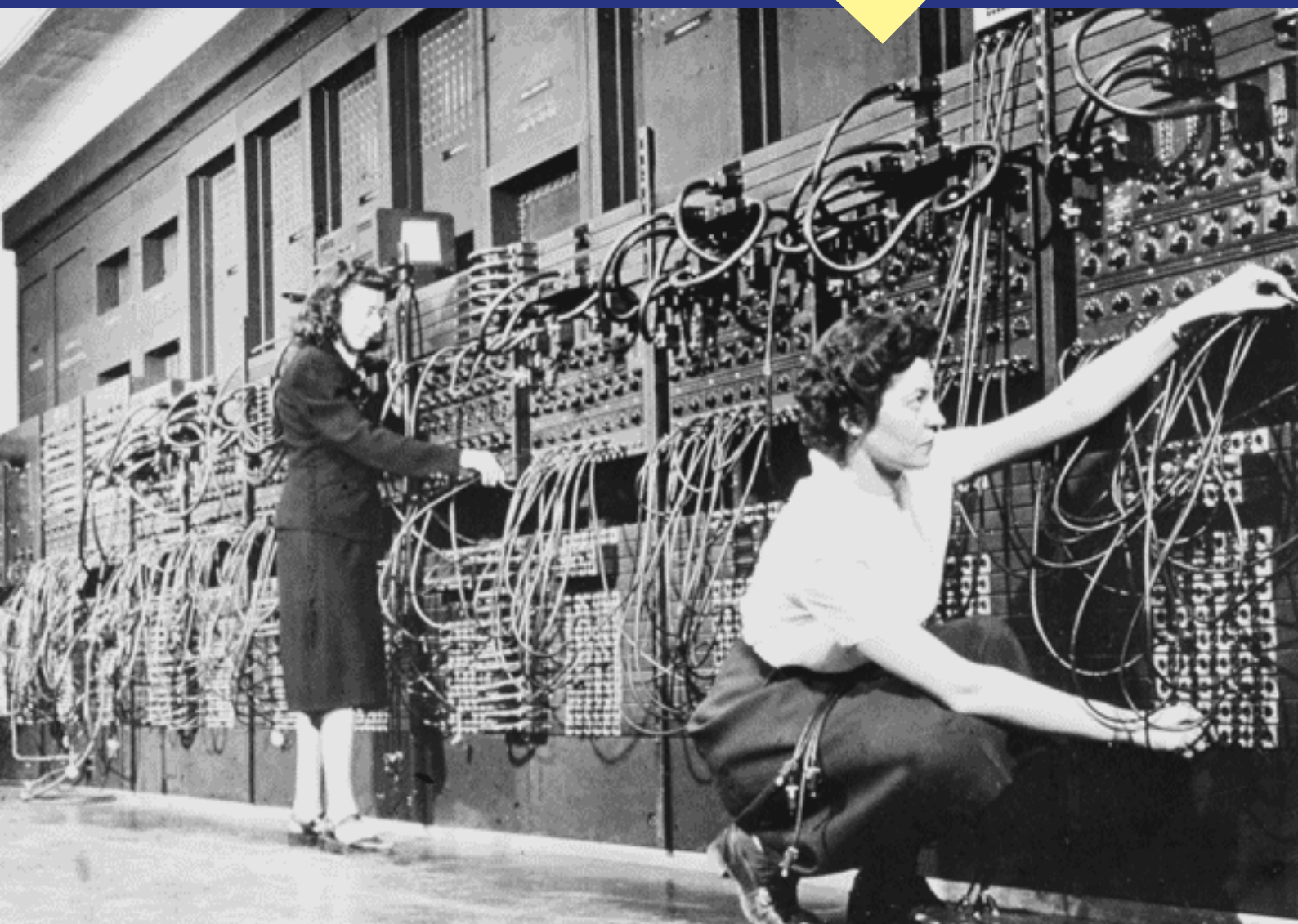
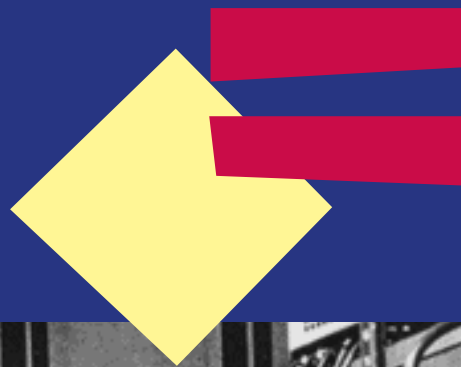


