d'ajuster et de réguler ce dispositif qui a fait ses preuves bien qu'il reste encore trop méconnu, conclut Pol BOLLEN. ■

1. Conseillers à la cellule CEFA de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique. Ils ont rencontré Pol Bollen dans le cadre de la rédaction de cet article.

2. Il a également participé à la mise en place d'une formation en alternance en Mécatronique dans l'enseignement supérieur.

3. <http://admin.segec.be/Documents/8214.pdf>





Fondamental : de la formation à la classe

Brigitte GERARD

Depuis cette année, la FoCEF (Formation Continué des Enseignants du Fondamental) propose à certaines écoles une journée complémentaire aux deux journées de formation obligatoire qu'elles ont suivies. Objectif : faciliter le transfert de ce qui a été transmis en formation et une mise en place concrète sur le terrain. **Tan KHUC**, formateur, nous raconte son expérience en la matière.

“ En décembre dernier, j'ai donné une formation sur la manière d'enseigner le vocabulaire à l'école libre en immersion de Virginal. L'idée, à la fin d'une formation, est de discuter avec l'équipe éducative pour voir s'il est pertinent de mettre en place le projet de transfert. Parfois, on constate que ce n'est pas nécessaire, que les enseignants se sentent à l'aise ou n'en ont pas envie. Mais, d'autres sont demandeurs. Ici, les institutrices ont fait savoir qu'elles en avaient besoin. Lors de cette journée de soutien au transfert, le formateur peut observer une activité, travailler en concertation avec les enseignants ou encore donner une activité avec l'enseignant. Mais on ne donne jamais de cours à sa place. À Virginal, j'ai pu suivre sept enseignantes. J'en ai rencontré une en entretien individuel. Elle souhaitait m'expliquer ce qu'elle met en place dans sa classe d'accueil, en lien avec la formation. Elle voulait savoir si je trouvais ça pertinent et que je lui donne de nouvelles pistes. J'ai constaté qu'en plus de ses activités habituelles, elle avait bien mis en œuvre ce que j'avais proposé en formation. Deux autres institutrices souhaitaient que j'observe une activité en classe. Je leur ai dit ce qui fonctionnait bien et les points à améliorer, au niveau organisationnel. C'est utile pour moi car je peux parler de ce que j'observe lors de formations suivantes. En sachant, bien sûr, que ce qui se fait dans une classe n'est pas nécessairement transposable dans une autre... Deux autres enseignantes voulaient savoir si ce qu'elles faisaient entrait bien dans la ligne méthodologique proposée. Et, pour deux autres, il s'agissait de procéder à un état des lieux et à une pré-planification de ce qu'elles allaient faire pendant l'année par rapport au vocabulaire et au programme.

Une évaluation à la fin du projet permet ensuite à chacun de donner son avis sur la manière dont il s'est déroulé, s'il l'a fait évoluer... Les institutrices étaient ici enchantées des échanges, de l'observation et du retour, du travail sur le programme, sur les nouvelles pistes apportées. C'est très positif. En formation, on présente énormément de choses aux enseignants et, dès le lendemain, ils sont de retour dans leur classe, le nez dans le guidon. Grâce à cette journée, ils constatent que ce qu'on leur présente peut fonctionner en classe.

La collaboration de la direction est par ailleurs essentielle. Elle rédige, avec son équipe, les objectifs de la journée de transfert pour chacun des participants, elle fait le lien entre les enseignants et le formateur, organise la journée en fonction des besoins. Et, pour la suite, son rôle reste important, pour voir où en sont les institutrices, si elles poursuivent dans le bon sens. » ■

Bases légales

Décret (du 24-07-1997) définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre : Article 6. - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

Supérieur : une filière d'excellence en alternance

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Luc ETIENNE, directeur du département Électromécanique, Mécatronique et Robotique de l'HENALLUX¹ - site de Seraing - nous parle du Bachelier Mécatronique et Robotique, filière d'excellence en alternance, créé en 2016 en collaboration avec l'HElMo²

“ Ce bachelier professionnalisant de 3 ans en alternance forme des techniciens supérieurs maîtrisant les technologies utilisées dans les unités de production, dans des domaines tels que la robotique, la mécanique, l'électricité, l'électronique, l'automatisation, l'informatique, etc. Ces études sont destinées aux jeunes (garçons et filles) qui ont obtenu leur CESS, mais aussi à des personnes en reprise d'études. La plupart de nos étudiants viennent du qualifiant, mais nous souhaitons attirer davantage de jeunes issus du général. Dans les filières classiques, deux années et demi de cours se passent dans le cadre de classes ou de laboratoires, avec d'éventuels projets internes, et sont suivies par une demi-année consacrée à un stage de 11 à 14 semaines et à un travail de fin d'études. Dans le système en alternance que nous proposons, c'est dès janvier de la 1ère année que l'étudiant(e) va entamer une immersion en entreprise de 40 jours minimum jusqu'en juin. En 2e et 3e année, cette immersion se fera sur 40 jours minimum avant Noël et 40 jours minimum après. Sur l'ensemble du cursus, c'est donc 200 jours minimum que l'étudiant(e) passera en entreprise. La Haute Ecole (H.E.) définit, avec l'entreprise, le « plan de formation » de chaque étudiant(e). Un tuteur au sein de l'entreprise travaille en étroite collaboration avec un enseignant superviseur de la H.E. pour voir si les objectifs sont atteints, évaluer ce qui fonctionne ou pas, etc. Nous garantissons un tronc commun global. On n'est donc pas dans un système inféodé aux entreprises. Il s'agit avant tout de former des techniciens polyvalents et pas de futurs travailleurs pour telle entreprise. L'engagement de l'entreprise aux côtés de l'école a un coût, en termes de disponibilité et d'énergie, mais aussi financièrement parlant, car un dédommagement est versé au jeune. Il ne faudrait pas croire que notre filière en alternance soit un moyen facile de se faire de l'argent et de trouver un emploi. Elle se veut « d'excellence », car elle est très exigeante. Les étudiants auront quasiment le même nombre d'heures de cours (théoriques et pratiques) que ceux des autres filières, auxquelles il faudra ajouter les heures passées en entreprise, où les acquis ne seront pas uniquement de l'ordre du geste technique, mais concerneront aussi tout ce qu'on appelle les softskills (ponctualité, comportement, esprit d'équipe, capacité à collaborer, curiosité, adaptabilité, etc.) indispensables dans la « vraie vie » d'une entreprise. Certain(e)s sont prêts à 18 ans pour cette démarche, qui va les obliger à véritablement se prendre en mains. D'autres seront mieux dans une filière classique, avec un stage en fin de cursus. L'alternance existait déjà depuis 2011 pour des masters, mais nous avons été les premiers à la proposer pour un Bac +3 en Fédération Wallonie Bruxelles. Pour moi, c'est une formule qui a de l'avenir. C'est énergivore, ça



