

# entrées libres

RENCONTRE

Marcel SEL

Plans  
de pilotage :  
en avant !

DOSSIER

# Les classes DASPA

<b>ÉDITO</b>	3
• S'organiser pour (mieux) accompagner	
<b>DES SOUCIS ET DES HOMMES</b>	4
• Plans de pilotage : en avant !	
• Supérieur : un processus d'évolution ne s'arrête jamais	
• Enseignement d'excellence... Nous ne sommes pas seuls à y réfléchir !	
<b>ENTREZ, C'EST OUVERT !</b>	9
• Un message de paix universel	
• Coopération au développement : de la classe au terrain	
<b>DOSSIER</b>	
• <b>Les classes DASPA</b>	
<b>MAIS ENCORE...</b>	11
• PIRLS 2016 : et après ?	
<b>L'EXPOSÉ DU MOI(S)</b>	12
• Marcel SEL Non aux étiquettes !	
<b>AVIS DE RECHERCHE</b>	14
• Bon ou mauvais lecteur ?	
<b>ENTRÉES LIVRES</b>	16
• ONLIT-Éditions ■ Concours • Afrique des grands lacs	
<b>SERVICE COMPRIS</b>	17
• Pastorale : troisième !	
• Les religions dans le monde scolaire	
• UDEL21 : invitation à la conférence de clôture	
<b>OUTIL</b>	18
• Journal de classe : un indispensable	
<b>HUME(O)UR</b>	20
• L'humeur de... CLOU	



## DES SOUCIS ET DES HOMMES

Plans de pilotage : en avant !



## DOSSIER

Les classes DASPA



## L'EXPOSÉ DU MOI(S)

Marcel SEL  
Non aux étiquettes !

### entrées libres

Janvier 2018 / N°125/ 13<sup>e</sup> 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

Christiane VANTIEGHEM  
Nadine VAN DAMME (02 256 70 37)  
nadine.vandamme@segec.be

### Création graphique

PAF!

### Mise en page et illustrations

Anne HOOGSTOEL  
**Membres du comité de rédaction**  
Charline CARIAUX  
Frédéric COCHÉ  
Vinciane DE KEYSER  
Hélène GENEVROIS  
Brigitte GERARD

Fabrice GLOGOWSKI  
Gengoux GOMEZ  
Thierry HULHOVEN  
Anne LEBLANC  
Marie-Noëlle LOVENFOSSE  
Bruno MATHELART  
Luc MICHELIS  
Elise PELTIER  
Guy SELDESLAGH  
Stéphane VANOIRBECK

Publicité  
02 256 70 30

Impression  
IPM Printing SA Ganshoren

### Tarifs abonnements

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

À verser sur le compte n°

BE74 1910 5131 7107 du SeGEC  
avenue E. Mounier 100 - 1200 Bruxelles  
avec la mention « entrées libres »

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

entrées libres est imprimé sur papier FSC®.

# Édito

---

## S'organiser pour (mieux) accompagner



“ L’heure est à la préparation progressive des premiers plans de pilotage pour les écoles concernées. C’est la première étape de concrétisation du Pacte pour un enseignement d’excellence.

De son côté, le SeGEC s’est aussi « mis en ordre de marche » pour assurer au mieux le rôle d’accompagnement des écoles qui lui est dévolu. Il s’agira pour l’avenir, non seulement de continuer à soutenir le développement des projets éducatifs et pédagogiques des écoles de l’enseignement catholique et de leurs projets d’établissement, mais aussi de systématiser une offre d’accompagnement appropriée pour la conception et la mise en œuvre des plans de pilotage et pour le développement des pratiques collaboratives.

Pour les écoles les plus en difficulté (les écoles dites « en écart significatif de performance »), un accompagnement spécifique sera assuré, et dans les situations les plus graves (heureusement très rares), un « manager de crise » pourra même devoir être désigné pour permettre à l’école de repartir sur de nouvelles bases.

Les quatre premiers mois de l’année scolaire ont aussi été mis à profit pour mettre au point des outils visant à aider les écoles à réaliser elles-mêmes un état des lieux et un diagnostic de leur situation propre sur base de données quantitatives et qualitatives. Ces outils constitueront, nous l’espérons, une base pertinente et une aide appréciée pour l’élaboration des plans de pilotage. Le consultant McKinsey nous a apporté un soutien et un savoir-faire extrêmement précieux dans ce travail. Nous lui exprimons notre reconnaissance, ainsi qu’aux fondations privées qui ont pris en charge le financement de cette opération. ■

**Étienne MICHEL**

*Directeur général du SeGEC*

11 janvier 2018

# Plans de pilotage : en avant !

Pages coordonnées par Conrad van de WERVE

Alors que les premières mesures du Pacte pour un enseignement d'excellence se mettent en place, un premier tiers des établissements de l'enseignement obligatoire élaborent progressivement leur plan de pilotage. Depuis de nombreux mois, l'enseignement catholique se prépare afin de les accompagner au mieux dans ce cadre. Une série d'outils sont en préparation, tant pour le fondamental que pour le secondaire.

Ce plan de pilotage constituera le contrat d'objectifs qui liera l'école à l'autorité publique. Il précisera comment l'établissement mobilisera ses ressources pour répondre aux objectifs fixés par le gouvernement, notamment en termes de réussite et d'acquis pour les élèves et de diminution du redoublement. Le processus nécessite de faire un état des lieux, d'envisager un diagnostic et de se fixer ensuite un nombre limité d'objectifs pour construire une stratégie d'action. L'équipe éducative dans son ensemble sera amenée à s'interroger sur son projet, sa raison d'être, ses valeurs, sa culture. Elle travaillera au processus de mise en place du changement, au départ des réalités de son école.

## Dans l'enseignement fondamental

Afin de concevoir les outils les plus appropriés, la Fédération de l'Enseignement fondamental catholique (FédéFoC) a mis en place, à la rentrée de septembre, une expérience-pilote dans sept établissements primaires de l'entité d'Herstal, en province de Liège. Ces établissements présentent des profils diversifiés (contexte rural, urbain, établissement en encadrement différencié, de petite/grande taille...). Des outils ont été conçus avec l'aide des conseillers pédagogiques du Service diocésain de Liège, du SeGEC et du consultant McKinsey. Les résultats sont assez prometteurs. L'outil le plus utilisé est certainement le « miroir » de l'établissement, qui permet de prélever deux types d'indicateurs :

### ■ Indicateurs de moyens

Une enquête en ligne a été soumise à l'équipe éducative, aux directions, aux Pouvoirs organisateurs, aux parents et aux élèves afin de mesurer la perception qu'ils ont du fonctionnement de l'école sous différents aspects : apprentissage, bien-être, climat...

### Isabelle ÉTIENNE, directrice Saint-Louis - Sclessin :

« Les enquêtes sont des outils de départ. Elles permettent de mobiliser tous les acteurs. Chacun peut prendre la parole et donner son propre avis sur l'école. Les acteurs sont tant les élèves, le PO, les directions, les parents que l'équipe enseignante, y compris les surveillants et l'éducateur, s'il y en a un. »

### ■ Indicateurs de résultats

Les résultats obtenus dans chaque école aux épreuves externes de fin de 2<sup>e</sup>, de 4<sup>e</sup> primaire et au CEB leur sont communiqués, ainsi qu'une série d'indicateurs prélevés dans « Tabor » (taux de redoublement...).

L'ensemble des informations ont été renvoyées aux établissements concernés, ainsi que des données agrégées d'autres établissements appartenant à la même classe socioéconomique, afin de leur permettre de mieux se situer. Pour l'enseignement spécialisé, des indicateurs spécifiques ont pu être développés.

La mise en perspective de ces indicateurs de moyens et de résultats doit permettre, après débat au sein de l'établissement, de dégager les vraies questions à traiter qui permettront à l'école d'atteindre à la fois ses objectifs spécifiques et les objectifs généraux fixés par le Pacte.

### Corinne MOREAU, directrice Notre-Dame du Bonsecours et Campagne des Monts - Herstal :

« Je trouve que c'est un projet très enthousiasmant. C'est un renouveau pour moi, qui suis nouvelle dans ma fonction de directrice. C'est également un renouveau pour mon équipe, pour les parents et pour les enfants. »

### Benoit JANSSEN, directeur Notre-Dame de La Licour et Préalles Bas - Herstal :

« Les trois journées de formation auxquelles nous avons participé nécessitent un gros investissement. Elles sont très importantes, afin d'asseoir notre posture de pilote au sein de nos écoles. »

### Geoffrey CORMANN, directeur Saint-Lambert II - Herstal :

« Un des bénéfices des journées de formation est d'avoir eu la possibilité de transmettre une énergie convaincante à toute l'équipe, dans le cadre de l'élaboration du plan de pilotage. »

### Régine ANTOINE, directrice des écoles de la Vallée du Geer :

« Je dirige plusieurs implantations. Afin d'être disponible et à l'écoute, le processus participatif est indispensable. Je suggère que ce processus se vive pour partie en implantation, et pour autre partie ensemble en école. »

### Corinne LAMARQUE, directrice Saint-Étienne - Vottem :

« Entrons dans le plan de pilotage parce que c'est dynamique. Il s'agit de mettre toute notre expérience au service d'un très beau projet. On fonce ! »

Interviews : Christine JAMAER

## Dans l'enseignement secondaire

La Fédération de l'Enseignement secondaire catholique (FESec) déploie également de grands moyens afin d'accompagner les écoles dans la démarche, dans le même esprit de collaborer au sein du SeGEC, avec l'appui du consultant McKinsey. Ainsi, dans chaque diocèse, les accompagnateurs de directions et les équipes de conseillers pédagogiques ont organisé les premières réunions avec les équipes de directions concernées. Pour soutenir la démarche, il s'agit aussi de prévoir une boîte à outils pour les équipes de directions. Les premiers seront bientôt utilisables, d'autres sont en phase de test auprès de quelques écoles et doivent encore être validés, certains ne pourront être développés que d'ici plusieurs mois.

### ■ Outils pour le lancement du plan de pilotage

- « *Diaporama* » : présentation des plans de pilotage à l'intention des Pouvoirs organisateurs, des équipes éducatives et des conseils de participation ;

- « *Des valeurs pour des métiers en évolution* » : vidéo de la conférence d'Alain ERALY, sociologue, Professeur à l'ULB, ancien président du groupe de travail du Pacte consacré à la bonne gouvernance des écoles. Cette conférence a été captée à l'occasion de la dernière Université d'été de l'enseignement catholique<sup>1</sup>.

### ■ Outils de planification

- *Le diagramme de processus ou ligne du temps* : cet outil permet aux équipes de directions d'accompagner et de guider le timing du processus, ses multiples facettes et de suggérer les ressources mises à disposition ;

- *Le vadémécum* : il s'agit d'une présentation didactique et méthodologique du processus d'élaboration des plans de pilotage.

### ■ Diagnostic et pilotage

- *Le Scan* : il permet de rassembler les avis de l'équipe éducative sur différentes thématiques. Il suscite, à partir d'outils simples à manipuler collectivement (par exemple, en journée pédagogique), des conversations cadrées entre les équipes afin de permettre à l'établissement de mieux se situer ;

- *Questionnaires et outil de synthèse des résultats* : à destination de l'équipe éducative, et à destination des parents et des élèves ;

- *Le « miroir »* : cet outil, encore à l'étude, donne une vue synthétique des caractéristiques de l'école, de ses résultats et de son fonctionnement. Il se base sur des données préexistantes (résultats aux évaluations externes, population, parcours scolaire...) et des questionnaires d'enquêtes (aux équipes éducatives, aux parents, aux élèves...). Il permet d'entamer et de nourrir les discussions et les débats avec l'ensemble de l'équipe éducative. Le « miroir » favorise aussi l'émergence d'un consensus, met les acteurs de l'école face à leurs réalités factuelles, et permet ensuite à l'équipe de pilotage de l'école de se fixer des objectifs.

### Benoit GALLEZ, directeur-adjoint Collège Saint-Michel - Etterbeek, participe au groupe de travail mis en place par les diocèses et la FESec :

« *Nous sommes très soucieux d'avancer avec nos équipes, et pas devant nos équipes. Certains outils qui permettent de dresser un état des lieux s'adressent plus particulièrement aux directions, d'autres à l'ensemble du personnel. Ces outils d'accompagnement sont indispensables au pilotage, mais demandent d'y consacrer du temps. Il semble que les formulaires électroniques que nous devons compléter afin de formaliser le dépôt de notre plan de pilotage en fin d'année scolaire soient principalement axés sur des données quantitatives (comme les taux d'échec, de redoublement...).*

*Il paraît très important, à mes yeux, de ne pas oublier la dimension qualitative. Le bien-être à l'école joue un rôle prépondérant, notamment dans la lutte contre l'échec scolaire. Il est indispensable que tant les élèves que les enseignants se sentent bien à l'école. L'arrivée du plan de pilotage est plutôt bien perçue dans mon école. Nous ne le présentons pas comme un nouveau corset décréteil, mais comme un fil rouge qui va nous permettre de donner un sens collectif à nombre de (petites) démarches. Nous avons déjà travaillé avec nos équipes sur la mission, la vision et les leviers stratégiques. Pour nous, il ne s'agira pas tant d'identifier de nouveaux pôles d'innovation que de mettre l'existant en cohérence. Bien sûr, il y a toujours des individualités un peu en retrait qui ont davantage peur du changement, mais de façon générale, les enseignants sont réceptifs. »* Propos recueillis par CvdW

## Convention Écoles-Centres PMS

Le Pacte pour un enseignement d'excellence prévoit que les Centres PMS collaborent avec chacune des écoles sur base d'un contrat. Celui-ci constituera un outil de pilotage permettant au Centre PMS de centrer ses priorités d'action dans la ligne du plan de pilotage fixé par l'école.