Faire lien

*Un réseau
d'écoles
solidaires
pour faire
dignité*



Étude 2026

Coordonnée par Thomas Michiels

CHANGEMENTS
pour l'*Égalité*
mouvement sociopédagogique

Faire lien

Un réseau d'écoles solidaires pour faire
dignité

Étude coordonnée par Thomas Michiels

2026

Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles

CGé - ChanGements pour l'égalité asbl – Rue des Palais, 154 - 1030 Bruxelles
Tél.: 02 218 34 50 N° entreprise 0455.663.834 – RPM Bruxelles
courriel : info@changement-egalite.be - site internet : www.changement-egalite.be

TABLE DES MATIERES

LISTE DES ACRONYMES.....	3
RÈGLE D'ÉCRITURE	3
<u>FAIRE LIEN POUR PLUS D'ÉGALITÉ.....</u>	<u>4</u>
UN ENJEU POLITIQUE	4
CE QU'ON TROUVERA DANS CETTE ÉTUDE.....	6
REMERCIEMENTS.....	7
<u>PREMIER CHAPITRE : DÉFINIR LE CADRE</u>	<u>8</u>
CHOIX D'ÉCHELLE	8
COMMENT FACILITER LES ÉCHANGES À TRAVERS LE RÉSEAU ?.....	9
QUELLES PRATIQUES CIBLER ?.....	9
1) MIXITÉ ET PAUVRETÉ	10
2) BIEN-ÊTRE ET APPRENTISSAGE	11
3) COOPÉRATION ET AUTONOMIE	12
4) TRANSMISSION ET ÉMANCIPATION	14
5) EXPÉRIENCES ET EXPERTISES	16
<u>SECOND CHAPITRE : MOBILISER LES ÉQUIPES.....</u>	<u>18</u>
RENCONTRES AVEC LES DIRECTIONS	18
RENCONTRES AVEC LES ÉQUIPES	19
<u>TROISIÈME CHAPITRE : ORGANISER DES ACTIVITÉS</u>	<u>22</u>
LES SOIRÉES THÉMATIQUES.....	22
LES GASP.....	24
<u>QUATRIÈME CHAPITRE : ET QUELQUES OBSTACLES.....</u>	<u>27</u>
<u>REPENSER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL</u>	<u>28</u>
ANNEXE 1 : PISTES ET REPÈRES POUR LES ÉCOLES SOLIDAIRES POUR FAIRE DIGNITÉ	30
RÉSUMÉ	35

LISTE DES ACRONYMES

AMO	Service d'Action en Milieu Ouvert
CAP	Communauté d'Apprentissage Professionnelle
CEFA	Centre d'Éducation et de Formation en Alternance
CPMS	Centre Psycho-Médico-Social
COC	Cellule Opérationnelle du Changement
CSA	Conseiller au Soutien et à l'Accompagnement
FLSco	Français Langue de Scolarisation
FPO	Fédération de Pouvoirs organisateurs
FWB	Fédération Wallonie-Bruxelles
IFPC	Institut inter réseaux de la Formation Professionnelle Continue
ISE	Indice Socio-Economique
NTPP	Nombre Total de Périodes Professeurs
OCDE	Organisation de Coopération et de Développement Économiques
RESOD	Réseau des Écoles et Enseignant·es SOLidaires pour faire Dignité
TALIS	<i>Teaching and Learning International Survey</i> (enquête internationale sur les environnements d'enseignement et d'apprentissage)

Règle d'écriture

Cette étude fait usage de l'écriture inclusive dans une version simplifiée : une version qui ne s'applique qu'aux noms et qui simplifie d'ailleurs l'utilisation du point médian lorsque les noms sont mis au pluriel (exemple : enseignant·es plutôt qu'enseignant·e·s). Une façon de combiner une exigence d'inclusion avec une exigence de lisibilité du propos. Merci pour votre compréhension.