Christine, étudiante en dernière année Bachelier

Mécatronique et Robotique

- Laboratoire de Robotique - Henallux Seraing

prend du temps, mais on part vraiment sur une tout autre approche, qui responsabilise autant l'entreprise que l'école et l'apprenant. Cette nouvelle voie, soutenue par Agoria³, la Févia⁴ et Essencia⁵, fédérations représentantes des diverses entreprises, est très riche pour ces dernières, mais aussi et surtout pour les jeunes. » ■

1 Haute École de Namur-Liège-Luxembourg

2 Haute Ecole Libre Mosane

3 Organisation des entreprises technologiques (Fédération des Entreprises de Belgique)

4 Fédération de l'industrie alimentaire belge

5 Fédération belge du secteur de l'industrie chimique et des sciences de la vie

Apprentissage des enseignants en situation professionnelle

Anne LEBLANC



Se percevoir comme acteur de changement et non pas comme simple exécutant : l'une des conclusions d'une étude universitaire menée auprès d'enseignants.

Rappelez-vous, en mai 2019¹, nous faisons écho dans ces pages à la recherche menée par l'Université de Namur à la demande du CECAFOC² et des Hautes Écoles pédagogiques du réseau catholique sur l'apprentissage des enseignants en situation professionnelle. L'article présentait les grandes lignes de ce travail, qui observait les transformations des pratiques à partir de situations de microrupture (ces moments d'incertitude pendant lesquels on n'a pas de réponse immédiate face à ce qui est inattendu) vécues par les enseignants au cœur de leur espace professionnel, tant avec les élèves qu'avec les collègues. Ces résultats ont toute leur place dans un dossier qui s'intéresse à l'apprentissage par le geste professionnel. Pour rappel, un des constats était que, pour qu'il y ait transformation des habitudes de l'activité et donc apprentissage, il faut que la source de l'incertitude porte bien sur l'activité professionnelle et pas sur des dimensions interpersonnelles d'ego. Pour que l'enseignant entre dans une démarche de problématisation, d'investigation, d'émission d'hypothèses et de tests de celles-ci pour répondre au problème rencontré dans sa pratique, il est tout aussi nécessaire, et ce n'est pas négligeable, qu'il se perçoive comme acteur de changement et pas comme simple exécutant. Autre constat interpellant : l'apprentissage en situation professionnelle existe si la modification de pratique concerne une réalité vécue par l'enseignant. Cela ne fonctionne pas si la démarche est importée. Or, souvent, l'accompagnement et la formation continue des enseignants portent sur des objets définis en dehors d'eux et donc extérieurs à leurs préoccupations. L'objectif de cette recherche était, au vu de ses conclusions, de susciter la réflexion sur l'organisation de la formation initiale et continuée des enseignants. Si les réformes actuelles concernant ces formations ne s'inspirent pas de ce travail scientifique, espérons que la présentation ci-dessous des propositions des chercheurs alimente tout de même la réflexion des acteurs autour de la table. ■

1 L'apprentissage des enseignants en situation professionnelle, Entrées Libres, mai 2019
2. Service « formation » de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

Penser autrement la formation des enseignants ?

Anne LEBLANC

Une multitude de pistes existent pour repenser la formation des enseignants dans une optique d'apprentissage en situation professionnelle. Aperçu :

Que nous dit la recherche pilotée par **Sephora BOUCENNA** (UNamur) en termes de formation ? D'abord, l'échantillon d'observation des pratiques professionnelles concernait des enseignants ayant des anciennetés allant de quelques mois à 35 années d'activité. À chaque étape de la vie enseignante correspondent des processus et des contenus différents d'apprentissage. Il est

donc essentiel de penser une meilleure alternance formation/mise en situation professionnelle non seulement dès la formation initiale, mais aussi tout au long de la car-

rière. Comme nous l'avions exposé dans un numéro précédent¹, la démarche bien construite d'investigation personnelle de l'enseignant est essentielle dans la transformation. En termes de contenu, la formation initiale pourrait proposer des séminaires portant sur les démarches d'investigation professionnelle, socialisant ainsi les étudiants à cette dimension d'enquête à partir de situations vécues lors des stages. La littérature scientifique regorge de propositions de démarches réflexives qui pourraient être mieux activées dans le curriculum des futurs enseignants. Clairement, ce ne sont pas des démarches d'autocritique ou d'auto-évaluation, mais bien de construction de savoir sur les modalités de changement à partir de ses propres structures de compréhension, de lecture du monde. De multiples dispositifs existent, mais, on l'a vu précédemment, il n'y a pas de changement du geste professionnel s'il n'y a pas de sentiment de sécurité. Comment, dans l'enseignement supérieur, assurer ce contexte favorable ? Peut-être en réinventant les structures de travail. Quelques pistes parmi d'autres : former aussi les professeurs du supérieur, via des séminaires d'analyse des pratiques professionnelles et de réflexivité, à la démarche d'investigation ; avoir des espaces de confrontation entre référentiel officiel et référentiel vécu sur le terrain ; réfléchir à de nouveaux corps professionnels articulés différemment. Nous pourrions avoir des enseignants « chercheurs » alternant une fonction d'enseignant mi-temps en classe (espace conçu aussi comme un objet de recherche) dans l'enseignement obligatoire et mi-temps dans l'enseignement supérieur. À noter ici cette petite particularité étonnante de notre système de formation, il existe bien des maîtres de formation pratique dans les Hautes Écoles, mais il n'y a pas d'équivalent dans les universités. Dernière piste à relever pour la formation initiale : l'idée de stage filé. S'initier à la vie professionnelle d'enseignant, c'est aussi s'initier à la réalité d'une année scolaire : un cycle complet qui rythme la vie professionnelle. Installer une réelle alternance avec un jour en classe toute l'année, ponctuée de moments de « pic » (stage concentré), répondrait sans doute mieux aux besoins spécifiques de cette dimension réflexive du métier. Ce parcours devrait également se concevoir dans une plus grande responsabilisation de l'étudiant, avec l'avantage collatéral de libérer du temps pour la formation des maîtres de stage.

Et pour les enseignants en place ?