Pour la cohérence du partenariat entre le Centre PMS et l'école, il est souhaitable que la concertation et l'établissement du contrat aient lieu au cours de la phase d'élaboration du plan de pilotage de l'école. Dans ce contexte, le SeGEC a pris l'initiative d'élaborer un projet de modèle de convention afin de soutenir la concertation entre les écoles et les Centres PMS.

Le projet de modèle de convention fait l'objet d'une consultation

au sein des Bureaux des Fédérations concernées (FCPL, FédEFoC et FESec). Ensuite, il sera soumis au Conseil d'administration du SeGEC, avant d'être diffusé aux écoles et aux Centres PMS.

Le contenu du modèle de convention pourra être utilisé comme base de discussion entre l'école et le Centre PMS et pourra être adapté en fonction des réalités propres à l'école et au Centre PMS. La convention détaillera la manière dont le Centre PMS, en mettant en œuvre son projet de centre, apportera son concours aux objectifs que l'école se sera fixés dans le cadre de son plan de pilotage. Le modèle de convention qui sera mis à la disposition des écoles et des Centres PMS vise à permettre aux deux partenaires de s'inscrire conjointement dans les évolutions qui les concernent. ■

1. À regarder sur <http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Etude > Activités > Université d'été 2017

# Supérieur

## Un processus d'évolution ne s'arrête jamais

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Gouvernance, pilotage, qualité, leadership pédagogique : voilà des notions qui font leur chemin depuis un bon moment déjà dans l'enseignement. Le supérieur n'échappe pas à la règle, et la FédESuC<sup>1</sup> entend bien encourager les Hautes Écoles (HE) et les Écoles Supérieures des Arts (ESA) à poursuivre leurs efforts en la matière et les aider en ce sens.

Un séminaire<sup>2</sup> invitait tout récemment les directions des HE et des ESA à réfléchir à la problématique suivante : « *Gouvernance et qualité : vers des systèmes et des cultures qui font la différence* ». Il s'agissait, en l'occurrence, de cerner la place de la direction dans la qualité et le système qualité (en s'inspirant d'autres types de fonctionnement, mais aussi en décodant son propre système pour en dégager de nouvelles pistes), d'identifier les liens entre qualité, gouvernance et management stratégique, d'explorer les leviers pour promouvoir une dynamique et une culture qualité et d'enrichir le système qualité existant au sein de chaque institution au travers des apports collectifs, d'interventions d'experts et de travaux pratiques.

### Se remettre en question

Pour pouvoir évoluer, il est important que les institutions concernées puissent mettre à plat la manière dont elles fonctionnent. À l'occasion du séminaire proposé par la FédESuC, chacune d'entre elles était invitée à réfléchir à son système qualité, sur base d'une série de



**Dorothée AYER**, conseillère pédagogique à la Haute École spécialisée de Suisse Occidentale

questions telles que : comment la vision et la politique qualité sont-elles intégrées dans la mission, la stratégie et la gouvernance de l'organisation ? Comment sont organisées les responsabilités en termes de qualité ? Quels sont les résultats et la valeur ajoutée de votre politique qualité pour votre établissement ? Etc. Chaque institution était appelée à décrire une « bonne pratique » portant ses fruits dans son organisation. Présentées oralement pendant le séminaire et suivies de trois questions de la salle, ces courtes présentations, réparties tout au long du séminaire, ont nourri les discussions sur les enjeux et représentations de cette importante question.

### Contexte académique

Que signifient les notions de leadership pédagogique ou de management dans le monde académique ? C'est la question posée par **Dorothée AYER**, conseillère pédagogique à la HES-SO<sup>3</sup>, lors de la journée intitulée « *Leadership pédagogique et responsabilité de programme* » organisée par la FédESuC le 5 décembre dernier dans la foulée du séminaire évoqué plus haut.

Invitée à prendre la parole sur le thème « *Comment exercer un leadership pédagogique pour favoriser l'expérience d'apprentissage des étudiant-e-s ?* », elle explique avoir travaillé, avec ses collègues, sur le croisement de ces deux notions. Le management, précise-t-elle, est compris comme une façon d'organiser le travail, de résoudre les problèmes quand ils surviennent. Le leadership, lui, est plutôt perçu comme un travail collectif, visant à produire du changement. On accompagne les collègues, l'équipe, dans le but que les participants au projet acceptent ce changement, s'y adaptent et,



idéalement, y participent pleinement. Dans le monde académique, on a affaire à des travailleurs hautement qualifiés qui ont des compétences avérées dans certains domaines. Cela ne va pas de soi de diriger des équipes composées de profils très autonomes. Dans le cadre d'un travail sur un projet pédagogique, on peut très bien imaginer, par exemple, que le supérieur administratif hiérarchique n'ait pas le leadership pédagogique. On est plus ici dans du management participatif ou un leadership collégial. Quoi qu'il en soit, pour qu'un projet soit durable, il ne doit pas être tributaire du leader qui doit pouvoir être remplacé, le cas échéant, sans difficulté.

## Pourquoi mettre en place un leadership pédagogique ?

Le point de mire du leadership pédagogique, c'est la qualité de l'enseignement qui va, logiquement, influencer la qualité de l'apprentissage des étudiants. Et pour qu'un enseignement soit de qualité, il est indispensable que les enseignants continuent à développer leurs compétences en se formant à de nouvelles technologies, en s'adaptant à de nouvelles approches pédagogiques, etc.



« Un processus d'évolution ne s'arrête jamais », insiste D. AYER. Les dispositifs pédagogiques mis en place dans une optique de formation continue peuvent très bien fonctionner plusieurs années, puis nécessiter des ajustements. Pour ne pas gripper la machine, il est important de ne pas perdre de vue trois aspects : il est primordial de créer une culture qui vise l'amélioration continue de l'enseignement et de faire en sorte que les acteurs impliqués dans ce processus d'apprentissage soient conscients qu'on vise la qualité et qu'on est dans une dynamique d'amélioration.

Le deuxième point a trait à la nécessité d'un climat de travail non menaçant, à

l'intérieur duquel les personnes concernées se sentent à l'aise d'exprimer les problèmes et de proposer des solutions. Il est important qu'il valorise aussi l'innovation pédagogique de l'enseignant et de l'équipe, en mettant en place un système de promotion qui tient compte de l'investissement pédagogique de chacun face aux élèves.

Le dernier point concerne l'utilité d'un système d'accompagnement des acteurs (enseignants, conseillers pédagogiques, responsables de filières) dans leur développement.

Cet accompagnement peut prendre plusieurs formes : conseil individuel des enseignants s'ils ont des problèmes ou s'ils souhaitent mettre en place une nouvelle approche pédagogique, formation continue ciblée des responsables de programmes ou de filières en fonction de leurs besoins, etc.

## Conditions

Comment être sûr de mener à bien le leadership pédagogique dans son institution ? Le modèle de BÉLISLE et FERNANDEZ (2015), rappelle D. AYER, met en évidence six composantes. Pour commencer, il est indispensable de piloter le projet (fixer un échéancier, savoir qui prend part au projet, l'évaluer, etc.).

Il faut aussi communiquer sur le projet avec les acteurs concernés en gardant en tête que l'objectif, c'est de mobiliser les troupes. Susciter l'intérêt, convaincre les personnes du bien-fondé de l'initiative, est tout aussi fondamental. Sans oublier d'accompagner les personnes, en prévoyant des espaces, des temps, des lieux pour des rencontres, des discussions, et pour apporter un soutien si nécessaire. Et pour, à la fois, rallier d'autres intervenants et conforter celles et ceux qui y participent déjà, il est utile de valoriser le projet (par exemple, en demandant aux acteurs concernés de faire un bilan intermédiaire de leur projet et, pourquoi pas, de le présenter à d'autres

lors d'une journée pédagogique). Enfin, soutenir le développement pédagogique consistera également à veiller à ce que les personnes impliquées aient les compétences et les ressources nécessaires pour poursuivre le projet. Concrètement, comment cela peut-il se traduire sur le terrain, c'est-à-dire en termes de « bénéfices » favorisant l'apprentissage des étudiants ? Voici quelques exemples cités par la chercheuse suisse.

Pour ce qui est des interactions avec les étudiants, on peut mettre en place un dispositif de réflexion et de soutien des enseignants dans leurs pratiques quotidiennes d'enseignement. Il est également intéressant de sensibiliser à l'approche « programme » plutôt que « discipline » à l'occasion d'une journée pédagogique.

Des formations peuvent être l'occasion de valoriser le travail des responsables de filières ou de programmes et de proposer d'éventuels ajustements.

Par ailleurs, une direction peut écrire et communiquer une charte pour montrer que l'école est là en cas de difficultés des étudiants et proposer une liste de soutiens possibles. Elle servira alors de référence pour l'ensemble des acteurs. Mais cela peut aussi aller jusqu'à décider de revoir le plan d'aménagement des infrastructures pour réaménager des locaux existants ou en créer de nouveaux.

Autant de pistes qui peuvent être pensées, développées et concrétisées avec les équipes éducatives afin d'assurer la qualité globale dans l'établissement et d'impliquer les acteurs. ■

1. Fédération de l'Enseignement supérieur catholique

2. Organisé à Houffalize, les 13 et 14/11/2017

3. Haute École spécialisée de Suisse Occidentale

# Enseignement d'excellence...

## Nous ne sommes pas seuls à y réfléchir !

Stéphane VANOIRBECK



Dans cette note, la Commission rappelle tout d'abord qu'un enseignement de qualité pour tous aidera l'Europe à atteindre ses objectifs économiques et sociaux. Elle rappelle ensuite qu'un élève sur cinq éprouve de sérieuses difficultés pour développer des compétences « suffisantes » en mathématiques, lecture et sciences. La Commission définit ensuite trois domaines où un soutien européen peut contribuer à relever les défis. Morceaux choisis.

### Des écoles plus performantes et plus inclusives

Pour la Commission, tous les jeunes doivent avoir la possibilité de développer la gamme complète des compétences-clés, à savoir : lecture, écriture, mathématiques, sciences, compétences numériques, compétences civiques, sociales, entrepreneuriales, créativité et pensée critiques, soit la quasi-totalité des domaines repris dans le Pacte pour un enseignement d'excellence dans le chapitre consacré au tronc commun...

Elle rappelle également, à la fin de ce chapitre, la nécessité d'assurer aux élèves un bien-être physique et mental, « *condition préalable à la réussite d'un apprentissage* », invitant les communautés éducatives dans leur ensemble à lutter notamment contre les problématiques de (cyber-)harcèlement et de violence.

### Soutien des enseignants et des chefs d'établissements

La Commission met particulièrement l'accent sur deux problématiques :

- *rendre la carrière d'enseignant plus attractive* : accorder davantage d'attention à la formation initiale, préparer les futurs enseignants au travail collaboratif, leur accorder le soutien nécessaire, particulièrement en début de carrière, renforcer la collaboration entre les enseignants les plus expérimentés (enseigner en équipe, observation des pairs, communautés d'apprentissage professionnelles) « *Les enseignants doivent être capables et désireux de travailler et d'apprendre en équipe* » ;

- *soutenir les directions d'établissements* : une direction s'appuyant sur une vision partagée par le personnel, les parents et la communauté locale est déterminante pour le développement et l'innovation dans une école, la réussite des élèves, la qualité de l'enseignement et la motivation du personnel.

### Une gouvernance plus efficace, plus équitable et plus efficiente

La Commission insiste sur la nécessité d'allier « *autonomie et assurance qualité* ». L'interaction entre autonomie des établissements et obligation de rendre des comptes requiert des systèmes

d'assurance qualité solides mais flexibles. L'idéal serait « *d'octroyer aux écoles une plus grande autonomie en matière de pratiques éducatives* », mais aussi « *d'organisation et d'utilisation de leurs ressources financières* » pour leur permettre de « *mieux s'adapter aux besoins particuliers et au contexte local* », mais tout cela dépendant « *de leur capacité à planifier efficacement et à gérer leur propre développement (plan de pilotage ?), et de leur degré de responsabilité vis-à-vis des autorités* ».