Faire lien pour plus d'égalité

Faire lien entre collègues et avec d'autres écoles pour lutter contre les inégalités scolaires, échanger sur ses pratiques, s'entraider à cette fin. Cela ne va pas vraiment de soi en Belgique francophone¹.

Le Pacte pour un enseignement d'excellence a bien tenté de réunir tous les acteurs (pouvoirs organisateurs, associations de parents, syndicats enseignants) pour agir collectivement sur plusieurs grands défis propres à notre système scolaire : écarts de résultats entre écoles et entre élèves, taux de redoublement bien trop élevé, inégalités scolaires trop souvent liées aux inégalités sociales, faible collaboration entre enseignants...² Les actions envisagées sont pourtant restées timides sur plusieurs points, et plusieurs d'entre elles sont d'ailleurs menacées par le changement de gouvernement opéré en 2024³. Notre système scolaire reste régulé par le marché scolaire (liberté de l'offre et de la demande éducative) et il pousse les établissements et les parents à rester dans un jeu de concurrence et de compétition préjudiciable aux plus faibles.

Comment faire lien dans un contexte comme celui-là ? dans un contexte où il s'agirait de faire corps si on veut agir pour plus d'égalité à l'école.

Cette question, CGé tente de lui apporter une réponse depuis plus de cinquante ans. Notre mouvement constitue un espace de discussions, d'intervision, de formations et de ressources ; il encourage celles et ceux qui sont seuls à faire collectif pour plus d'égalité à l'école⁴. Nous avons voulu faire un pas supplémentaire, ces trois dernières années, en promouvant singulièrement, sur le terrain, une solidarité entre écoles. Nous avons créé à cet effet un nouvel acteur : le RESOD, le Réseau des Ecoles et des enseignant·es SOLidaires pour faire Dignité. L'étude que vous vous apprêtez à parcourir n'est rien d'autre que le récit détaillé de cette tentative, de ses fruits et de ses obstacles.

Un enjeu politique

À l'origine de ce réseau, il y a le désir d'encourager des synergies entre écoles, mais surtout de montrer qu'une école qui parvient à faire de la qualité pour les jeunes de milieux populaires, c'est possible. À la sortie de l'avis n°3 du groupe central du Pacte pour un enseignement d'excellence, en 2017, beaucoup de commentaires critiques vont apparaître ciblant le manque de réalisme des propositions et laissant voir un doute, en arrière-plan, quant à l'ambition même d'amener tous les enfants à apprendre. Il y avait semble-t-il à réfléchir aux outils et conditions qui permettaient aux enseignant·es d'expérimenter que c'était possible ; d'identifier cette alternative, de la partager et de la cultiver⁵. L'idée de fonder un réseau d'écoles a émergé à cette fin. Sans donc minimiser les conditions structurelles requises pour changer le

¹Enseigner reste un métier encore relativement solitaire, comme l'indiquent en particulier les enquêtes TALIS qui témoignent du sentiment récurrent d'isolement des enseignant·es en FWB. Manque de reconnaissance sociale, faible accompagnement en début de carrière, les profs disent aussi avoir peu d'occasions d'échanger en équipe, à travers des pratiques collaboratives bien établies, ou échanger encore avec d'autres écoles. Précisons que ces enquêtes organisées par l'OCDE n'ont concerné en 2018 qu'un échantillon d'enseignant·es du premier degré du secondaire en FWB. Pour plus d'informations sur ces enquêtes : <http://www.enseignement.be/index.php?page=28161>

² Nous renvoyons ici au site officiel du Pacte pour un enseignement d'excellence : <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/lepactepourunenseignementdexcellence/> (consulté le 3 décembre 2025).