On l'a vu dans les articles précédents, les chercheurs ont été confrontés à la problématique de la gestion des relations interpersonnelles et aux dimensions égocentriques qui, souvent, perturbaient leur analyse des ruptures strictement liées



à l'activité. Pour S. BOUCENNA, il faut résoudre ce qui est réellement vécu comme une souffrance par les enseignants. Comme elle l'exprime clairement, « *il faut que les gens soient bien dans leurs bottes. Pour se transformer, il ne faut pas se percevoir comme un(e) nul(le)* ». Il est autant prioritaire, selon elle, de développer le plaisir du travail d'équipe. Son expérience de terrain lui fait dire qu'aujourd'hui, ce travail est trop souvent perçu comme une corvée. Pour atteindre ces deux objectifs, il est impératif de rendre l'environnement de travail « sécurisé ». Oui, on a le droit de se tromper et de demander de l'aide. Non, le travail scolaire n'est pas un travail individuel comme on l'a appris depuis toujours. Oui, il est parfois nécessaire de contourner le prescrit, d'être créatif pour que le travail puisse se faire en classe. In fine, cette recherche pose aussi la question de l'identité enseignante. Elle nous démontre que, pour améliorer les pratiques, il faudra sortir l'enseignant d'une identité d'exécutant pour l'amener à une réelle identité d'acteur. Le professionnel de l'éducation doit vivre des situations pendant lesquelles il perçoit qu'il influe sur les décisions en lien direct avec son travail quotidien. Last but not least, se repose encore et toujours la question du « pilote » de l'établissement. Comment arriver à ce que la question de l'accompagnement du professeur soit la priorité quand la gestion administrative prend autant de place aujourd'hui ?

Pour conclure ? Tout cela demande beaucoup de temps et de patience. On ne développe pas des dispositifs efficaces quand on les adresse à des êtres génériques. Sécuriser les environnements de travail c'est permettre à des êtres sensibles de les investir. La pédagogie est un art, pas une mécanique. ■

¹ L'apprentissage des enseignants en situation professionnelle, Entrées Libres, mai 2019

Enseignement supérieur : l'anglais à toutes les sauces ?

Brigitte GERARD

23/01/2020



Dernièrement, le gouvernement flamand a déposé un avant-projet de décret visant à porter le nombre de cours donnés en anglais dans l'enseignement supérieur à 50% maximum pour le baccalauréat. Cela ne manque pas d'en inquiéter certains, qui dénoncent une soumission à l'anglais. La tendance est en effet à une anglicisation de l'enseignement supérieur et la Fédération Wallonie-Bruxelles n'y échappe pas. Le décret Paysage prévoit que des activités peuvent être dispensées dans d'autres langues que le français, en ne dépassant pas un quart des crédits au niveau du baccalauréat. L'université Saint-Louis a cependant obtenu l'autorisation d'ouvrir un premier bachelier exclusivement en anglais dès la prochaine rentrée.

La presse en a parlé. Nous y revenons. À partir d'une information ou d'un évènement récent, **entrées libres** interroge une personnalité, du monde scolaire ou non.

Et vous, qu'en dites-vous ?



Philippe HILIGSMANN, professeur à l'UCLouvain, spécialiste de l'apprentissage des langues

“ La volonté de l'enseignement supérieur d'organiser toujours plus de formations en anglais est une tendance générale, dont l'objectif principal est d'attirer des étudiants internationaux. En Belgique francophone, la possibilité existe, mais nous ne l'activons pas nécessairement. Pour certaines filières, comme les masters en sciences et technologies, où pratiquement toute la littérature internationale est en anglais, il est toutefois naturel de passer à davantage d'activités d'enseignement en anglais. Deux problèmes se posent : d'une part, malgré l'importance de l'anglais au niveau de la littérature scientifique et des contacts internationaux, une série de diplômés de ces filières devront pratiquer en Belgique. Il faut donc avoir un minimum de capacités pour pouvoir fonctionner dans la région dont on est originaire. Le français doit rester un véhicule important de la culture francophone et proposer des formations en français reste le rôle d'une

université telle que l'UCLouvain. D'autre part, les enseignants doivent être capables de donner ces cours en anglais et il y a parfois un souci de qualité de la langue. D'après plusieurs études, réalisées notamment aux Pays-Bas, le niveau d'anglais général ne permet pas de donner des cours de même qualité que s'ils sont donnés dans la langue maternelle. Du côté des universités, notamment à l'UCLouvain, on s'assure de la qualité de l'anglais des nouveaux recrutés au niveau académique. S'ils n'ont pas le niveau attendu, ils peuvent suivre des cours pour s'améliorer et, à terme, donner des cours de leur discipline en anglais ou dans une autre langue que le français.

Aujourd'hui, on ne peut plus imaginer qu'un diplômé universitaire, quelle que soit la filière, ne maîtrise pas un minimum l'anglais et la compréhension à l'écrit d'articles et ouvrages scientifiques rédigés dans cette langue. Le rôle de l'enseignement supérieur, en particulier des universités, est de préparer les étudiants à la lecture de textes scientifiques, mais aussi de les préparer à l'insertion socio-professionnelle et à autre chose que la langue usuelle telle qu'on peut l'apprendre dans le secondaire. Si on propose plus de cours d'anglais, il faut qu'ils viennent en soutien

de cours de matières assurés en anglais. C'est ce qu'on appelle le CLIL, « Content and Language Integrated Learning », qui fait référence à une méthode pédagogique dans laquelle on travaille à la fois sur les éléments linguistiques mais aussi de contenu. Le système d'immersion qu'on a du côté francophone, dans le secondaire, pourrait à cet égard être implémenté au niveau du supérieur et être un peu plus généralisé.

Il est par ailleurs évident que l'enseignement supérieur a aussi un rôle à jouer par rapport à la première langue nationale, le néerlandais. D'autant plus qu'une série de filières en requièrent une maîtrise assez importante. Par exemple, en droit, une bonne partie de la littérature scientifique, dont la jurisprudence, est rédigée en néerlandais. Il en va de même pour l'histoire ou l'histoire belge. L'anglais n'est pas la panacée. Une de mes anciennes étudiantes a fait une étude sur les offres d'emploi publiées dans le domaine de l'informatique et de l'ingénierie, en s'intéressant aux langues qui étaient exigées. L'hypothèse de base était qu'uniquement l'anglais serait demandé. Or, ce n'était pas le cas. Dans une série d'offres d'emploi, le néerlandais était aussi spécifié. L'étudiante a demandé aux entreprises quelles en étaient les raisons. Réponse : le contact avec le client. » ■

Centres PMS

Les compétences et la motivation au cœur de l'évaluation

Brigitte GERARD

Evaluer les agents PMS et leurs directions ? Oui, mais comment ? À quoi cela sert-il ? Qu'est-ce qu'un bon système d'évaluation ? Toutes ces questions étaient au centre d'une journée de réflexion organisée par ForCoDi (Formation continuée des directions des centres PMS libres) le 29 janvier dernier à Louvain-la-Neuve. Intitulée « *Système d'évaluation comme outil de motivation et de développement des compétences* », cette journée interactive était ouverte aux directions de Centres PMS ainsi qu'à leurs PO et a attiré une petite centaine de participants.