Les enquêtes PISA montrent enfin l'impact que peut avoir l'autonomie accordée aux établissements sur les résultats obtenus dans les compétences de base. Cette autonomie ne peut bien sûr se concevoir que si elle est liée à une obligation de rendre des comptes.

En conclusion, tant la Commission que les acteurs de l'enseignement en Communauté française estiment tout à fait justifié de **faire de l'amélioration de l'enseignement une priorité absolue**. Un sommet européen de l'Éducation, prévu début 2018, abordera ces questions. ■

1. Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen, et au Comité des régions, 30 mai 2017, Com. 2017/248

# Un message de paix universel

Brigitte GERARD

Suite aux attentats de Bruxelles, en mars 2016, l'Institut Notre-Dame de Philippeville<sup>1</sup> a souhaité transmettre un message de paix. Première étape : la création par les élèves d'une plume de plus de 7 mètres, le début d'une aventure qui a ensuite largement dépassé les frontières de l'école...

« La plume était destinée à écrire les messages de paix, explique **Fabienne LIEBECQ**, professeure d'arts plastiques aux 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> degrés. Mais dans les faits, nos élèves ont réalisé une toile de 2 mètres sur 10, qu'ils ont remplie de leurs dessins et textes en tout genre. L'idée était ensuite de faire voyager ce message hors de nos frontières. Il a, dès lors, fallu trouver une destination, et c'est dans cet objectif que j'ai inscrit un projet sur la plateforme eTwinning<sup>2</sup>. »

Celle-ci a permis à l'enseignante de rencontrer une consœur polonaise, avec qui elle a pu collaborer. L'Institut a envoyé sa toile en Pologne, et les élèves polonais en ont créé une autre, sur le même thème. Le mouvement a vite fait boule de neige. La France a embrayé, suivie de la Grèce, la Turquie, la Tunisie, l'Inde et le Sénégal. Et finalement, les toiles des différents pays ont toutes été envoyées à Philippeville.

« Nos élèves étaient émerveillés de voir que leur idée avait fait son chemin, et que les autres pays avaient aussi voulu transmettre ce message de paix. Chacun a fait parler sa créativité. Nos élèves ont dessiné des mains de toutes les couleurs, des bonshommes

qui s'envolent... Il y avait aussi parfois un poème, un texte, des citations... En Inde, ils ont représenté des personnages qui dansent ; en France, ils ont repris le dessin de l'enfant échoué sur une plage... »

La thématique a, par ailleurs, été abordée dans le cadre des cours de religion et d'arts plastiques, où les élèves ont discuté du respect, de la tolérance... « On en est arrivé à la conclusion qu'il fallait une tolérance partagée pour pouvoir vivre en paix. Il faut admettre la diversité, favoriser l'égalité, la non-discrimination. Par ces échanges, on apprend à accepter et à avoir moins peur de l'autre. »

## S'ouvrir aux autres

Et le projet se poursuit. L'école a aujourd'hui des contacts avec des établissements en Toscane, Sicile et Argentine, qui devraient envoyer leur toile prochainement. Afin de donner à chacun l'occasion de partager ses impressions, les élèves de Philippeville ont, en outre, créé un « Padlet », sorte de mur virtuel sur lequel chacun peut s'exprimer et découvrir les messages des autres. « Tous les participants de l'école se sont aussi engagés à essayer de faire un effort pour plus



de tolérance partagée. Il était important, pour moi, de ramener ça un peu à nous et à notre propre comportement. »

L'Institut organise, dès lors, diverses activités tournées vers le social, permettant aux jeunes de s'impliquer : « Ils vont tous les ans au Caillou, un home pour enfants, et récoltent de l'argent pour leur offrir des jouets. Ils vont également servir et aider dans un Resto du cœur... Avec ces activités, qui se font dans le cadre du cours Enquêtes, visites et séminaires de ma collègue Adeline RIDELLE, on essaie de les ouvrir aux autres. Et on aimerait organiser une journée consacrée au respect et à la tolérance, au cours de laquelle on montrerait toutes les toiles. »

On le voit ici, l'objectif d'eTwinning est de développer les compétences en nouvelles technologies, mais aussi de favoriser l'amélioration des compétences sociales, civiques, interculturelles, développer l'esprit critique, la lutte contre la discrimination, le racisme, le harcèlement, la violence...

Un bien beau projet, intitulé ici « *Inclusion through Art* », qui a valu à l'école de recevoir un prix : 1000 EUR de matériel informatique, pour pouvoir continuer à échanger avec l'étranger. ■



1. [www.ind-philippeville.be](http://www.ind-philippeville.be)

2. [www.etwinning.net](http://www.etwinning.net)

# Coopération au développement

## De la classe au terrain

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Les déchets ménagers au Maroc, le gaspillage alimentaire à Bruxelles, la fragilité des populations haïtiennes face aux catastrophes naturelles, ou encore la dégradation des récifs coralliens impactant la vie de populations à Madagascar : ces problématiques étaient au cœur des présentations réalisées, le 15 décembre dernier, par les étudiants de dernière année du bachelier Coopération Internationale à HELMo-HEPL<sup>1</sup>, devant un panel de spécialistes.

Ouvert depuis 2012, ce bachelier vise à développer à la fois les compétences techniques des étudiants (management, gestion de projets, comptabilité, budgétisation, marketing) et les savoirs de compréhension (histoire du développement, modèles sociétaux, géopolitique, gestion des ressources humaines, compréhension des enjeux internationaux, relations Nord-Sud, crises énergétique et climatique, développement durable...). Se voulant professionnalisant, il met particulièrement l'accent sur la gestion de projets.

« Nos étudiants se destinent à occuper une série de fonctions liées à la coopération au développement, précise **Robin HUBLART**, maître-assistant en charge du cours de socio-anthropologie du développement et de gestion de projets à l'HELMo. Cela peut aller de chargé de projet pour des campagnes de levée de fonds dans une ONG ou un organisme de la société civile, à responsable ou créateur d'une ONG, en passant par chargé d'éducation permanente ou coach en montage de projet. Et pour apprendre à planifier ou gérer un projet, il est indispensable de passer par une série d'étapes et d'outils précis. »

### Projets innovants et réalistes

Les 18 étudiants de 3<sup>e</sup> année du bachelier sont répartis en quatre groupes, dans le cadre du cours de gestion de projets. « Chaque groupe choisit de monter un projet de développement innovant et réaliste relatif à une problématique liée à l'environnement ou à l'agriculture au Nord ou au Sud, pour un budget compris entre 200 et 500 000 EUR et une durée de 3 à 5 ans, explique R. HUBLART. Les étudiants vont devoir analyser et contextualiser la problématique, recueillir un maximum d'infor-



© Robin HUBLART

mations, identifier les acteurs concernés et les personnes-ressources, planifier des stratégies, formuler des indicateurs quantitatifs et qualitatifs, établir un calendrier, puis un budget. Rien ne doit être laissé au hasard ! »

C'est la 3<sup>e</sup> année que les projets sont présentés publiquement par les étudiants devant un jury et une série d'invités extérieurs, principalement issus d'ONG impliquées dans le développement durable au Nord ou au Sud. Cette présentation est suivie d'un temps d'échange avec les membres du jury, permettant aux étudiants d'avoir un retour direct sur la crédibilité et la viabilité du projet présenté.

« Cette manière de faire apporte une réelle valorisation du travail intensif réalisé par les étudiants, se réjouit le maître-assistant. Être capable de « vendre » son projet à des bailleurs de fonds, c'est un exercice indispensable. C'est aussi une belle opportunité pour eux de prendre contact avec un

potentiel futur employeur ou, du moins, de rencontrer des personnes impliquées dans le domaine qui les intéresse. On apprend des tas de choses en classe, mais c'est indispensable que les élèves puissent se confronter à la réalité professionnelle, avec l'espoir aussi que l'une des ONG contactées décide de monter l'un des projets présentés. Parmi les compétences nécessaires pour monter des projets de ce type, on oublie souvent les savoirs coopératifs. Sur un cours de 30 heures, monter un tel dossier en groupe est un réel défi pour les étudiants, qui n'ont pas envie d'être ridicules devant le jury. Ils vont devoir gérer les tensions dans le groupe, s'ajuster, voir comment fonctionner ensemble, comment concilier les contraintes des uns et des autres pour poursuivre un objectif commun. Et ça, c'est très formateur ! » ■

1. Bachelier organisé en codiplomation par la Haute École Libre Mosane (HELMo) et la Haute École de la Province de Liège (HEPL)



Photo : Lycée mixte François de Sales - Cilly

# Les classes DASPA

## APPROCHE

Accepter d'entrer dans la réciprocité

## PRATIQUES

Changements permanents :

l'art de composer

Un centre PMS à la manoeuvre

Quand l'interréseaux porte ses fruits...

## EXPÉRIENCE

Fondamental :

une différenciation nécessaire

## ACCOMPAGNEMENT

Secondaire :

vers des gestes professionnels ajustés

## LIMITES

Donner une chance à chacun !

Is viennent de différentes régions du monde. Mineurs souvent non accompagnés ou jeunes adultes, certains ne restent parfois chez nous que l'espace de quelque mois.

Les migrants qui s'apprentent à intégrer une classe **DASPA – Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants** – n'ont, dans certains cas, jamais été scolarisés et n'ont souvent pour seul bagage qu'un vécu très douloureux, certains ayant fui la guerre, d'autres la famine, ou encore la misère.

« *Le rôle premier de l'école, c'est certes d'apprendre la langue, mais c'est surtout de (re)créer un rythme, de (re)normaliser la vie* », nous dit **Dany CRUTZEN**. La linguiste en est convaincue : sans rencontre, il n'y aura pas d'apprentissage ! D'où l'importance pour l'enseignant, pour l'éducateur, de pouvoir se décentrer par rapport à ce qu'il croit savoir, d'aller « *à la pêche curieuse* » et de se laisser surprendre et toucher.

Au-delà des connaissances en Français langue étrangère, enseigner en classe DASPA demande aussi un vrai savoir-faire. Tant dans le fondamental que dans le secondaire, des initiatives ont été prises afin d'accompagner, d'outiller ou de former les enseignants. Dans ce dossier, nous vous proposons aussi des témoignages qui permettent de prendre la mesure des réalités vécues sur le terrain, que ce soit dans les grandes villes ou dans les zones rurales. Bonne lecture ! ■

Conrad van de WERVE

# Accepter d'entrer dans la réciprocité

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Ils sont (très) jeunes, ont fui leur pays pour des raisons diverses et, pour une partie d'entre eux, ne parlent pas un mot de français. Ils sont scolarisés dans des classes DASPA pour un apprentissage intensif du français, mais également pour retrouver un semblant de normalité après des parcours de vie particulièrement difficiles.

Ces jeunes, **Dany CRUTZEN**, à la fois linguiste et responsable d'un centre d'accueil pour MENA<sup>1</sup>, les connaît bien. Leurs difficultés aussi. Mais c'est avant tout de rencontre, d'espoir et de réciprocité qu'il est question quand elle parle d'eux.



Photo : Saint-Piat - Tourmal

Comment envisage-t-on l'enseignement du français à des élèves n'ayant jamais été familiarisés avec cette langue ?

**Dany CRUTZEN** : En réalité, la question de la langue s'inscrit dans quelque chose de beaucoup plus large. Pour moi, la compétence principale, c'est l'ouverture du cœur et la curiosité. Sommes-nous capable de nous imaginer ce qu'il peut y avoir dans la tête de ces enfants qui ont vécu des situations dramatiques, ont traversé toute l'Europe à pied et se trouvent dans des situations la plupart du temps précaires et incertaines ? Dans ce décor-là, la langue n'est jamais qu'un élément parmi d'autres. La question la plus importante à se poser est : « *Comment pouvons-nous, en tant qu'enseignant ou éducateur, nous décentrer par rapport à tout ce qu'on croit savoir ? Sommes-nous capable d'aller à la « pêche curieuse », de nous laisser étonner, surprendre, toucher ?* »

C'est intéressant d'identifier les problèmes auxquels on doit faire face, mais quand c'est fait, il faut quitter ce chemin-là pour trouver les ressources de ces enfants, de ces jeunes qui sont souvent extraordinairement débrouillards et particulièrement créatifs pour se trouver des chemins linguistiques ou des modes d'emploi.

Vous soulignez le fait qu'on ne communique pas qu'avec des mots...

**DC** : J'aime beaucoup cette idée de « *danser la langue* », de travailler sur les « *chorégraphies culturelles* ». Communiquer, ce n'est pas seulement des mots, de la syntaxe, des sons, c'est aussi une manière d'être avec le corps dans l'espace, c'est s'inscrire dans une façon de percevoir et d'exprimer le temps. Et ça s'installe par le lien, la relation, le regard. La question du regard est très importante. Comment prend-on contact ? Comment se dit-on bonjour ? Se touche-t-on ou pas ? De quoi avons-nous besoin pour nous sentir en sécurité, pour apprendre ? Les premiers contacts sont presque vibratoires et chorégraphiques, puisqu'il n'y a pas de mots. C'est une formidable opportunité de revisiter ce qu'on fait d'habitude. Je dis toujours qu'on transmet ce qu'on ignore en même temps que ce qu'on croit savoir.