³ Voir par exemple : <https://changement-egalite.be/carte-blanche-la-ministre-glatigny-detricote-lespoir-dune-ecole-de-la-reussite-de-tous/>

⁴ Si vous êtes curieux·es, n'hésitez pas à passer la porte ! Plus d'info au lien suivant : <https://changement-egalite.be/cge/rejoindre-cge/>

⁵ Voir : <https://www.lalibre.be/debats/opinions/2017/02/06/les-non-au-pacte-dexcellence-sont-steriles-opinion-CW775OFHABFRLCRIYYZCDYNSKQ/>

système et le rendre plus juste, il s'agissait d'encourager la collaboration, le rassemblement d'écoles qui témoignent que faire de la qualité pour tous, ce n'est pas simple mais c'est possible.

Ce projet a fait partie du plan d'actions du mouvement pour 2022-2026. Une petite équipe à CGé a rapidement proposé à quelques directions d'écoles primaires et secondaires dont elle connaissait les pratiques - ou dont elle a été découvrir les pratiques - de rejoindre le groupe de travail et de participer à la construction de ce réseau.

Un réseau d'écoles « solidaires pour faire dignité » ne risque-t-il pas de renforcer paradoxalement le marché scolaire en attribuant des « gommettes » aux écoles « élues » ? De donner naïvement à penser qu'il suffit d'appliquer les mêmes bonnes pratiques pour que ça fonctionne partout ? D'accuser implicitement les autres écoles d'être non solidaires et de faire de « l'indignité » ? Ce sont des pièges que le comité a très tôt identifiés. L'intention du RESOD n'est pas de distribuer des bons et mauvais points. Il faut admettre cependant que certaines écoles vont bien et que d'autres vont moins bien, en regard des objectifs cités plus bas dans la charte du RESOD. Que des écoles qui vont mieux peuvent aider des écoles qui vont moins bien. Que les enseignant·es qui ont l'expérience de pratiques favorables peuvent en témoigner auprès de celles et ceux qui aimeraient les intégrer. Pas naïvement d'ailleurs (« y'a qu'à, « faut qu'on »), mais en discutant des obstacles que les premières ont dû et doivent régulièrement surmonter.

Le dénominateur commun entre les écoles partenaires et leurs pratiques, c'est donc la volonté explicite d'agir en priorité au profit des apprentissages des jeunes les plus éloignés de la culture scolaire. Dans cette perspective, une charte a été rapidement coconstruite par les directions et militant·es à l'origine du projet, puis discutée par les écoles membres. S'engager dans le RESOD, ça signifie en premier lieu souscrire à cette charte.

La charte du RESOD

Les écoles partenaires du RESOD s'engagent à :

1. Mettre tout en œuvre pour accueillir et accompagner tous les élèves qui se présentent à elles jusqu'à la fin du cursus qu'elles organisent ;
2. Refuser de participer à la concurrence et à la compétition entre écoles dans le cadre du marché scolaire et refuser de constituer des niches éducatives en faveur de familles déjà privilégiées ;
3. Favoriser, autant que possible dans leur recrutement, la mixité sociale et scolaire ;
4. Se mettre volontairement aux côtés des enfants, jeunes et familles de milieux populaires trop souvent méconnus, oubliés, non inclus ou relégués ;
5. Relever résolument le défi de l'éducabilité de tous ;
6. Orienter leurs actions vers l'intérêt de chaque enfant, de chaque jeune, pour son bien-être et ses apprentissages ;
7. Donner la priorité à la prise en compte de ceux dont les habitudes familiales sont les plus éloignées des habitudes scolaires et à la restauration de la dignité des enfants et jeunes victimes de dominations symboliques et d'humiliation sociale ;
8. Considérer comme essentiel, le développement de la coopération et de l'entraide au sein du groupe-classe ;
9. Donner la priorité aux apprentissages de chacun plutôt qu'à l'évaluation sélective et opter pour une évaluation principalement formative, encourager et favoriser les progrès et les réussites plutôt que de marquer les « fautes » et les échecs ;
10. Concevoir et orienter les apprentissages en faveur de l'émancipation personnelle et collective de chacun et de tous dans le sens du renforcement de la capacité d'agir.