“ *Evolution, remise en question, développement, prise de décision, accompagnement, progression, reconnaissance, régulation, réflexion...* » Tels sont quelques-uns des mots-clés proposés par les participants à cette formation pour définir le sens qu'ils donnent à un système d'évaluation. « *Toutes ces notions sont correctes et démontrent une solide plus-value* », constate **Fabrice SIMON**, psychologue, formateur au CFIP (Centre pour la formation et l'intervention psychosociologique) et l'un des animateurs de la journée. D'après lui, une évaluation sert à développer les compétences et doit agir sur la motivation mais il voit aussi une troisième dimension : le progrès. « *Le sens de l'évaluation, c'est de faire progresser le travail en termes de qualité. Plus on est motivé et plus on développe ses compétences, mieux on va travailler.* » D'après le conférencier, une évaluation fonctionne bien selon des cycles de deux ans. Et elle doit toujours se situer en lien avec la politique de formation du personnel, dont elle peut constituer l'une des sources. Le cycle d'évaluation peut par ailleurs être parcouru de différentes rencontres, d'entretiens. Il débute par une rencontre destinée à planifier les choses, contractualiser ce sur quoi l'agent sera évalué. Il faut se mettre d'accord sur les objectifs, les indicateurs, le plan d'actions... Il s'agit de passer par une phase d'objectivation. « *Avoir des objectifs permet surtout de se mettre d'accord sur un référentiel et sur des indicateurs. Quelles sont les compétences techniques et non techniques qui sont*



importantes à maîtriser ? Cet entretien de planification est un moment privilégié entre le directeur et l'agent.» L'idée est de réaliser les entretiens d'évaluation de toute une équipe sur une période déterminée, entre 6 et 8 semaines, afin d'avoir une vision globale. Il n'est toutefois pas nécessaire d'attendre deux ans pour estimer si l'agent convient ou non. Il peut avoir besoin de soutien entretemps et bénéficier alors d'un entretien de suivi, de fonctionnement. « *Idéalement, un bon*

système d'évaluation doit prévoir trois rencontres, au minimum : la planification, l'entretien de fonctionnement et l'évaluation. »

Un état d'esprit positif

Il est aussi possible d'avoir besoin de recadrer quelqu'un tout de suite, mais on est alors dans du disciplinaire. Or, d'après F. SIMON, on ne mélange pas disciplinaire et évaluation. « *Celle-ci se déroule selon des cycles plus longs, dans une pers-*

pective de progrès, d'échange, d'ouverture, d'écoute de l'autre. Le recadrage se déroule du haut vers le bas alors que dans l'évaluation, on essaie de se trouver sur un pied d'égalité. » L'agent ne peut en effet pas être surpris lors de l'évaluation. **Vincent BURON**, l'autre animateur de la journée, également formateur au CFIP et détenteur d'un master en sciences de l'éducation et de la formation, insiste : « Il est important que l'agent arrive à l'évaluation dans un état d'esprit positif. A priori, il est en partie conscient de ce qu'il vit et de la manière dont il le vit. Mais, il y a parfois du déni ou une vision de la réalité distincte. D'où l'intérêt d'être le plus objectif possible. Cela

doit être un système de progression et non de sanction. »

Et il est important pour les directeurs de centres de bénéficier également d'une évaluation formalisée avec leur PO, pour voir s'ils sont dans le bon, recevoir un feedback, aussi afin de soutenir leur motivation. A cet égard, l'avis des agents peut être important pour donner un retour sur la pratique du directeur et cela peut se faire dans le cadre de leur évaluation. V. BURON poursuit : « C'est un moment où le collaborateur peut exprimer ses besoins par rapport aux objectifs, aux attentes qu'il a vis-à-vis de son directeur et il est important de lui laisser la possibilité de les exprimer. »

Penser au collectif

Mais, quels sont les outils qui peuvent venir en aide aux directeurs pour mener à bien leur évaluation ? F. SIMON : « La description de fonction peut aider, elle constitue un cadre pour fixer les objectifs, notamment en termes de compétences à maîtriser pour réaliser la mission. Et il y a les indicateurs, avec des niveaux (base, intermédiaire, avancé ou spécialiste) pour déterminer le niveau requis pour la fonction. » Le référentiel de compétences va quant à lui avoir pour objectif d'expliquer le sens pour avoir une vision commune

ou institutionnelle de la compétence : « être capable de structurer », qu'est-ce que cela signifie ? Le rapport d'entretien a aussi son importance. « Il faut avoir un souci d'équité. Les rapports doivent être identiques pour tout le monde. Plus il est simple, plus il est utilisable. Il faut aller à l'essentiel. » Et puis, bien sûr, il y a les objectifs de développement. Si l'agent n'a pas atteint l'objectif fixé, que faire ? Il a peut-être de bonnes raisons de ne pas y être parvenu... Il faut analyser les choses

de façon systémique. Est-ce qu'il est le seul responsable ? Est-ce que le directeur a joué son rôle de soutien ? Que peut-on mettre en place pour le soutenir afin qu'il atteigne ses objectifs ? Tout cela doit se faire en lien avec la collectivité... D'après V. BURON, « il y a un intérêt à favoriser une évaluation en face à face mais aussi de pouvoir l'envisager sur le plan collectif. Une évaluation du personnel n'est pas incompatible avec l'évaluation du projet. Elle est même complémentaire. » ■

Chantal ANDRIANNE, directrice du Centre PMS libre de Huy 1:

« L'évaluation, c'est quelque chose de très intuitif et il est difficile de déterminer quelle est l'implication de chacun dans un travail d'équipe. Il y a aussi la difficulté de la double casquette. Je suis dans une équipe et co-équipière de collègues que je dois évaluer. L'évaluation a pour but de redynamiser chaque agent et l'équipe. Même ceux qui sont nommés depuis plusieurs années sont contents d'avoir un moment d'arrêt, d'échange, de réflexion sur nos attentes, sur ce qu'ils pourraient mettre en place, ce dont ils auraient besoin... »

Mireille CALANDE, directrice du Centre PMS de Jambes 2

« L'évaluation permet de professionnaliser l'agent et d'être dans une dynamique d'évolution à la fois individuelle et collective. Une difficulté, c'est la construction des indicateurs. C'est un métier (agent PMS) pour lequel il n'y a pas de formation au départ, qui brasse une série de compétences à la fois disciplinaires et relationnelles. Il est important de mettre les agents en mouvement. Les jeunes ont un peu peur de l'évaluation parce qu'à la clé, il y a la décision de poursuivre ou pas. Pour les agents en fonction, il y a un réel besoin, la recherche d'une reconnaissance et un souci de progrès, d'évolution dans le métier. »

Michel ORBAN, président du PO de 5 centres PMS de Liège (PMS Traversière)