Ce « lâcher-prise éducatif » peut-il s'apprendre ?

**DC** : Je pense que oui. Pour y parvenir, il est tout de même nécessaire, au préalable, de se former (des connaissances en FLE<sup>2</sup> sont une bonne base), de s'informer, d'expérimenter. De plus en plus de collègues de DASPA se sont professionnalisés, ont

perfectionné leurs dispositifs. Il ne faut pas laisser chacun réinventer le fil à couper le beurre tous les matins. Il est vraiment utile de s'échanger ce qui fonctionne bien, avec des outils à adapter à chaque contexte. C'est important, aussi, d'avoir des informations sur l'origine géographique de ces enfants, de s'intéresser à leur histoire et à la manière dont fonctionne leur langue d'origine, d'essayer de comprendre des dynamiques culturelles différentes.

Mais apprendre à donner des points de repère les plus clairs possibles à des personnes qui ne peuvent pas nous poser de questions ni comprendre nos explications requiert également une importante compétence non verbale, ce qui n'est pas simple dans notre système scolaire très verbeux. C'est ça qui nous demande de revisiter notre manière d'être et de faire, et c'est passionnant ! Ce qui marche un jour peut ne pas fonctionner le lendemain, et il faut recommencer, chercher, trouver autre chose...

### C'est aussi très déstabilisant...

**DC :** Voilà ! C'est ce qui peut se travailler en formation : se mettre en paix et en sécurité avec ce qui apparaît comme déstabilisant. Il faut, bien sûr, pouvoir garder un cap et rester attentif à la mission à remplir (l'apprentissage du français), mais en même temps, être ici et maintenant à la rencontre de ce qui se passe dans le groupe. Ici, on est dans quelque chose d'un peu extrême. Si on passe à côté de la rencontre, il n'y aura pas d'apprentissage. Par rapport à des primo-arrivants qui n'ont jamais été scolarisés, le rôle premier de l'école, c'est certes d'apprendre la langue, mais c'est surtout de (re)créer un rythme, de (re)normaliser leur vie.

Il y a de plus en plus d'enfants qui viennent de zones en guerre, avec des violences aggravées sur le trajet. Nombre d'entre eux sont dans des états psychiques pas forcément favorables à l'apprentissage immédiat, mais souvent, ils sont extrêmement volontaires, prêts à foncer, si l'incertitude de leur sort ne les démolit pas, à la longue... Comment accueillir cela sans paniquer ? On peut se dire que s'ils sont là, c'est qu'ils ont survécu à tout ce qu'ils ont rencontré. Donc, ils vont continuer à vivre, ils ne vont pas mourir en classe s'ils n'y arrivent pas après trois semaines ou n'ont pas leur CEB à la fin de l'année. Il y a une forme de relativisation et de lâcher-prise tout en gardant un cap, une ambition en se disant : « *On va y arriver !* ». Quand on se confronte aux difficultés ensemble, c'est fou ce qu'il y a comme énergie !

### Mais le risque n'existe-t-il pas aussi d'être « submergé » par ses émotions ?

**DC :** C'est parfois vraiment déchirant pour les profs, comme pour les autres professionnels qui les accompagnent. Il est indispensable de soutenir ces professionnels, qu'ils puissent en parler entre eux, « sortir d'eux-mêmes ». On ne partage pas des choses

pareilles au quotidien sans rencontrer de la colère, du découragement, de la révolte. Il y a à travailler pour trouver la juste distance entre toute puissance et impuissance, parce que les deux conduisent dans le mur. Et c'est à chacun de trouver la sienne.

L'enseignant peut évidemment sortir de son rôle pour entrer dans celui de citoyen ou de militant, mais c'est autre chose. Il ne faut pas vouloir être un sauveur. Le rôle de l'enseignant, c'est de créer et de garantir des conditions d'apprentissage suffisamment sécurisantes, d'apprivoiser ces jeunes par des apprentissages progressifs, de les mener vers un langage commun et une compréhension des « chorégraphies » dominantes. C'est donner les clés d'entrée dans l'école, mais aussi la société. Le reste appartient aux enfants. Certains vont s'adapter en trois mois, d'autres vont mettre peut-être une décennie...

### Certaines langues posent-elles plus de problèmes que d'autres ?

**DC :** La langue et la culture d'origine jouent évidemment un rôle. Si je viens de la langue mongole, du pachtoui ou du tigrinya, c'est plus compliqué d'entrer en français que si je viens de l'italien, de l'espagnol ou même de l'albanais. Une série d'éléments complexes entrent en jeu. Il ne s'agit pas de devenir un spécialiste, mais d'avoir tout de même conscience de l'importance de ces choses-là, baignés que nous sommes par une culture francophone qui se pense très universelle.

Un arabophone qui apprend le français, par exemple, passe d'un univers vocalique à trois phonèmes à un autre où il y en a jusqu'à 18. La nuance entre des mots comme « sucré », « secret » et « sacré » ne lui apparaîtra pas. Son « crible phonologique » ne lui permet pas de l'entendre. C'est une des difficultés à surmonter. La plasticité neuronale est heureusement prometteuse de tous les possibles, mais dans un premier temps, le climat de sécurité créé par l'enseignant et la qualité de sa relation pédagogique vont jouer un rôle prépondérant.

### Ces enfants, dites-vous, ont beaucoup de choses à nous apprendre...

**DC :** Leur présence est, pour nous, une belle opportunité d'ouvrir les yeux sur le monde. Ils ont beaucoup à nous apprendre, à condition que nous acceptions d'entrer dans la réciprocité. Si, vis-à-vis d'eux, nous sommes dans une approche anxieuse, je pense qu'on se coupe de toute cette créativité qui s'inscrit dans la relation, le lien, la réciprocité. Ces enfants, ces jeunes sont les ambassadeurs du monde, mais aussi de nous-mêmes, parce qu'ils viennent éclairer nos zones d'ombre. ■

1. Mineurs étrangers non accompagnés  
2. Français langue étrangère

Pour en savoir plus sur les aspects plus « techniques » et « pratiques » des DASPA, nous vous renvoyons à l'encadré publié en p. 8 de ce dossier. Il reprend les principales caractéristiques des dispositifs dont il est question ici.

# Changements permanents : l'art de composer

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

**Daphné CLAMOT** est enseignante et coordinatrice du DASPA du Lycée François de Sales à Gilly. Depuis janvier, elle travaille également, au sein de la FESeC, à la conception d'outils pédagogiques orientés DASPA.

“ C'est la 8<sup>e</sup> année que j'enseigne en DASPA. Je suis professeure de FLE (j'ai un bachelier en français et FLE, et un master en Sciences de l'éducation, option didactique du français langue étrangère). Notre public est en constante évolution, ce qui nous oblige à d'incessantes adaptations, pédagogiques et autres. Deux ans de suite, nous avons accueillis de nombreux jeunes Afghans. Nous avons rencontré des problèmes de discipline liés non à la nationalité, mais à l'effet de groupe. Nous avons donc mis en place une série d'initiatives pour arranger les choses. La majorité de ces jeunes Afghans n'ont jamais été scolarisés avant d'arriver chez nous. Nous avons déjà une à deux classe(s) d'alphabétisation, mais il a fallu passer à quatre, avec des professeurs formés en FLE mais pas en alphabétisation, et qui ont dû s'adapter.

Par ailleurs, ces jeunes qui avaient entre 16 et 18 ans souhaitaient se diriger au plus vite vers un projet professionnel. Nous avons donc décidé, fin de l'année dernière, d'organiser différemment nos classes « alpha », en prévoyant des cours théoriques le matin et pratiques l'après-midi, de manière

à travailler sur des projets très concrets, en allant dans les ateliers, etc. Mais tout cela est tombé à l'eau puisque cette année, nous avons affaire à une population très hétérogène, essentiellement constituée de jeunes de 12-14 ans venant d'Afghanistan (mais en plus petit nombre), de Syrie ou encore d'Afrique noire, et qui vont, normalement, raccrocher assez rapidement au système scolaire habituel.

Nous avons donc à nouveau revu nos dispositifs pédagogiques. Nous accueillons des élèves tout au long de l'année, à raison de 2 à 4 par mois. Certains disparaissent du jour au lendemain, pour tout un tas de raisons. On a l'habitude de ces changements incessants, mais ce n'est pas évident à gérer en classe. Nous avons la chance d'avoir des heures de coordination qui permettent d'accueillir convenablement chaque nouvel élève. J'ai une matinée pour lui faire passer des tests et voir dans quelle classe il doit être orienté. Il signe un « contrat », pour qu'il sache à quoi s'en tenir, avec en images les règles principales à respecter en classe, et nous visitons l'école ensemble. Quand ces élèves sont intégrés dans une classe habituelle, ils bénéficient de dispositifs d'aide mis en place, de manière générale, pour les élèves en difficulté. Quand ils ont déjà été scolarisés et viennent de pays dont la langue n'est pas trop éloignée du français, ils réussissent sans problèmes dans les diverses filières. » ■



Photo : Lycée mixte François de Sales - Gilly

# Un centre PMS à la manoeuvre

Brigitte GERARD

Depuis l'an dernier, le Centre PMS libre Liège 9 développe un projet avec le DOA<sup>2</sup> du Centre scolaire Saint-Joseph Saint-Raphaël à Remouchamps, qui organise deux classes DASPA. L'idée est d'y favoriser l'intégration de ces classes et de travailler sur les représentations des professeurs et des élèves, comme l'explique l'infirmière du Centre, **Laurence LELARGE**.

“ Au départ, le Centre PMS et les enseignants ont contacté le centre de la Croix-Rouge de Nonceveux et ont organisé avec celui-ci des ateliers pour les élèves du DOA. Il s'agissait d'y réfléchir sur l'immigration, le vécu des immigrés, pour aboutir à une meilleure compréhension de l'immigration, à un autre regard sur les élèves de DASPA. Par la suite, en septembre dernier, les professeurs des classes DASPA, la direction, le Centre PMS ont collaboré avec l'association « Annoncer la couleur » et Dany CRUTZEN<sup>3</sup> et ont proposé une formation de deux jours aux professeurs de Saint-Joseph et de Saint-Raphaël (3-6<sup>e</sup> années), afin de les aider à mieux communiquer avec leurs élèves. J'y ai participé avec ma collègue Virginie HENDRICKX, car il était intéressant pour nous d'entendre le point de vue des enseignants, de voir quelles sont leurs difficultés liées à la communication...

Ensuite, des activités ont été organisées dans les classes de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> communes. Un film sur l'immigration a été diffusé, et les élèves ont participé à des ateliers sur les représentations qu'ils se font de l'immigration, des différences... Dans ces classes, nous avons aussi entendu des témoignages de personnes qui ont obtenu le statut de réfugié et qui ont pu rester en Belgique. Et en ce début d'année, il s'agira de travailler avec les élèves des DASPA afin de les encourager à nous parler de leurs difficultés, de leur parcours.

D'une manière générale, le rôle du centre PMS est de faire du lien, de proposer des intervenants, des services, de réfléchir avec les professeurs, de voir comment agir au mieux en fonction des situations... Nous rencontrons notamment des difficultés au niveau de l'orientation et de l'intégration des élèves en DASPA. Leurs représentations d'une section, d'une option, d'un métier sont parfois tellement différentes des nôtres ! À Saint-Joseph, les élèves des DASPA sont de tous âges, il y a du va-et-vient et de plus en plus de mineurs non accompagnés. C'est dur pour eux de s'intégrer, de comprendre les règles disciplinaires, il y a de l'incompréhension au niveau des représentations, de la manière de réagir. Et puis, les élèves de DASPA se trouvent sur la même implantation que les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années mais sont plus âgés qu'eux, ce qui n'est pas simple à gérer. » ■

# Quand l'interréseaux porte ses fruits...

Brigitte GERARD

À Tournai, une fois n'est pas coutume, les réseaux d'enseignement communal et libre ont uni leurs forces pour pouvoir ouvrir un DASPA dans le fondamental. Une réelle réussite, comme nous le raconte **Patrick D'HOEN**, directeur de l'École Saint-Piat.

“ À l'époque, en 2015, l'échevin de l'enseignement communal et le directeur diocésain de Tournai, François GUILBERT, se sont dit que si les deux réseaux d'enseignement introduisaient une demande de DASPA chacun de leur côté, ils n'obtiendraient rien. Ils se sont, dès lors, mis d'accord pour travailler ensemble, et les écoles concernées ont introduit un dossier à la Communauté française, qui a octroyé un DASPA à Tournai pour quatre établissements : deux écoles communales et deux écoles libres (Saint-Piat et les Frères). Mais c'est l'école communale Arthur Haulot qui est porteuse du projet et qui dispose de 24 périodes, grâce auxquelles elle a pu ouvrir un DASPA complet. Les autres périodes ont été réparties en fonction de la population des autres établissements.