Cette charte peut apparaître comme une suite d'évidences, de concepts mobilisateurs un peu vide de sens. Qui est contre l'émancipation ? Qui est contre l'entraide ? N'est-ce pas des objectifs que toutes

les écoles se donnent ? A vrai dire, ce n'est pas le cas, et c'est d'autant plus flagrant d'ailleurs qu'on quitte les discours d'écoles (projet d'établissement par exemple) pour s'intéresser à leurs pratiques.

Certaines écoles ne souhaitent pas particulièrement encourager la mixité sociale, ne serait-ce que parce qu'elle est difficile à gérer sur le plan pédagogique. Le pari d'éducabilité de tous n'est pas une conviction consensuelle chez les enseignant·es. L'évaluation formative est, pour sa part, fréquemment confondue, mêlée ou supplantée dans les faits par l'évaluation sommative.

Cela signifie donc que les membres des écoles qui s'engagent explicitement au RESOD sont désireux de souscrire à cette éthique professionnelle particulière - dont le RESOD n'a évidemment pas le monopole ! -, et qu'ils sont en recherche des pratiques les plus susceptibles de répondre à cette éthique.

C'est ce qui distingue fondamentalement le RESOD des démarches collaboratives promues actuellement par la FWB. Car des mesures qui cherchent à encourager les synergies entre écoles et entre membres d'équipes, il y en a eu un certain nombre depuis 2019. Permettons-nous de citer les plus importantes :

- L'intégration de périodes de **travail collaboratif** dans la charge de travail des enseignant·es (2019).
- La réalisation et mise en œuvre des **plans de pilotage**, impliquant une réflexion collégiale des équipes sur leur école et sur leurs pratiques (2019).
- La réforme de la **formation continuée**, passant de trois à six jours par an (2023). Elle inclura la possibilité d'échanger entre écoles autour de pratiques spécifiques.
- La possibilité, dans ce cadre, de participer à des **communautés d'apprentissage professionnelles** (2024). Elles permettent de rassembler des professionnels de différentes écoles, de différents CPMS ou pôles territoriaux autour du partage de pratiques.
- L'introduction d'**entretiens de développement professionnel** que devront avoir chaque année les enseignant·es avec leur direction (2024). Ces entretiens aborderont les gestes professionnels, ils justifieront le recours éventuel à des formes d'accompagnement ou de formation. Dès l'année 2026, ces entretiens seront connectés à un processus d'évaluation des enseignant·es. Un processus très contesté par ailleurs.
- Enfin, le Pacte évoque depuis ses premiers chantiers une révision de la carrière des enseignant·es. Après plusieurs années d'ancienneté, un·e enseignant·e pourrait acquérir le **statut d'enseignant·e expérimenté**, lui permettant de diminuer sa charge de cours et d'assurer plusieurs missions d'accompagnement. Celui ou celle-ci pourrait notamment faire du mentorat auprès d'enseignant·es débutants. Si ce chantier n'a pas encore été concrétisé, la déclaration de politique communautaire 2024-2029 le mentionne à nouveau, en pointant l'âge de 50 ans comme critère de changement de statut⁶.

Ceci n'est pas rien, évidemment. Ces mesures ciblent néanmoins généralement une « amélioration de la qualité de l'enseignement », en répondant aux « besoins des professionnels de l'enseignement » - des besoins divers donc qui ne concernent pas obligatoirement, explicitement et en priorité les inégalités. C'est donc - insistons une dernière fois là-dessus - pour remettre l'égalité au centre des échanges entre praticien·nes que ce RESOD s'est constitué.