« L'évaluation est un élément central dans la régulation, l'organisation et la gestion du travail. Il y a des éléments d'évaluation continue au quotidien, des moments plus ponctuels d'évaluation du travail des sous-équipes par les directions, des directions par le PO, de rencontre avec le directeur, avec les équipes... L'évaluation a aussi une fonction de contrôle, avec des sanctions éventuellement, mais dans le cadre dans lequel on se trouve, avec du personnel nommé, on peut parfois avoir du mal à prendre des décisions. »

Nicolas LEJEUNE, directeur du Centre PMS Liège 3

« Il est important de pouvoir réfléchir en tant que directeur, avec son équipe, à ce qu'on met en place comme système d'évaluation pour permettre une évolution, une progression de chacun. Il faudrait pouvoir mettre sur pied une réflexion pour déterminer des critères communs et faire un pas de plus au niveau de l'évaluation, pour nourrir les agents, pour pouvoir avancer. Mais ce n'est pas évident de prendre le temps d'y réfléchir. Il faudrait d'ailleurs s'arrêter avec les quatre centres du PO, pour avoir les mêmes critères, la même vision, la même façon de fonctionner. »

Garder le cap ou virer de bord ?

Edith DEVEL

Depuis 1997, les dispositions du décret « Missions » constituent la boussole de cohortes entières d'enseignants. Dans le dernier cahier de recherche du GIRSEF¹, **Serge DUPONT** et **Pierre BOUCHAT**² se penchent sur 3 orientations pédagogiques que ce document-clé préconisait, à savoir l'approche par compétences, la pédagogie de la découverte, la différenciation et leur impact en termes d'inégalités.

Les savoirs doivent être abordés dans une perspective d'acquisition de compétences, stipule l'article 8. L'accent est mis sur « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ». Résultat : la place réservée aux connaissances dans les référentiels a considérablement diminué ; les tenants de l'approche par compétences considérant comme préférable de développer des compétences qui permettent à l'élève de faire face à des situations plus complexes et de lutter ainsi contre des savoirs dits « inertes ». Sur ce terrain, on s'en doute, les avis divergent. Deux grands courants se font face. Le premier postule que les compétences sont indépendantes des connaissances et le second strictement l'inverse.

S. DUPONT et P. BOUCHAT s'appuient sur des études de psychologie cognitive³, notamment d'**Adriaan DE GROOT**, mesurant les performances de joueurs d'échecs. L'hypothèse la plus souvent avancée pour expliquer les victoires des maîtres est qu'ils disposeraient de capacités d'analyse de situations particulièrement développées. Or, A. DE GROOT n'a pas pu relever de telles preuves lors de ses recherches. « La seule distinction qu'il a pu établir entre eux [les experts et les novices] était que les premiers se souvenaient plus facilement d'une situation de jeu que les seconds. » Ces résultats ont été confirmés par d'autres études. « [...] la supériorité

des maîtres est qu'ils ont mémorisé des milliers de configurations de jeu dans leur mémoire à long terme. Il ne s'agit donc pas au premier plan d'une compétence d'analyse ou de calcul mais de mémorisation, ou autrement dit, de connaissance »⁴.

Culture générale

Dans une étude comparant les performances en lecture, des chercheurs ont également observé que les élèves comprennent mieux ce qu'ils lisent dès lors qu'ils ont des connaissances préalables sur le sujet. Et de conclure que c'est la familiarité avec une thématique qui prédit le mieux la compétence.

S. DUPONT et P. BOUCHAT interrogent donc la pertinence de l'approche par compétences promue par le décret « Missions ». « En effet, si on diminue la part des connaissances factuelles dans les référentiels, on risque de compromettre l'apprentissage de compétences en compréhension écrite, en analyse ou en critique »⁵. De plus, des études ont démontré que les enfants de familles défavorisées grandissaient au contact d'un nombre beaucoup plus restreint de mots de vocabulaire. Si on s'appuie sur **Daniel T. WILLINGHAM** (2010), « le déficit de vocabulaire reflète, en réalité, un manque de culture générale »⁶. Mais si l'école ne diffuse plus suffisamment de connaissances, base de la culture générale, les écarts entre élèves ayant une origine sociale différente risquent de s'accroître. Aussi, la psychologie cognitive met en avant « le rôle fondamental des connaissances dans le

développement des compétences » et nous montre que cette approche par compétences risque « paradoxalement de compromettre l'apprentissage de compétences »⁷ tout en accentuant les inégalités entre élèves.

Pédagogie de la découverte

Dans les salles de classe, c'est bien connu, plusieurs techniques d'enseignement se côtoient. Elles varient selon les contextes, les enseignants, les tâches... Lorsqu'on parle de pédagogie de la découverte, on identifie, d'une part, la découverte « pure » où les élèves travaillent seuls ou en groupe avec très peu de guidance et, d'autre part, la découverte « guidée » qui comprend une part d'enseignement explicite. Les études en psychologie cognitive montrent que l'efficacité de la pédagogie par découverte pure est moindre. En effet, plusieurs éléments facilitent les apprentissages comme les feedbacks réguliers, l'utilisation d'exemples, la progressivité dans la complexité des tâches et l'accompagnement à travers des temps d'explications. Par ailleurs, selon l'âge des élèves, certaines méthodes sont plus adaptées que d'autres.

Quelle est la principale erreur de la pédagogie de la découverte selon S. DUPONT et P. BOUCHAT ? Elle sous-estime le rôle de la mémoire de travail. Quésaco ? La mémoire de travail « est constituée des informations auxquelles l'homme est en train de penser, dont il a conscience [...] »⁸. Toutefois, cette mémoire est limitée, car elle ne peut traiter qu'un nombre res-



Illustration : Manon MOREAU

treint d'informations simultanément et, par ailleurs, les données n'y sont pas stockées à long terme. Lorsque trop de nouveaux éléments se présentent à un individu, la mémoire de travail de ce dernier peut se retrouver en situation de surcharge cognitive.

Différenciation

Actualisant les idées de **Jean-Jacques ROUSSEAU** selon lesquelles l'éducation doit préserver la nature innocente et curieuse des enfants, certains théoriciens de la différenciation ont argumenté en faveur d'une adaptation aux spécificités de chaque enfant pour lutter contre l'échec scolaire et les inégalités. Supposant par là également un accroissement de la motivation et de l'engagement des élèves, S. DUPONT et P. BOUCHAT relèvent que cette approche est inscrite dans le décret « Missions » : « *Chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée* »⁹, « [...] *une démarche d'enseignement qui consiste à varier les méthodes*

pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des modes et des besoins d'apprentissage »¹⁰. Mais les auteurs attirent l'attention sur le fait qu'une telle « *insistance sur la différence n'est pas sans risque pour les élèves originaires de milieux défavorisés* ». **Anne-Sophie ROMAINVILLE** va dans le même sens : dans une étude¹¹, elle met en évidence que les professeurs confrontés à des publics défavorisés ont tendance à revoir leurs exigences à la baisse. Cherchant à leur assurer une culture générale de base, ils pratiquaient une pédagogie de l'adaptation : activités ludiques, orientation vers les intérêts de l'élève, tâches plus simples... Mais comme l'écrivent S. DUPONT et P. BOUCHAT, « *les bonnes intentions ne produisent pas toujours les meilleurs effets* ». Selon eux, la psychologie cognitive montre que « *les élèves sont plus semblables dans leur manière d'apprendre que différents* ». Raison pour laquelle ils en viennent à questionner cette orientation spécifique de la différenciation inscrite dans le décret « Missions ».