À Saint-Piat, nous accueillons actuellement onze enfants primo-arrivants en primaire et quatre en maternelle. J'ai pu engager une enseignante pour 12 périodes, et dans le cadre de ma fonction de direction, je leur consacre 8 périodes.

L'enseignante s'occupe des enfants le matin, et l'après-midi ils vont dans une classe de leur âge. Au début, il s'agit surtout de leur rendre de la sérénité, de leur redonner le sourire, de bien les intégrer... Ensuite, c'est l'apprentissage de la langue française, et ça va vite ! Dès que le Conseil d'intégration pense que l'enfant est capable de maîtriser le vocabulaire de base pour pouvoir comprendre les consignes, il peut passer dans une classe ordinaire. La différenciation est très importante. Parfois, il est intéressant pour ces élèves de suivre des cours en français, même s'ils ne maîtrisent pas tout, ne fût-ce que pour l'échange avec les autres.

Au début de la mise en place du DASPA, ce n'était pas évident. Les enseignants se sentaient un peu apeurés, mais aujourd'hui, on partage pas mal de choses d'un point de vue pédagogique avec les équipes enseignantes de l'autre réseau et de l'École des Frères, et cela se passe très bien. La difficulté reste néanmoins que les enfants peuvent arriver ou partir à n'importe quel moment de l'année, ce qui entraîne parfois des déceptions... C'est un challenge à relever. On pense d'abord au bien-être de l'enfant et de sa famille. Il y a aussi un échange avec les autres élèves de l'école, un partage. Ces enfants nous apportent leur culture, leur nourriture, d'autres langues... C'est très riche, et cette collaboration interréseaux montre qu'il faut parfois oser sortir du cadre habituel ! » ■

# Fondamental

## Une différenciation nécessaire

Interview : Christian MODAVE

Texte : Brigitte GERARD

Enseigner en DASPA et s'adapter à ce public d'élèves tout à fait particulier n'a rien d'évident pour les instituteurs.

Heureusement, les pistes à suivre sont nombreuses, et **Catherine LEBOUTTE**, formatrice FoCEF<sup>1</sup>, lève ici le voile sur divers outils pédagogiques à mettre en œuvre avec les enfants primo-arrivants.

**V**u la diversité des origines et des âges des enfants accueillis en DASPA, les enseignants peuvent avoir du mal à trouver un fil conducteur dans leur classe. D'autant que, comme l'explique C. LEBOUTTE, qui a donné l'an dernier aux enseignants du fondamental une formation consacrée aux outils pédagogiques à utiliser en DASPA, les difficultés auxquelles ils sont confrontés sont nombreuses : « *Ils peuvent se retrouver face à des conflits interethniques, et les fratries peuvent aussi vite prendre le dessus sur les autres enfants. Par ailleurs, les primo-arrivants qui vivent dans un centre de la Croix-Rouge se côtoient quotidiennement, et il y a alors parfois plus de disputes. Les enfants peuvent aussi arriver ou partir à tout moment dans l'année, ce qui peut déséquilibrer la dynamique du groupe. Il faut alors essayer de réinstaurer un climat de confiance, de respect. Et certains élèves ont des parents illettrés ou analphabètes, ou n'ont eux-mêmes jamais été scolarisés !* »

Malgré tout, les enseignants doivent rester attentifs à proposer des activités adaptées à chaque âge. Et même s'ils abordent diverses matières en classe, l'essentiel reste l'apprentissage de la langue française. C. LEBOUTTE propose, à cet égard, diverses méthodes de travail aux enseignants : « *Par exemple, la méthode gestuelle Borel-Maisonny qui utilise les parties du corps, ou les bains de lecture qui permettent aux enfants de structurer des phrases et de faire face à des répétitions pour pouvoir les ancrer, les comprendre et prendre confiance en lecture. Par ailleurs, s'il faut bien sûr travailler avec l'ensemble du groupe-classe, dans les DASPA, on table beaucoup sur la différenciation. Chaque élève reçoit un travail adapté à son niveau, à ses besoins. On peut aussi prévoir certains cours, certaines activités en mélangeant les enfants de l'école, par exemple en éveil, ce qui est valorisant et enrichissant pour chacun.* »

### Pour s'inspirer

La formatrice évoque, en outre, divers outils destinés à guider les enseignants dans l'apprentissage de la langue, dont certains qu'elle a créés elle-même. « *En français langue étrangère, il y a les méthodes « Grenadine » ou « Alex et Zoé » qui donnent aux enseignants débutants en DASPA une structure de base, des idées. On y trouve notamment des chansons pour aborder certains thèmes. La limite étant que les enfants qui arrivent en cours d'année ont parfois du mal à se raccrocher au cours, puisqu'il évolue tout au long de l'année. Il existe aussi la méthode de la petite grenouille, qui propose de petites histoires de 7-8 chapitres, et à laquelle les enfants peuvent plus facilement se raccrocher à tout moment. J'ai, pour ma part, publié des livres pour aider à la construction de phrases, la collection « Devine ce que j'ai vu », sur trois thèmes : les animaux, les métiers et les personnages. On découvre des phrases par bandelettes, avec un sujet, un verbe, un complément, un adjectif à accorder et un complément de phrase de lieu. La méthode permet de travailler beaucoup de choses à travers des phrases farfelues !* »

Les défis restent néanmoins nombreux dans les DASPA et ne se limitent pas à l'apprentissage de la langue. « *L'objectif est d'amener chaque enfant le plus loin possible dans son évolution scolaire et de lui permettre d'intégrer les classes traditionnelles. Il faut aussi y travailler ce qui est d'ordre émotionnel, relationnel : habituer les enfants à notre structure scolaire, à notre façon de vivre, à notre culture, les rendre heureux de venir à l'école.* » ■



Photo : Laurent NICKS

1. Formation continue des enseignants du fondamental

# Secondaire : vers des gestes professionnels ajustés

Brigitte GERARD

C'est en 2015 que la crise migratoire est venue compliquer la situation des écoles avec DASPA, qui ont dû faire face à un afflux important d'élèves primo-arrivants, sans bénéficier de moyens supplémentaires. « *Les enseignants se sont retrouvés face à des élèves, bien souvent des mineurs étrangers non accompagnés (MENA), qui n'avaient jamais été scolarisés dans leur pays d'origine, étaient déscolarisés depuis plusieurs années ou avaient vécu un parcours migratoire chaotique, explique Sandrine DI TULLIO, conseillère pédagogique pour le secteur Français, chargée de l'accompagnement dans les DASPA. Il s'agissait, par ailleurs, bien souvent de jeunes enseignants ou d'institutrices primaires. Ce public varié avait la volonté de bien faire, mais était totalement démuné en termes pédagogiques et humains.* »

La FESeC a, dès lors, pris conscience des besoins des écoles au niveau de l'accompagnement des DASPA. Elle a mis sur pied un groupe de travail et a confié cette tâche à S. DI TULLIO. « *Mais ce n'était pas suffisant, constate la conseillère pédagogique. La FESeC a donc réuni une série d'acteurs du monde de l'accueil des primo-arrivants pour réfléchir aux besoins les plus urgents. Conclusion : le plus important semblait être la professionnalisation des enseignants. En effet, rien dans leur formation initiale ne les prépare à ce public spécifique d'adolescents primo-arrivants. L'idée était de voir comment leur fournir les compétences nécessaires pour pouvoir se positionner dans ces classes avec des gestes professionnels spécifiques adaptés aux besoins d'adolescents primo-arrivants allophones.* »

## Parcours de formation

La FESeC a alors décidé de décliner une offre d'accompagnement sur plusieurs niveaux. Tout d'abord, en proposant un parcours de formation aux enseignants qui intègrent un DASPA. Celui-ci sera organisé en 2018 par le CECAFOC (Conseil de l'enseignement catholique pour la formation en cours de carrière) et s'étalera sur quatre modules.

Le premier constituera un préalable et mettra le focus sur le concept de migration, au niveau historique et sociétal. « *L'idée sera de repositionner ses représentations, afin d'adopter les comportements pédagogiques adéquats* », précise la conseillère pédagogique. Un 2<sup>e</sup> module, donné par Dany CRUTZEN, abordera la question de la posture de l'enseignant, en partant des concepts d'interculturalité et de décentration nécessaire : il faut quitter ses représentations pour être au plus près de ce qu'est réellement l'élève et de ses besoins. Ensuite, un module sera consacré à la didactique du français langue étrangère (FLE) et s'attachera à montrer que l'apprentissage d'une langue n'est pas seulement celui du vocabulaire, mais qu'il s'agit de tout un accès au monde. Et le dernier module, donné par Sandrine DI TULLIO et centré sur l'alphabétisation, proposera « *des pistes pour une entrée dans l'écrit* ». « *En effet, aucune méthode n'a été conçue pour un public d'adolescents. On prendra donc du recul par rapport aux outils qui existent et on verra comment les adapter.* »

Outre ce parcours de formation, la FESeC a récemment engagé une « outilleuse DASPA »<sup>1</sup>, une enseignante qui sera détachée à 1/5<sup>e</sup> temps pour produire des outils pédagogiques. Et chaque année depuis 2014, la Fédération réunit les équipes éducatives des DASPA lors d'une journée de réflexion, qui permet notamment de créer du lien. Enfin, une plateforme<sup>2</sup> vient d'être mise en ligne. « *Celle-ci est pour le moment plutôt informative, mais notre objectif est qu'elle devienne petit à petit collaborative, et que les enseignants puissent y proposer une ressource, suggérer une publication, échanger...* » ■

Comme dans le fondamental, les professeurs du secondaire qui débute dans un DASPA sont bien souvent démunis. Face à ce constat, la FESeC (Fédération de l'Enseignement secondaire catholique) n'est pas restée les bras croisés et a pris une série de dispositions afin d'accompagner ces enseignants.



Photo : Lycée mixte François de Sales - Gilly

1. Lire en p. 4 de ce dossier

2. <https://guide-daspa-fle-segec.weebly.com>

# Donner une chance à chacun !

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

**Martine JALLET** est directrice de l'école professionnelle du Centre Asty-Moulin à Namur et a repris le DASPA depuis 2015. Elle évoque ici les principales difficultés rencontrées.



Photo : Lycée mixte François de Sales - Gilly

“ Nous accueillons actuellement 84 élèves en DASPA, principalement des jeunes Afghans et Syriens, mais aussi Macédoniens, Pakistanais, Soudanais, Guinéens, etc. Cela fait partie de notre projet d'établissement de donner à chacun une chance de s'épanouir dans la vie et de s'intégrer dans la société. Le plus difficile à gérer au jour le jour, en DASPA, c'est la « volatilité » de la population. Les jeunes apparaissent puis disparaissent au gré des changements de centre, de statut, etc. Ils ont beaucoup de démarches administratives à faire. Certains ont des problèmes psychologiques. C'est un travail permanent de lutter contre l'absentéisme avec les centres et les tuteurs.

Les enseignants se remettent beaucoup en question. Ils visent à travailler de manière très concrète pour donner davantage de sens aux apprentissages. Nous souhaiterions d'ailleurs un assouplissement des grilles horaires pour les « post-alpha » leur donnant accès à davantage d'activités qui permettent la découverte de métiers. Un constat nous pose également question : certains jurys d'intégration estiment des élèves capables de suivre une classe « normale », alors que leur niveau de français est très insuffisant, ce qui crée beaucoup de difficultés.

Je tiens aussi à rappeler qu'on travaille à enveloppe fermée, et que les heures attribuées sont calculées en fonction du nombre d'élèves présents en DASPA. Jusqu'ici, à la Toussaint, la Fédération Wallonie-Bruxelles libérait des heures supplémentaires si nécessaire pour les DASPA en demande. J'ai actuellement 24 élèves sur une liste d'attente, dont une bonne partie d'alphas. Plusieurs centres de la Croix-Rouge me sollicitent pour que je les accueille, mais c'est impossible pour nous actuellement car cette année, la circulaire qui nous permettrait de bénéficier d'heures supplémentaires n'arrive pas ! On ne sait plus trop à quel saint se vouer... » ■

## DASPA ?

Un décret règlemente la mise en place d'un **Dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants (DASPA)** depuis 2012. Il remplace celui de 2001 relatif aux classes-passerelles. Ce dispositif a pour objectifs d'assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants dans le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de leur proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté à leur profil d'apprentissage, et de constituer une étape de scolarisation intermédiaire d'une durée limitée, avant de « raccrocher » à une scolarisation classique, en fonction de critères d'inscription et de modalités administratives déterminés. Il est d'application tant en primaire qu'en secondaire. Sa mission principale est l'apprentissage intensif de la langue française et la remise à niveau adaptée pour que l'élève rejoigne le plus rapidement possible le niveau d'études approprié.

Le gouvernement crée un nombre de DASPA qui est fonction de la réalité de la scolarisation des élèves primo-arrivants. Il lance un appel à candidatures par circulaire. Les écoles posent leur candidature. Il y a une prolongation automatique du DASPA les années suivantes, tant que l'école scolarise minimum huit primo-arrivants.