Ce qu'on trouvera dans cette étude

Dans les lignes qui suivent, vous trouverez une description détaillée de la façon dont ce réseau s'est développé, au fil des quatre années qui précèdent. Le premier chapitre s'attardera sur la définition du cadre initial donné au RESOD et sur les raisons qui ont dicté en particulier certains choix : le profil des écoles partenaires, par exemple, ou encore celui des pratiques à croiser. Le second chapitre s'arrêtera

⁶ Cette révision de carrière potentielle risque de se heurter au contexte double de pénurie et d'économies à réaliser à l'échelle de la FWB.

de son côté sur la manière dont les directions et membres d'équipes ont été mobilisés au sein du projet. Comment ont-ils accueilli la charte du RESOD ? Quelles pratiques souhaitaient-ils en particulier mettre en réflexion avec d'autres écoles ? Un troisième chapitre viendra ensuite narrer nos tentatives de croisements : nos échecs, mais aussi et surtout notre expérimentation de soirées thématiques et de groupes d'apprentissage et de soutien professionnels. Enfin, l'étude laissera place, dans un quatrième et dernier chapitre, à une synthèse des principaux obstacles rencontrés dans le déploiement d'un tel réseau d'enseignant·es et d'écoles.

Cette étude, c'est le récit d'un projet porté par notre structure associative, avec son lot d'essais, de réussites et d'obstacles. Il pourra intéresser celles et ceux qui sont curieux de voir comment un réseau de ce type peut être expérimenté, basé sur un partenariat ouvert entre écoles de fédérations et de niveaux différents. Son attrait d'ailleurs réside sans doute davantage dans les freins dont il témoigne pour faire réseau sur le terrain - des freins nombreux nous le verrons (chapitre quatre).

Mais, au-delà du récit, cette étude revête peut-être un autre intérêt pour les professionnel·les de l'enseignement : celui de se confronter au tableau au bord du RESOD (chapitre un et première annexe) ; de parcourir sa liste d'actions qui entendent soutenir les valeurs de la charte présentée plus haut ; d'en faire un support possible de réflexivité individuelle ou collective. C'est pour faciliter d'ailleurs l'appropriation critique de ce tableau de bord que le premier chapitre intègre plusieurs encarts : chacun témoigne d'une pratique concrète, située, qu'un membre du RESOD a accepté de décrire simplement. Ces écrits ont un aspect purement déclaratif. L'étude n'a pas pour but de remettre ces témoignages en question. Leur fonction est surtout de donner un peu de chair au tableau de bord, de faire voir des possibles.

Si cette étude se centre surtout la construction du RESOD, ajoutons pour conclure qu'elle sera suivie de l'un ou l'autre écrit monographique, qui illustrera bien plus en détail comment une pratique du tableau de bord peut être incarnée dans une école partenaire.

Remerciements

Cette recherche a bénéficié de la participation active de plusieurs personnes : Pierre Coers, Jacques Cornet, Anne Deroitte, Thérèse Diez, Benoît Galand, Anabelle Harckman, Moritz Lennert, Claude Prignon, Fred Mawet, Noëlle De Smet et Rudi Wattiez. Nous les remercions ici pour leur engagement dans la coordination du projet de RESOD et de ses activités mais aussi pour l'accompagnement de cette étude - leurs suggestions et relectures notamment.

Le RESOD serait resté à l'état d'ébauche sans l'implication de plusieurs directions d'écoles proches de CGé qui ont rejoint le comité de pilotage à la genèse du projet, se sont impliquées dans les activités du RESOD, ou qui ont fait de leur école une école partenaire du réseau (voire les trois). Merci à Serge Alarcia, Fabienne Bovenrade, Mardjane Genco, Ingrid Grillo, Aliosha Heinis, Anne-Sophie Laurent, Valérie Lega, Anne L'Olivier, Michèle Masil, Ariane Merland, Julie Moens, Valérie Pasteyns, et Tanguy Pinxteren.

Premier chapitre : Définir le cadre

Si le désir de faire réseau a émergé des débats liés au Pacte, il faudra en réalité attendre fin 2021 pour qu'il prenne forme à CGé. A ce moment-là, ce sont une petite dizaine de membres qui vont chercher à lui donner un cadre : échelle du projet, objectifs, financements, écoles partenaires, critères d'intégration, dénominateurs communs... Autant de questionnements qui accompagneront les premières réunions du comité de pilotage, fondateur du projet.

Choix d'échelle

Toute école qui adhère à la charte éthique devrait pouvoir rejoindre le RESOD. Un appel public devrait pouvoir être lancé pour espérer lancer un mouvement d'ampleur. Et pourtant... c'est d'abord à petite échelle, à une échelle par ailleurs très contrôlée que le projet va être envisagé. Pourquoi ?