Garder le cap ?

L'Avis n°3 du « Pacte pour un enseignement d'excellence » prévoit de laisser une place plus importante aux connaissances, sans renoncer pour autant totalement à l'approche par compétences. Au vu de ce qui précède, cette démarche permettrait aux élèves d'acquérir une meilleure culture générale et de posséder un bagage plus solide afin de développer les compétences attendues dans la société du XXI^e siècle.

1. DUPONT S., BOUCHAT P., « Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret « Missions » : constats et recommandations » in Les Cahiers de recherche du Girsef, Groupe interdisciplinaire de Recherche sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation, n° 118, février 2020.

2. UCL, Haute Ecole Galilée et ULB.

3. La psychologie cognitive est l'étude des activités psychologiques supérieures (perception, attention, mémoire, langage, processus intellectuels). Source : Larousse en ligne.

4. DUPONT S., BOUCHAT P., pp. 4-5

5. DUPONT S., BOUCHAT P., p. 6

6. DUPONT S., BOUCHAT P., p. 6

7. DUPONT S., BOUCHAT P., p. 7

8. DUPONT S., BOUCHAT P., p. 9

9. Décret « Missions », art. 15

10. Décret « Missions », art. 5 §12

11. Lire entrées libres n°144, décembre 2019, pp 14-15, « Culture écrite et inégalités sociales » par Anne LEBLANC

L'ÉCOLE DANS LA LITTÉRATURE

LA CONNAISSANCE DE SES FAIBLESSES EST PRIMORDIALE

Né à Sierre (Valais Suisse) en 1975, **Alexandre JOLLIEN**, atteint d'infirmité motrice cérébrale, vit de 3 à 20 ans dans une institution spécialisée pour personnes handicapées. Il se découvre très jeune une vocation pour « *les choses de l'esprit* ». En 1993, il se destine à des études commerciales pour apprendre un métier. Sa rencontre fortuite avec un ouvrage sur Platon est une véritable révélation, qui le pousse, après une licence en lettres, à étudier la philosophie, puis le grec ancien. Conférencier et écrivain, il est aussi marié et père de 3 enfants. Dans son livre « *Éloge de la faiblesse*¹ », il relate le cheminement « *d'un progressant qui a pour guide la joie* » au travers d'un dialogue imaginaire avec Socrate. Il évoque ici une expérience de vie scolaire.



“ **SOCRATE**
Tu as peu parlé de l'école.
ALEXANDRE

Je pourrais te faire le récit de mon premier jour à l'École de commerce de la ville. Je rasais les murs pour passer le plus inaperçu possible, pour me fondre dans la masse. Mais, n'est-ce pas ? moi et la discrétion ! Je compris tout de suite qu'il fallait me faire une place.

Au cours de français, durant la première heure d'école, collé au radiateur, je regrettais amèrement de ne pas pouvoir me cacher dans l'armoire. J'observais méticuleusement chacune des étranges créatures qui allaient, désormais, constituer mon monde. Bientôt, le professeur posa cette question : « Est-ce que les mêmes causes provoquent toujours les mêmes effets ? » Silence. Après maintes hésitations, la gorge serrée, j'intervins et dis : « Non ! si l'on tombe dans les escaliers, on peut se casser un ou deux tibias, c'est pourtant la même cause à chaque fois, on tombe... » « C'est un bon exemple », décréta le professeur. Et, défiant tous les regards qui se dirigeaient vers moi, j'ajoutai : « Question d'habitude, monsieur. » Et la classe de hurler de rire.

L'intégration était faite ! Trois agréables années suivirent... À la récréation, les sourires m'attendaient, et je récoltais quelques tapes sur les épaules.

Les cancrs prenaient conscience que l'étranger était des leurs. Les premiers de la classe me respectaient, car j'avais répondu le premier. Tout était gagné. Qu'il suffit de peu de choses ! S'affirmer me paraît vital. Un copain souffrait d'un léger handicap au pouce. Il gardait toujours la main dans la poche. Je lui dis : « Il ne faut pas fuir le handicap. Regarde-moi, pour cacher le mien, il faudrait que je sorte dans la rue emballé dans un sac poubelle ! » Très vite, j'eus l'intuition qu'en fuyant le handicap, on s'isole. Il est là, il faut l'accueillir comme un cinquième membre, composer avec lui. Pour ce faire, la connaissance de ses faiblesses me semble primordiale

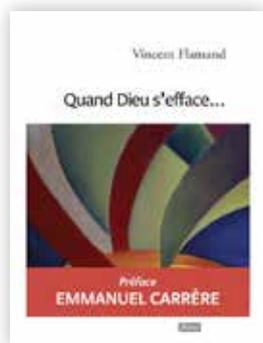
SOCRATE

N'insistes-tu pas avec complaisance sur ta faiblesse ?

ALEXANDRE

C'est vital ! Il faut bien faire avec. « Nous sommes embarqués », comme dirait Pascal. Trop de personnes ne s'arrêtent qu'à cet aspect obscur, négatif de notre situation, sans en entrevoir les ouvertures. Elles ne voient que l'escargot dans la personne handicapée, ou plus généralement dans l'individu différent. »

1. Marabout Éditions

 [FIDÉLITÉ]


Vincent FLAMAND

Quand Dieu s'efface

Fidélité, 2020

Préface d'Emmanuel Carrère

« Le christianisme est la lutte de ma vie, la passion de mon existence. Pourtant, je n'ai rien à en dire d'édifiant ou de définitif. Tout au plus, puis-je balbutier quelques mots qui ne sont ni justes ni faux, mais miens... Juste une phrase, un samedi soir de neige, à Verviers, cité lainière morose en attente de résurrection: Si tu désires, c'est que tu es désiré par Quelqu'un. Je croyais que je cherchais, alors que c'était moi qui étais cherché. Je pensais mon désir absurde. Il m'était seulement inconnu.