Des moyens supplémentaires, sous forme d'heures (CP-NTPP), sont attribués aux écoles organisant un DASPA, en fonction du nombre d'élèves accueillis.

Sont considérés comme primo-arrivants : les élèves qui, au moment de leur inscription dans une école de la FWB, sont âgés entre 2 ans ½ et 18 ans, sont arrivés sur le territoire national depuis moins d'un an et ont introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié (ou sont reconnus comme tels), sont mineurs accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié (ou reconnue comme tel), sont reconnus comme apatrides, ou sont ressortissants d'un pays considéré en voie de développement ou en transition, aidé officiellement par le Comité d'aide au développement de l'OCDE.

La durée du passage d'un élève en DASPA est comprise entre une semaine et un an. Elle peut être prolongée de six mois maximum.

# PIRLS 2016 : et après ?

Edith DEVEL

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.

06/12/2017



La dernière enquête PIRLS (Progress in international reading literacy study) révèle à nouveau les lacunes des élèves francophones en lecture. L'enquête, réalisée en 2016 dans une soixantaine de pays et régions, évalue les performances en lecture des élèves en 4<sup>e</sup> primaire. Les élèves francophones belges se classent en dernière position dans la liste des pays et régions de l'Union européenne.

## Et vous, qu'en dites-vous ?



Jean-Louis DUFAYS,  
UCL - CRIPEDIS<sup>1</sup>

“ Dans la dernière édition de cette enquête internationale qui est menée tous les cinq ans, les élèves de 4<sup>e</sup> année primaire de la FWB obtiennent une moyenne globale qui les classe derrière tous les autres pays de l'OCDE comparables au nôtre, et qui constitue un recul inquiétant par rapport à 2011. Le plus préoccupant est que le nombre de lecteurs précaires a augmenté en cinq ans.

Ces résultats interrogent la manière dont la lecture est trop souvent enseignée dans nos écoles. Depuis des années, les didacticiens du français de nos universités et de nos Hautes Écoles préconisent pourtant des solutions qui sont mises en œuvre avec fruit dans d'autres pays. En particulier, six principes apparaissent comme prioritaires

pour améliorer le niveau et la motivation en lecture de leurs élèves :

**1. être plus explicite et plus systématique**, tant dans la présentation des objectifs que dans celle des processus de lecture à développer, notamment en montrant précisément aux élèves comment on attend qu'ils procèdent ;

**2. équilibrer davantage les choix de textes à lire**, en variant les tailles et les types de textes (littéraires/non littéraires ; narratifs/poétiques/informatifs/argumentés...) et en veillant à une progression des difficultés ;

**3. dans chaque lecture faite en classe, valoriser et travailler explicitement non seulement les processus de compréhension, mais aussi ceux de l'appréciation et de l'interprétation ;**

**4. travailler d'abord la lecture collectivement et en séance (plutôt que la lecture individuelle et après coup) en suscitant différents types de questionnements, d'interactions et de productions à son propos ;**

**5. desserrer la pression évaluative : faire d'abord de la lecture le lieu d'expériences motivantes, et ne l'évaluer qu'au terme de plusieurs expériences réussies ;**

le contrôle des acquis ne peut pas prendre le pas sur l'enseignement des processus ;

**6. décroiser autant que possible les activités de lecture, d'écriture, d'écoute et de prise de parole.**

Ces six points sont tous essentiels, il ne faudrait donc pas en isoler un au détriment des autres. Il faudrait surtout qu'ils fassent l'objet d'une politique de formation initiale et continuée et d'un outillage plus systématiques. Dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence, la FWB s'y emploie, semble-t-il. Encore convient-il de ne pas diluer les priorités et de s'aviser que, sans renfort accordé à l'enseignement du français, aucun progrès significatif dans les autres domaines d'apprentissage ne paraît possible. » ■

1. Centre de recherche interdisciplinaire sur les pratiques enseignantes et sur les disciplines scolaires. J.-L. DUFAYS rejoint en grande partie l'analyse de Patricia SCHILLINGS, chargée de cours en Sciences de l'éducation à l'Université de Liège, qui a mené une expérience-pilote dans une série d'écoles fondamentales, notamment dans l'enseignement catholique.

Marcel SEL

# Non aux étiquettes !

Brigitte GERARD



Blogueur bien connu de la toile, écrivain, chroniqueur et scénariste, **Marcel SEL** a publié en 2017 son premier roman *Rosa*, succès critique et de librairie. L'occasion de revenir sur le parcours de cet autodidacte qui, comme son pseudo l'indique, ne manque pas de sel ! Mais s'il aime la polémique, ce n'est jamais sans une certaine nuance....

## Quel a été votre parcours scolaire ?

**Marcel SEL :** J'ai d'abord été au Collège Saint-Pierre à Jette et j'ai changé d'école pour les trois dernières années du secondaire, dans l'enseignement de la Ville de Bruxelles. Ensuite, j'ai entamé une année en philologie germanique, que je n'ai pas pu terminer pour des raisons personnelles.

## Quelle a été l'importance de l'école dans votre vie ?

**MS :** J'aimais beaucoup apprendre, j'aimais beaucoup les enseignants et du coup, je n'étais pas bien vu par certains élèves... À l'époque, Saint-Pierre était une école de garçons, et c'était extrêmement dur. Après, j'ai découvert une école

mixte, et c'était un tout autre univers ! J'étais un peu turbulent, mais aussi un assez bon élève. Je jouais avec les limites de ce que l'on peut faire, j'avais déjà cet esprit un peu contestataire.

## L'attrait pour l'écriture était-il déjà présent ?

**MS :** Oui, j'ai commencé à écrire très tôt. À 13 ans, j'avais une passion pour Apollinaire, Eluard et j'écrivais beaucoup de poésie. Mais en rédaction, j'avais la mauvaise habitude de faire ce qu'on ne me demandait pas ! Lors d'un sujet de fin d'année, j'ai rédigé un poème en alexandrins de 4-5 pages... Le professeur m'a demandé où j'avais copié ce texte, et il a fallu le convaincre que je l'avais bien écrit !

## Après cette année à l'université non achevée, votre parcours a été assez varié...

**MS :** En effet ! Au début, je me suis retrouvé SDF pendant quelques semaines, étant en rupture avec mes parents... Ensuite, j'ai été secrétaire, DJ professionnel, j'ai travaillé dans le théâtre, dans la publicité, et j'ai fait de la radio. Tout au long de ces années, j'ai continué à écrire de petites choses, des nouvelles, et il y a 10 ans, j'ai décidé d'écrire un roman. À un moment, je me suis retrouvé bloqué, et un ami m'a conseillé d'écrire tout autre chose. Je rédigeais alors des scénarios pour une série télévisée satirique sur la politique, et un sujet me passionnait : le communautarisme belge. J'ai donc commencé à écrire là-dessus et j'ai publié un essai.

Dans la foulée, j'ai créé mon blog, « *Un Blog de Sel* »<sup>1</sup>, pour faire connaître ce livre et y donner un autre point de vue que celui de la presse générale, sur le phénomène de la N-VA notamment. Le blog a tout de suite très bien marché. J'ai toujours eu envie de commenter l'actualité, de travailler comme journaliste, mais ce n'était pas planifié. Finalement, après avoir publié cinq essais, j'ai fini mon roman ! Et c'est amusant de voir que les journalistes croient que je me suis mis tout à coup au roman alors qu'en réalité, c'était ce que je voulais faire au départ !

### Pour vous, c'est important de mettre le doigt sur ce qui ne va pas, de chercher la polémique ?

**MS :** Oui ! Mais du coup, sur mon blog, je reçois régulièrement des réactions négatives à mes articles. Par rapport à la N-VA, par exemple, certaines personnes ont cru que j'étais le meilleur ennemi des Flamands, alors que ce n'est pas ça. Ma perception du nationalisme flamand n'a jamais été anti-flamande. Il s'agit plutôt de savoir si cette politique est nocive à court, moyen ou long terme. Il faut pouvoir faire preuve de nuance.

### Cette année, vous avez aussi été pendant 7 mois le rédacteur en chef du journal satirique *Pan...* Que retenez-vous de cette expérience ?

**MS :** J'ai toujours eu envie de travailler pour un journal satirique, qui révèle des choses et essaie d'être drôle. La presse satirique, c'est extrêmement subtil à manipuler car il faut pouvoir provoquer pour remuer les choses, mais cela peut très vite déraiser si ce n'est pas fait de façon subtile et cohérente. C'était passionnant, mais éphémère : John-Alexander BOGAERTS, le propriétaire, ne s'est pas retrouvé dans ma ligne éditoriale. Et je n'allais pas en changer !

### En tant qu'observateur de l'actualité, que pensez-vous des mauvais résultats de nos élèves en lecture ?

**MS :** Je suis inquiet, quand je vois que même les élèves socialement favorisés atteignent à peine la moyenne européenne.

Il y a un tas de facteurs qui jouent. Les enfants ont sans doute besoin d'un environnement particulier pour se développer à ce niveau-là. Quand j'étais petit, mes grands-parents m'ont appris à lire, et en entrant en 1<sup>re</sup> primaire, je savais déjà lire les lettres, individuellement. À l'époque, il y avait peut-être un plus grand engagement de la part des parents, et souvent, la mère était à la maison. Aujourd'hui, c'est beaucoup plus compliqué. Et on a peut-être perdu de vue que pour que l'enfant réussisse, on ne peut pas tout confier à l'école, qu'il faut être proactif.

Je constate aussi qu'on a tendance à ne plus demander d'effort, à ne plus donner de longs textes aux enfants. Je pense qu'il faut imposer un certain nombre de lectures à tous les élèves, même très tôt, aider ceux qui n'y parviennent pas et accompagner ceux qui n'aiment pas, essayer de leur donner goût à quelque chose au lieu de décréter qu'ils n'aimeront pas.

### Comment résumeriez-vous votre premier roman *Rosa* ?

**MS :** En une phrase, ce serait : comment Rosa, une grand-mère juive, résistante, déportée et assassinée en 1945, peut peut-être sauver son petit-fils Maurice, en l'an 2000... Mais on peut aussi le voir comme l'histoire d'un père qui impose à son fils d'écrire un roman, tout en le payant. Et le fils se rappelle qu'il a un sujet : l'histoire de sa grand-mère, la mère de son père, qui n'a jamais su ce qui lui était arrivé. Au début, Maurice ne sait pas trop qui il est, il est bloqué dans la vie, et en écrivant l'histoire magnifique et tragique de sa grand-mère, il va peut-être pouvoir évoluer...

### Qu'est-ce qui vous a inspiré ce récit ?

**MS :** Mon histoire familiale. Ma famille paternelle est originaire des Cantons de l'est, et pendant la guerre, mon grand-père a résisté, en refusant de donner un cours imposé par les nazis. Du coup, il a été interdit d'enseigner pendant 5 ans. Et on m'a raconté qu'il avait des relations avec des réseaux de résistance. Dans ma famille, on a beaucoup parlé de ce qui s'est passé pendant la guerre, des relations entre les gens du village et des anti-nazis qui, pour survivre, ont dû changer

de position. Dans mon roman, ces dimensions sont transposées en Italie, car j'ai une lointaine origine italienne. Et la relation de Maurice à son père est partiellement autobiographique.

### Le succès du livre vous a surpris ?

**MS :** Oui, c'était inattendu ! J'ai reçu deux prix<sup>2</sup>, et j'étais finaliste du prix Rossel... Tout cela ne m'était pas venu à l'esprit quand j'écrivais ! Cela fait plaisir, mais en même temps, cela donne un peu le tournis, et ça m'a paralysé pour le deuxième... que j'ai enfin commencé !

### Quel en sera le thème, cette fois ?

**MS :** Pour l'instant, cela se passe en Allemagne et en Pologne, pendant la Seconde Guerre mondiale. Ce serait une suite mais plus dure, toujours avec l'idée d'espoir dans le genre humain, et en ramenant le politique à ce qu'il est : quelque chose qui émane de l'humain, mais qui reste attaché à l'organisation sociale, qui n'entache pas forcément le penseur.

Dernièrement, je parlais d'un tas de choses intéressantes avec quelqu'un dont j'ai appris, plus tard, qu'il était du Vlaams Belang... Cette personne passe son temps à aider les gens et n'a rien contre l'immigration. C'est dire à quel point il faut arrêter d'étiqueter les gens, mais plutôt les écouter, essayer de leur expliquer, leur parler, sans mépris.

Si j'essaie de faire quelque chose dans mon travail, c'est de montrer que les étiquettes n'ont pas de sens. Qu'un personnage peut évoluer en fonction des événements. Imposer une identité à quelqu'un, c'est la pire violence. Ce monsieur du Vlaams Belang prouve par lui-même que cela ne peut pas fonctionner, puisqu'il additionne des identités totalement incompatibles. C'est cette idée qui me motive, sur mon blog, quand j'essaie d'analyser les choses, et dans mes romans. ■

1. <http://blog.marcelssel.com/>

2. Marcel SEL a reçu le prix Saga Café du Meilleur premier roman belge francophone et le prix des Bibliothèques de la Ville de Bruxelles.

# Bon ou mauvais lecteur ?

Philippe LAMBERT

À travers certains enregistrements de l'activité cérébrale, peut-on distinguer les bons et les mauvais lecteurs ou diagnostiquer très précocement la dyslexie développementale ? C'est ce que semblent indiquer les travaux de neuroscientifiques de l'UCL. *entrées libres* publie ici un article paru dans *FNRS\_news*<sup>1</sup>, le magazine du Fonds de la Recherche Scientifique.

De nombreuses questions demeurent en suspens au sujet de la lecture, de son apprentissage et des troubles qui l'affectent, en particulier la dyslexie développementale. Récemment, le **Pr Bruno ROSSION**, Directeur de recherches F.R.S.-FNRS, le **Dr Alette LOCHY**, et leur équipe de l'Institut des sciences psychologiques et des neurosciences de l'UCL, ont mis au point une approche électroencéphalographique (EEG) originale permettant de mesurer, de façon implicite, la sensibilité du système visuel à la reconnaissance des lettres et des mots.

Cette approche, qui se fonde sur la « stimulation visuelle périodique rapide » (FPVS), ouvre de nombreuses perspectives pour la recherche des « mécanismes » cognitifs et cérébraux impliqués dans la lecture, mais aussi potentiellement pour la détection précoce de la dyslexie, son évaluation clinique et celle de l'efficacité de sa prise en charge. De même, cet outil porte en germe la possibilité de comparer l'efficacité des différentes méthodes d'apprentissage de la lecture.

## Deux fréquences

Tout remonte en fait à 1934, année où le médecin et électrophysiologiste anglais Edgar ADRIAN, Prix Nobel de médecine en 1932, montra que si l'on présente au cerveau des stimuli visuels à intervalles fixes (par exemple, une lumière clignotant à un rythme de 17 fois par seconde), la réponse physiologique des aires cérébrales impliquées dans leur perception se synchronise avec la fréquence de stimulation (17 hertz dans notre exemple). Cette approche a été reprise et aménagée par Bruno ROSSION et son équipe pour être applicable aux images complexes,

tels des visages ou plus récemment des mots perçus visuellement.

En recherche, le recours à la FPVS repose sur un principe relativement simple. Des stimuli visuels sont projetés sur un écran avec une périodicité déterminée. Par exemple, 10 stimuli par seconde (fréquence de 10 hertz). On insère de manière périodique (par exemple, une fois sur 5) des stimuli déviants (en l'occurrence des mots) au sein d'une séquence de stimuli standard (des pseudo-mots, c'est-à-dire des « mots » qui n'existent pas, tels que « tenteluche »). Dans notre exemple, les stimuli présentés à raison de 10 par seconde le sont selon une séquence comportant 4 pseudo-mots suivis d'un mot, puis à nouveau 4 pseudo-mots suivis d'un mot, etc., et ce pendant à peu près une minute. En d'autres termes, 2 fréquences sont mises en jeu : 10 hertz (10 stimuli par seconde) et 2 hertz (un mot tous les 5 stimuli – 10 divisé par 5).

La question est alors de savoir si, outre une réponse à 10 hertz traduisant la simple détection de stimuli apparaissant et disparaissant de l'écran, le cerveau produit une réponse à 2 hertz et à ses harmoniques (4 hertz, 6 hertz...). Dans ce cas, il faudrait en déduire non seulement qu'il opère la distinction entre les mots et les pseudo-mots, mais aussi qu'il a inclus dans une catégorie générale les différents mots de la langue connus du sujet. Une variante de l'expérience consiste à présenter des séquences de lettres de l'alphabet et des séquences de « fausses lettres ».

## Un outil puissant

Une première étude sur la lecture fut réalisée au sein d'un groupe de 10 adultes. Au terme d'un enregistrement EEG de 4 minutes, les chercheurs de l'UCL

observèrent, chez tous les participants, une réponse cérébrale significative à la présentation de mots, qui soulignait que ces derniers étaient discriminés par rapport à des séquences de pseudo-lettres ou des pseudo-mots. Ce résultat traduisait l'existence d'un processus spécifique de reconnaissance des mots par le cerveau et la sensibilité de la technique FPVS à en rendre compte. La réponse cérébrale obtenue, qui se produisait exactement à la fréquence attendue (2 hertz) et à ses harmoniques, revêtait la forme d'une activation particulière au niveau de la région occipito-temporale gauche.

*« Il apparut donc que la FPVS constituait un outil puissant pour mesurer une expertise en lecture, dit Alette LOCHY. Rapide et facile d'emploi, elle possède théoriquement les caractéristiques voulues pour être applicable à tous les stades du développement de l'individu à partir du moment où il est censé pouvoir accéder à la lecture. »*

Et d'ajouter : *« Implicite, ne reposant sur aucune tâche à effectuer, elle exclut les facteurs périphériques susceptibles d'influencer les résultats : niveau de concentration, de motivation, d'aptitude à prendre une décision, etc. Aussi s'adresse-t-elle à des populations variées d'adultes et d'enfants de divers âges, en offrant la même facilité d'utilisation et la même vitesse de traitement. »*

## L'apprentissage de la lecture

Une recherche fut menée chez une quarantaine d'écoliers de troisième maternelle. Les enregistrements EEG-FPVS révélèrent, chez ces enfants de 5 ans à peine, l'existence d'une activation cérébrale latéralisée à gauche dans la région occipito-temporale, reflétant leur capacité à discriminer les lettres d'avec des pseudo-



lettres. « *Il s'agissait déjà d'un résultat remarquable, souligne Aliette LOCHY. En effet, jusqu'alors, la tendance était de considérer que la spécialisation du système visuel de l'hémisphère gauche pour distinguer les lettres par rapport à d'autres symboles ne se produisait qu'après un an et demi à 2 ans d'apprentissage scolaire.* »

Un autre élément remarquable de cette étude est que l'amplitude du signal électrophysiologique était fonction des niveaux individuels de connaissance des associations lettres-sons. Autrement dit, en moyenne, plus l'enfant connaissait de lettres, plus la région occipito-temporale gauche était activée en présence de mots ou de pseudo-mots. Ce constat ouvre de larges perspectives.

Les enfants testés avaient beau reconnaître des lettres de l'alphabet, ils ne

savaient pas effectuer pour autant la distinction entre des mots et des pseudo-mots. Dès lors, des enregistrements EEG basés sur la technique FPVS et réalisés à intervalles réguliers (tous les 6 mois, par exemple) devraient permettre, via l'amplitude de la réponse cérébrale dans la région occipito-temporale gauche, de déterminer à partir de quel moment prend cours la discrimination entre mots et pseudo-mots durant l'apprentissage de la lecture.

### Mauvais lecteur ou dyslexique ?

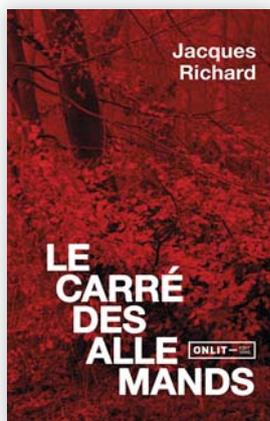
Un des intérêts majeurs de la technique pourrait avoir trait au domaine de la dyslexie développementale. Ce trouble n'est pas visible comme un handicap moteur ni aisément détectable comme la myopie. Selon l'un des critères

diagnostiques en vigueur, l'enfant doit présenter deux années de retard en lecture pour être considéré comme dyslexique. Théoriquement, la mise en évidence du trouble ne peut donc s'opérer avant l'âge de 8 ans environ. Et les tests effectués sont fortement influencés par différents facteurs tels que la motivation, la compréhension des tâches, etc. Leur fiabilité n'est donc pas absolue.

Bref, l'écheveau n'est pas simple à démêler entre mauvais lecteur et dyslexique. La FPVS semble à même de lever cette difficulté et de permettre une détection plus précoce et plus précise de la dyslexie afin d'initier plus tôt une prise en charge, qui serait dès lors plus efficace. Aussi Alice van de WALLE de GHELCKE, doctorante au sein de l'équipe de Bruno ROSSION et Aliette LOCHY, a-t-elle initié en 2015 un programme de recherche, soutenu par un financement FRESH (Fonds pour la Recherche en Sciences Humaines) du FNRS, sur l'apport de cette technique dans la dyslexie.

Le programme de recherche repose sur une étude longitudinale au cours de laquelle des écoliers seront suivis de la première à la troisième primaire, moment où le diagnostic de dyslexie est généralement posé. Une question clé est : une faible réponse EEG-FPVS de la région occipito-temporale gauche en première primaire est-elle associée à une faiblesse aux tests de lecture et, de surcroît, prédictive d'un trouble de la lecture avéré en troisième primaire ?

À moyen terme, la FPVS pourrait constituer un outil implicite, simple et peu coûteux de détection précoce de la dyslexie et d'évaluation de l'efficacité des méthodes mises en œuvre pour sa prise en charge. Il suffirait théoriquement de mesurer comment répond le cerveau du jeune enfant à la vue de lettres ou de mots. La méthode, qui ne nécessite la réalisation d'aucune tâche par l'enfant – des électrodes sont simplement posées sur son scalp –, pourrait également être à l'origine de la définition de thérapies personnalisées mieux adaptées à chaque cas. ■

 [ ONLIT-Éditions ]


**Jacques RICHARD**  
*Le Carré des Allemands*  
ONLIT-Éditions, 2017

Dans *Le Carré des Allemands*, un homme cherche son père, dont il est séparé depuis l'enfance et dont sa mère ne parle pas. Il comprend peu à peu qui fut le père : engagé à 17 ans dans la Légion des volontaires français contre le bolchévisme, transformé en Waffen-SS. En fuite à la Libération, il emmène sa famille ailleurs pour, enfin, s'évaporer.

Le fils parle de son père : « *Qu'a-t-il fait à la guerre, Papa ? - Il s'est engagé à dix-sept ans. Il ne faut pas parler de ça.* » Et à travers le père, le fils parle aussi de lui : « *Tous les moi que je suis, enchâssés l'un dans l'autre depuis le tout premier.* »

Au fil de phrases courtes saisies entre des silences, s'écrit l'histoire d'un homme, ni pire ni meilleur que tant d'autres. Ce « *Journal d'un autre* » pourrait bien être le « *Journal de tous les autres* », et ce n'est pas le moindre mérite de ce livre dense et poignant.

De père français et de mère flamande, **Jacques RICHARD** a passé son enfance en Algérie. Après des études de musique et de peinture en Belgique, il se consacre d'abord à la peinture. Il a publié deux recueils de nouvelles et deux récits dont *Petit Traître*, finaliste du prix Rossel 2012 et Prix Franz de Wever de l'Académie royale de langue et de littérature françaises de Belgique.

#### CONCOURS

Gagnez un exemplaire de ce livre en participant en ligne, avant le 19 février, sur [www.entrees-libres.be](http://www.entrees-libres.be)

Les gagnants du mois de novembre sont :  
Eric BONTEN, Maryvonne CLOSON, Marie-Jeanne CONTER, Mathieu STOQUART et Claire THONAR



## AFRIQUE DES GRANDS LACS

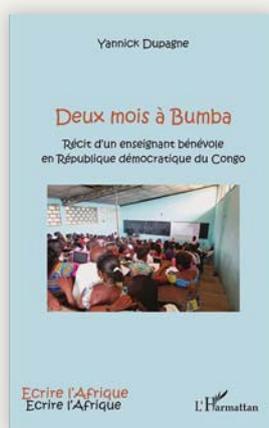
Dans cet ouvrage d'une bonne centaine de pages, **Yannick DUPAGNE**, ancien accompagnateur de directions au SeDESS<sup>1</sup> de Namur, relate son expérience de deux mois comme enseignant bénévole en République démocratique du Congo. Mais il invite surtout le lecteur à la découverte. Dès les premières pages, il annonce la couleur en citant ce qu'une de ces rencontres lui partage dans les tout premiers jours de son séjour : « *Au Congo, tout est possible. Ce qui est peut ne pas être et ce qui n'est pas peut être.* »

Cette affirmation prend tout son sens au fil des pages... Le récit se découpe en chapitres de longueur variable et en thématiques diverses. Successivement, vous serez transporté à travers les routes de campagne à moto, sur le fleuve en pirogue, à l'église pour des célébrations variées, en classe de 134 étudiants pour un cours d'informatique autour de cinq ordinateurs portables, où le concept de différenciation prend un sens pratique tout à fait particulier. Mais vous découvrirez également la nourriture congolaise, la vie quotidienne, la richesse de la culture locale, le poids des traditions dans une société en évolution.