Je ne sais pas, je ne sais plus si je suis athée, croyant, agnostique, mystique, iconoclaste, renégat, disciple, toujours prêtre ou plus du tout. Je ne le sais pas et je ne veux pas le savoir. C'est même là mon seul acte de volonté. Je ne suis plus qu'un homme qui attend. »

Né en 1972, **Vincent FLAMAND** a été prêtre catholique de 2002 à 2008. Aujourd'hui enseignant et écrivain, il est l'auteur d'un essai, *La condition humaine n'est pas sans conditions*, avec le psychanalyste Jean-Pierre Lebrun (Denôel, 2010) et d'un récit, *La possibilité du garçon* (Castor Astral, 2013). *Quand Dieu s'efface* vient de paraître aux Editions Fidélité.

CONCOURS

Gagnez 5 exemplaires de ce livre en participant en ligne, avant le 21 avril, sur :

www.entrees-libres.be

QUÊTE SPIRITUELLE

GUY SELDERSLAGH

C'est un objet écrit difficilement classable que vient de publier, aux éditions Fidélité, notre collègue, **Vincent FLAMAND**¹. En effet, sous la forme de 10 lettres envoyées à un correspondant imaginaire, ou peut-être à lui-même, V. Flamand nous propose un texte qui ne laisse pas indifférent. Tour à tour confession, mâtinée de psychanalyse, dérision et humour, autobiographie spirituelle, témoignage d'une recherche éperdue et suspicieuse de la présence d'un Dieu absent, ou l'absence d'un Dieu présent, exercice de style, enfin, alternant le flamboiement, le poignant et le viscéral.

On voit bien que le christianisme et Dieu sont les grandes affaires de la vie de Vincent. Comme le remarque **Emmanuel CARRERE** dans sa préface, « *vous vie est le christianisme, et j'avais l'impression qu'au fond c'était le même sujet puisque votre vie, c'était une façon chaotique, douloureuse de vivre le christianisme* ». Et, en effet, quel sujet ! Nous ne sommes pourtant pas dans un ouvrage de théologie, de sagesse, mais dans un livre qui vient des tripes, qui ne masque pas les affres des choix, des dégoûts, des défaites.

L'ancien prêtre analyse et expose son itinéraire personnel et spirituel : « *long-temps, j'ai gardé le silence sur ce parcours d'une foi en constante métamorphose* ». Mais c'est aussi un trajet de « *déprise* », de libération du contrôle, de l'emprise de ce qui est convenu sur ce qui sourd en soi, emprise de soi sur soi aussi, bref, c'est l'émergence d'une singularité qui est à l'œuvre. Alors, « *ça* » advient : « *c'est lorsque j'ai choisi de laisser s'écrire ce que j'ignorais, que les mots sont enfin venus* ». Ce trajet personnel l'a amené à quitter la prêtrise, pour Catherine et pas pour une femme, précise -t-il.

Dans les dernières pages, quelques clés de l'état d'avancement de la recherche, de ce corps à corps avec le christianisme, nous sont livrées : « *je refuse d'occuper le pré carré d'une certitude* ». Et, plus loin : « *en fait, je suis un homme qui attend* ». L'espoir est présent : « *je suis un type qui croit qu'un train va s'arrêter malgré tout et qu'il faut être là pour accueillir l'inconnu qui va descendre* ». Tout est dit, le désir est dans l'attente, l'espoir subsiste, la certitude est aux abonnés absents.

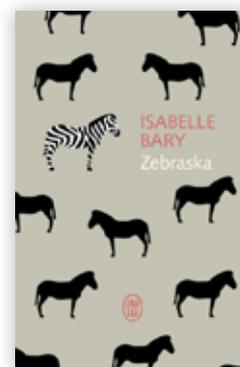
Cette parole difficile, écorchée, cet itinéraire escarpé, cette poursuite inlassable, complexe, toujours recommencée, d'un Dieu qui s'efface, nous offre en définitive une opportunité bienvenue de nous décentrer de nos trajets de pensée habituels, et d'interroger à nouveau frais notre propre itinéraire spirituel, notre propre questionnement, notre propre attente.

1. Conseiller au service d'étude du SeGEC

RÉÉDITION

Martin Leroy, 15 ans, est un jeune homme Haut Potentiel. Un soir de Noël, il reçoit de la part de sa grand-mère un livre, « Zabraska », qui lui fait découvrir l'histoire de Thomas, son père, petit garçon atypique lui aussi. C'est dans le plus grand secret qu'il commence la lecture de cet objet du passé – on ne fabrique plus de livres depuis des décennies. La rencontre avec son père, enfant, qui lui ressemble plus qu'il ne le croyait, bouleverse l'adolescent. Sans oublier que, quand on est né avec une Formule 1 dans la tête, piloter sa vie n'est pas une chose des plus aisées !

Isabelle BARY ignorait tout du monde extra-ordinaire des enfants HP avant d'y être inopinément plongée. Dans cette édition revue et augmentée, l'auteure tente, avec tendresse, humour et fantaisie, de démystifier ces enfants pas comme les autres et souvent incompris.

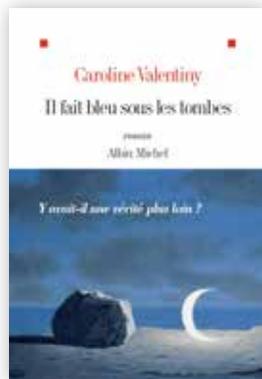


Isabelle BARY

Zabraska

Editions J'ai lu, 2020

PARUTION



Caroline VALENTINY
Il fait bleu sous les tombes
Albin Michel, 2020

« Enfant, lorsqu'il était en vie, il se couchait dans l'herbe, le soir, pour observer le ciel. Aujourd'hui, depuis son carré d'herbe étanche à la lumière, il a beau plisser les yeux, il ne peut plus rien voir. Ses idées roulent sous les pierres sans qu'aucune ne s'accroche. Il les regarde passer. Allongé dans sa tombe, il tâche de réfléchir. Que reste-t-il à faire quand tout est rendu à l'immobilité ? »

Nous avons évoqué, dans **entrées livres** (n°108, avril 2016), le premier livre¹ de **Caroline VALENTINY**, rencontrée chez elle à l'occasion d'un *Exposé du moi(s)*. Aujourd'hui psychologue à l'UCLouvain, elle retraçait, dans cet ouvrage bouleversant et sans concessions, le difficile parcours qui avait été le sien quand, à 17 ans, elle avait sombré dans la maladie mentale, ainsi que sa lente renaissance. *Il fait bleu sous les tombes*², qui vient de paraître, est son premier roman. Au-delà du tsunami qu'est, pour les proches, la mort d'un jeune, c'est avec une infinie douceur que la jeune auteure y donne la parole aux différents protagonistes de l'histoire, y compris à Alexis, récemment décédé. Au travers de « tous ces instants désormais rassemblés au creux de la terre qui poursuivraient leur mémoire, reliés au soleil », elle explore avec finesse le clair-obscur de l'existence, quand il est « temps de faire silence. (...) Un silence comme une tempête, comme du papier de verre. »

MNL

1. *Voyage au bord du vide. Récit d'une renaissance*, Desclée de Brouwer, 2015

2. *Il fait bleu sous les tombes*, Albin Michel, 2020



ARTS DE LA SCÈNE

Depuis septembre 2000, l'asbl « Bas les masques » se donne pour mission d'épanouir les jeunes au travers des arts de la scène, en leur permettant de s'exprimer par le chant, la danse, le théâtre et le cinéma. L'asbl propose notamment des ateliers hebdomadaires, tant pour les enfants que pour les adultes, sur ses différents sites (Mont-Saint-Guibert, Gembloux, Wavre, Jette et Nivelles). Par choix, elle pratique l'inclusion de jeunes en situation de handicap, à la santé mentale fragile ou socialement précarisés, via des partenariats avec des structures locales. En outre, ne se limitant pas qu'aux disciplines artistiques, ces jeunes ont l'occasion de s'interroger et de s'exprimer sur des sujets d'actualité lors de réunions appelées « Conseil des jeunes ».

Extra et parascolaire

Afin d'élargir son champ d'action, la troupe s'est notamment associée à l'ASBL Coala qui organise des activités parascolaires pour les enfants de l'enseignement primaire (théâtre, chant et danse).

Parascolaire

Depuis quelques années, l'association donne aussi des ateliers dans des écoles durant les heures scolaires. Pendant plusieurs mois, les animateurs mettent sur pied un projet à présenter devant un public avec les élèves de l'école où ils donnent leurs ateliers.

Plus d'info : www.baslesmasques.be

CHASSE AUX DÉCHETS ÉLECTRIQUES ET ÉLECTRONIQUES



Participez, dès à présent, avec vos élèves des 2e et 3e degrés du secondaire, à un atelier interactif autour des déchets électriques et électroniques. D'une durée de 2x 50' de cours, cet atelier, présenté sous forme de jeu éducatif et participatif, couvre la problématique depuis la production et ses impacts humains

et environnementaux, jusqu'à la prise de conscience de la nécessité de recycler et de réutiliser pour construire une économie circulaire. Les élèves répartis en groupes sont amenés à répondre à des énigmes et à collecter des ressources, guidés durant les deux phases du jeu par un animateur spécialisé de Goodplanet.

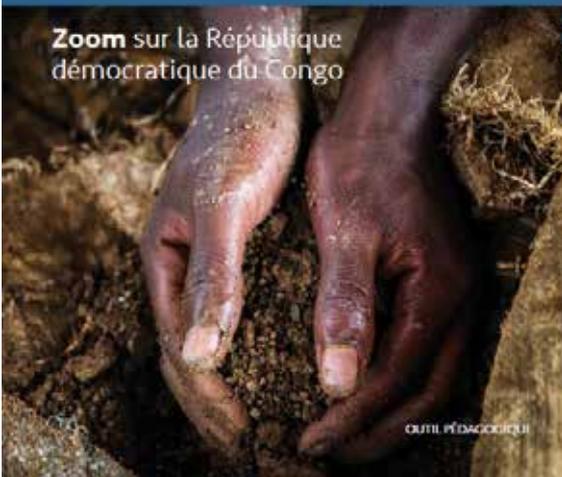
En partenariat avec Recupel.

Inscrivez gratuitement vos classes via le lien suivant: <https://www.goodplanet.be/fr/chasse-aux-matieres-premieres/>



Derrière nos écrans : les enjeux de l'exploitation minière

Zoom sur la République démocratique du Congo



EXPLOITATION MINIÈRE

Quel rapport entre un creuseur congolais ou péruvien et notre quotidien en Belgique ? Sans que nous en soyons conscients, nous côtoyons tous les jours de nombreux minerais qui proviennent de ces pays. Nos besoins en ressources minières augmentent sans cesse... Mais une bonne partie des pays les plus riches en ressources naturelles sont aussi les plus pauvres de la planète. Et un lien existe souvent entre l'exploitation de ces ressources et l'émergence de conflits. En tant que consommateurs, une réflexion s'impose sur la provenance des ressources que nous utilisons, leurs conditions d'exploitation et la manière dont elles sont acheminées jusqu'en Europe. C'est ce que propose « **Justice et Paix** » avec son nouvel outil pédagogique. En revenant sur les dimensions clés de cette problématique, il propose de nombreuses activités qui mobilisent divers supports : cartes, photos, capsules vidéo ou encore jeu de photo-langage. Cet outil s'adresse aux enseignants, particulièrement de géographie et sciences humaines, qui souhaitent analyser l'exploitation des ressources minières avec leurs élèves.

Plus d'informations sur l'outil « Derrière nos écrans : les enjeux de l'exploitation minière. Zoom sur la République démocratique du Congo » : www.justicepaix.be

EDUCATION AUX MÉDIAS NUMÉRIQUES

Pourquoi ne pas devenir acteur du projet européen « **MyAppEduc** » ? Celui-ci vise la création d'un outil de co-éducation aux médias numériques pour les enfants de 5 à 12 ans. Enseignants, parents et bibliothécaires y sont considérés comme de véritables partenaires dans l'accompagnement des pratiques numériques des jeunes. En participant au projet, chacun est amené à expérimenter des activités pédagogiques d'éducation aux médias numériques qui prennent appui sur une application interactive.

Fin de cette année scolaire, enseignants et bibliothécaires se rencontreront pour sélectionner ensemble la thématique éducative commune qu'ils souhaitent aborder. Durant la prochaine année scolaire, les enseignants expérimenteront, avec leurs élèves, l'application et les activités d'éducation aux médias numériques conçues en amont. Et, tout au long du processus, les enseignants participeront à l'évaluation du projet, de sa méthodologie et de ses outils.

Intéressé(e) par ce projet ? Plus d'informations auprès de Sophie HUYS, chargée de projets européens au sein de Média Animation : s.huys@media-animation.be – 069/23.32.28 (lu, mer, ven) ou 02/256.72.56 (mar, jeu).



L'humeur de...

Manon MOREAU

Le temps au beau fixe ?



C'est bientôt le changement d'heure !



J'ai donc imaginé ce qui changerait si les pendules de ce début d'année étaient remises à l'heure...



Finie la grisaille, fini l'automne interminable. Au revoir la déprime saisonnière qui s'éternise...



Évidemment, il ne faut pas oublier de rester réaliste sur tout ce qu'il se passe en ce moment...



Bye bye les mauvaises nouvelles, l'ambiance morose, le chaos mondial ambiant...



Mais, je me dis, plutôt que de sombrer, pourquoi ne pas passer à l'heure de l'optimisme. Ou, au moins, à une petite heure d'optimisme par jour...