Cependant, au fil des épisodes qui ont rythmé la vie de l'auteur durant ses deux mois à Bumba, nous sommes appelés à prendre conscience aussi d'une autre réalité. Là-bas, les écoles sont peu peuplées. Seule la moitié des jeunes en âge de les fréquenter s'y retrouve, et ce pour de multiples raisons : financière (bien que l'enseignement soit obligatoire, il est également payant), travail aux champs, mariage ou mise en ménage dès la 4<sup>e</sup> primaire... Paradoxe, dans un pays où l'on sait l'importance de l'éducation (l'enseignant est considéré comme un notable, c'est-à-dire une autorité reconnue par la population pour sa sagesse).

*Deux mois à Bumba* est un livre à lire comme le récit d'une expérience humaine particulière nous invitant à prendre un peu de recul sur notre quotidien. **Edith DEVEL**

1. Service diocésain des enseignements secondaire et supérieur



**Yannick DUPAGNE**  
*Deux mois à Bumba*  
*Récit d'un enseignant*  
*bénévole en République*  
*démocratique du Congo*  
L'Harmattan, 2017

## ERRATUM

Une erreur s'est glissée en p. 19 de notre précédent numéro (124, décembre 2017). Le site web de l'asbl *Éduc'Actions & Dignité* est [www.educaction.info](http://www.educaction.info) (et pas **.be**).

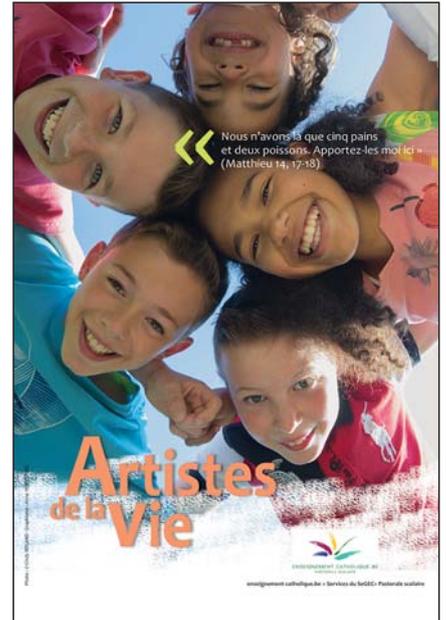
## PASTORALE : TROISIÈME !

Pour cette 3<sup>e</sup> affiche de l'année, la CIPS (Commission interdiocésaine de pastorale scolaire) aborde notamment la thématique de l'engagement. La solidarité et la générosité de nombreux citoyens à l'égard des réfugiés, par exemple, est impressionnante et efficace. L'investissement d'une multitude de personnes pour la paix, la justice, l'environnement, le bien commun... force l'admiration et donne de l'espoir. Le succès du film *Demain*, l'enthousiasme qu'il a suscité et les multiples initiatives citoyennes qu'il a inspirées prouvent combien la spirale positive est puissante. On peut changer le monde. Nos rêves d'un monde meilleur sont des utopies réalistes. Le pari de la solidarité provoque des miracles.

« *Nous n'avons là que cinq pains et deux poissons. Apportez-les-moi ici* », dit l'apôtre Mathieu. Ce texte rappelle que l'amour, la confiance et l'espérance sont des guides pour le chrétien dans son rapport au monde, aux hommes et à Dieu.

**Les pistes d'animation sont disponibles sur le site de la pastorale scolaire du SeGEC :**  
<http://enseignement.catholique.be> > Services du SeGEC > Pastorale scolaire

**D'autres ressources sont à consulter ou à partager sur le blog de la CIPS :**  
[www.partaffiche.be](http://www.partaffiche.be)



## LES RELIGIONS DANS LE MONDE SCOLAIRE



Le CRER (Centre de recherche éducation et religions/UCL) organise un cycle de conférences autour de la place de la religion à l'école. Quatre orateurs de renom interviendront à tour de rôle, tous les mercredis du mois de mars à Louvain-la-Neuve.

Le 7 mars, **Mgr Jean-Pierre DELVILLE**, évêque de Liège et évêque référendaire pour le SeGEC, s'intéressera à l'héritage culturel et religieux des enfants et des jeunes à l'école.

Le 14 mars, l'évêque de Marseille et consultant du Conseil Pontifical pour le dialogue interreligieux, **Jean-Marc AVELINE**, évoquera la place de l'islam dans les écoles catholiques.

Le 21 mars, **Salah ECHALLAOUI**, représentant de l'exécutif des musulmans de Belgique et inspecteur du cours de religion islamique, s'arrêtera plus spécifiquement sur le cours de religion islamique en FWB.

Enfin, le 28 mars, le Directeur général de Katholiek Onderwijs Vlaanderen, **Lieven BOEVE**, évoquera l'école catholique du dialogue telle qu'elle est pensée en Flandre.

**Renseignements et inscriptions :**  
[geoffrey.legrand@uclouvain.be](mailto:geoffrey.legrand@uclouvain.be)

## UDEL 21 INVITATION À LA CONFÉRENCE DE CLÔTURE

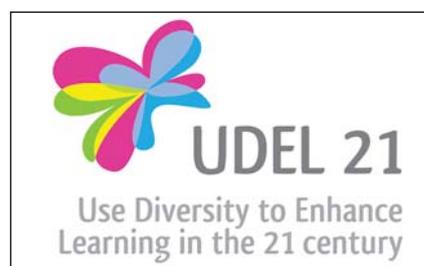
La conférence internationale de clôture du programme UDEL21 se tiendra à **Pérouse** en Italie, **du 24 au 26 mai**. Lancé en septembre 2015, ce programme promeut la diversité culturelle et sociale. Il est porté par le SeGEC, Katholiek Onderwijs Vlaanderen, ainsi que des écoles autrichiennes, slovènes et tchèques. Des écoles belges sont également partie prenante.

Au cours de ces trois années, une série d'outils ont été réalisés à l'intention des écoles et portent sur différentes formes de diversité (culturelle, linguistique, de genre...). Ils seront présentés au cours de cette conférence internationale, où l'on pourra notamment entendre le **Pr Piet Van AVERMAET**, de l'Université de Gand, et **Emmanuelle LE PICHON**, assistante aux Universités de Toronto (Canada) et Utrecht (Pays-Bas).

Que vous soyez enseignant, directeur, inspecteur..., vous êtes invité à y assister. Quelques bourses sont encore disponibles.

**Plus d'infos auprès de [bruno.mathelart@segec.be](mailto:bruno.mathelart@segec.be)**

**Un deuxième colloque destiné plus précisément aux formateurs sera organisé dans la foulée, du 27 mai au 1<sup>er</sup> juin. Possibilité d'y assister également.**



# Journal de classe : un indispensable

Bernadette PLENNEVAUX<sup>1</sup>

Depuis plusieurs années maintenant, le SeGEC, en partenariat avec la société Snel Grafics SA, vous propose deux versions du journal de classe de l'enseignement catholique : une version de base et une version personnalisée. L'outil s'adapte aussi à chaque cycle de l'enseignement fondamental.

Le journal de classe constitue un inégalable support de communication qui permet aux parents d'avoir non seulement un regard sur les apprentissages et le comportement de leur enfant, mais aussi un moyen de contact avec le corps enseignant. Grâce aux sollicitations de l'enseignant, il est source d'apprentissages en Éveil en amenant l'élève à se repérer à travers cette représentation du temps. L'élève peut, au fil de son cursus scolaire, apprendre à planifier, organiser son travail, et il sera conduit vers une autonomie progressive.

## Cycles

Chaque document offre une présentation agréable et accessible grâce à sa structure adaptée à chaque cycle, donnant à l'élève une plus grande facilité quant à sa rédaction et sa lecture. C'est ainsi que l'on peut retrouver, pour les élèves de 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> primaires, un agencement à leur portée comme un support ligné facilitant l'écriture et/ou de petits pictogrammes accompagnant chaque journée, permettant à l'élève de programmer les activités futures.

Ces journaux évoluent au fil des cycles, notamment pour les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> primaires, avec des logos et une organisation à leur niveau.



Illustration : Anne HOOGSTOEL

En ce qui concerne les 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> primaires, le journal de classe favorise une transition progressive vers le premier degré du secondaire. Pour chaque cycle, on découvre une planification annuelle et hebdomadaire donnant l'occasion à l'élève de programmer, situer des événements scolaires et personnels dans le temps.

Un cadre est réservé à la communication afin que l'enseignant, les parents puissent y inscrire un message, une remarque. Un espace journalier sollicite la signature des parents, les obligeant à garder un regard sur le travail personnel de leur enfant.

## Référence

La couverture du journal de classe facilite l'identification au « réseau catholique »

en reprenant la ligne graphique des productions de la FédEFoC<sup>2</sup>.

L'outil rencontre un succès indéniable, grâce à son prix attractif et à la possibilité, pour chaque école, de le personnaliser (couverture, ajout du projet d'établissement, des informations spécifiques, etc.).

Les commandes peuvent être effectuées par téléphone ou par mail, et en quelques clics, vous pouvez demander un devis en ligne ou confirmer une commande rapide<sup>3</sup>. ■

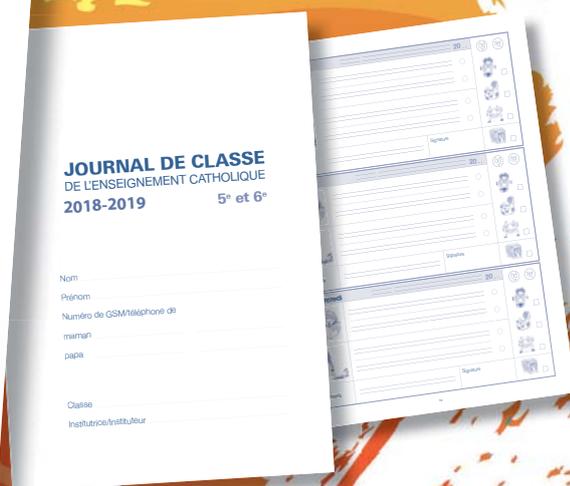
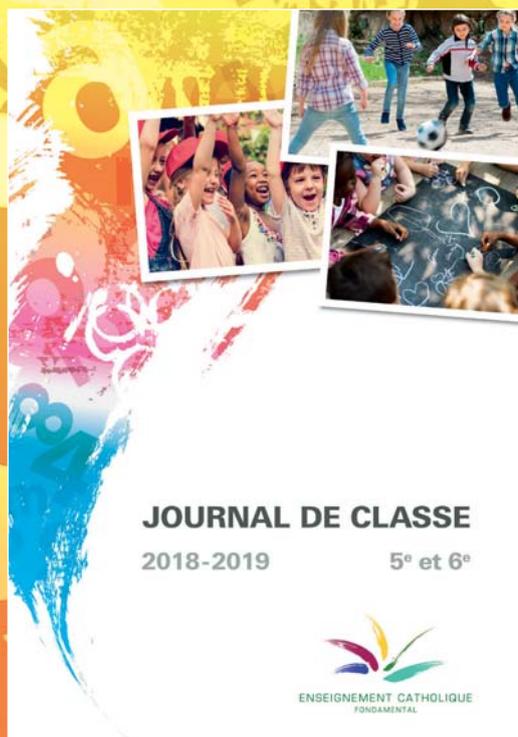
1. Conseillère pédagogique au Service de Productions pédagogiques FédEFoC - SeGEC

2. Fédération de l'Enseignement fondamental catholique

3. Cf. ci-contre

# VOTRE NOUVEAU JOURNAL DE CLASSE 2018-2019 ARRIVE!

Visuels de la version fondamentale

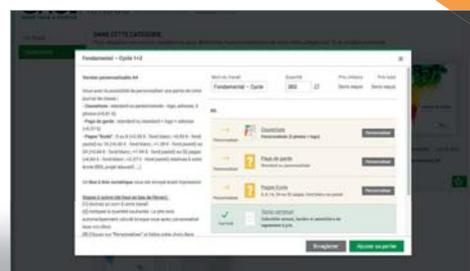
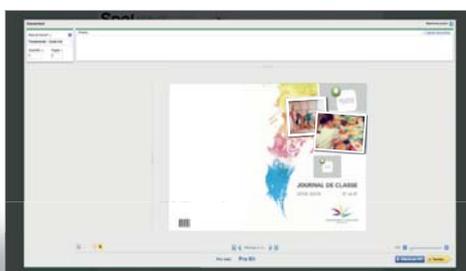


à partir de  
**2,13 €**  
pour la version de base

 **0800 / 21 255**

COMMANDEZ, PERSONNALISEZ SUR  
**[www.monjdc.be](http://www.monjdc.be)**

Votre journal de classe  
**fondamental** (format A4 : 210 x 297 mm)  
est disponible en version  
*de base* ou *personnalisée*.



ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE



**Snel**  
MORE THAN A PRINTER

# L'humeur de...

## CLOU

Si, comme le montre la dernière enquête PIRLS, le niveau moyen des élèves francophones en lecture est insuffisant, de nombreux professionnels se plaignent aussi régulièrement de leur maîtrise de l'orthographe. Clou a choisi d'en rire, plutôt que d'en pleurer. Pour démarrer l'année en beauté, il vous offre non pas un, mais... deux dessins !