C'est que si un objectif important du RESOD est de montrer qu'un travail de qualité avec les milieux populaires est possible et comment il est possible, il faut que ce réseau n'accueille pas seulement les écoles désireuses de bien faire. Il doit aussi accueillir des écoles qui peuvent déjà témoigner de pratiques intéressantes à ce titre, des pratiques qu'elles expérimentent avec un certain succès depuis plusieurs années. Enjeu de médiatisation, c'est aussi un enjeu d'échanges au sein du RESOD : il s'agit que les écoles membres puissent avoir des expériences à se partager, au-delà des valeurs communes qui les lient ; qu'il y ait donc des écoles « inspirantes » et des écoles « inspirées » selon les pratiques discutées. C'est ce qui a poussé le comité de pilotage du projet à coopter des écoles dont il connaissait les pratiques ou dont il est allé en observer certaines. Une fois un premier cercle établi, il s'agirait alors, à plus long terme, d'ouvrir le projet à d'autres.

Dans la mesure aussi où le curseur du RESOD est mis sur les milieux populaires, il a paru utile au comité de pilotage de restreindre l'accès du réseau aux écoles ayant au maximum une classe d'indice socioéconomique de 12/13⁷. Nous aurions pu abaisser ce plafond à 5 par exemple, mais ça aurait été se priver des écoles de plus grande mixité sociale, que ce soit en termes de flux ou en termes de réflexion pédagogique. Or c'était là aussi une intention du RESOD et de sa charte (point 3). D'où le choix de ce plafond plus élevé.

Enfin, a-t-il été décidé d'exclure à court terme les écoles du spécialisé et les écoles en dehors de Bruxelles. La réalité des premières était tout simplement trop différente, notamment sur le plan institutionnel, pour croiser les pratiques et les leviers d'actions avec des écoles d'enseignement ordinaire. Les secondes, les écoles wallonnes, compliqueraient la tenue d'événements pour des raisons d'échelle, de distance géographique. Sans parler des ressources et des publics pas toujours transposables d'un contexte à l'autre. Ce n'est pas faute d'intérêt ou par bruxello-centrisme que ces choix ont été posées, autrement dit, mais bien pour démarrer à une échelle plus modeste en se donnant certaines facilités de fonctionnement. D'autres cercles d'écoles suivraient idéalement le premier, sur base des habitudes acquises.

C'est un cercle composé de huit écoles qui s'est progressivement dessiné durant 2022-2023 : trois écoles du fondamental, cinq écoles du secondaire. Pour des raisons évoquées plus loin, ce balisage des écoles membres a perdu progressivement son sens, et c'est avec un cercle plus large d'écoles que les activités du RESOD ont été ensuite planifiées.

⁷ Sur ces classes d'ISE, nous renvoyons à l'étude CGé suivante : <https://changement-egalite.be/ise-quest-ce-ca-dit-quest-ce-quon-en-fait/>

Comment faciliter les échanges à travers le réseau ?

Enrichir ses pratiques d'équipes avec l'aide d'enseignant·es d'autres écoles, c'est bien et c'est potentiellement mobilisateur. Encore faut-il cependant avoir du temps à y consacrer, avoir des moments libres et communs qui permettent de se rencontrer. Dans le contexte de déploiement des réformes du Pacte, ces moments deviennent rares. Très tôt, le comité de pilotage du RESOD a perçu cette difficulté et s'est mis en quête de moyens structurels et financiers.

Un projet a été rédigé et soumis à la COC, à la Cellule Opérationnelle du Changement liée au Pacte. L'espoir avec cet envoi était de bénéficier de subsides. Ceux-ci auraient permis idéalement d'envoyer des enseignant·es d'une école cherchant « inspiration » dans une école « inspirante » (à mi-temps au minimum), et de remplacer ces enseignant·es dans leur école d'origine le temps de leur absence (1 an). Les enseignant·es envoyés devaient alors ramener les inspirations vers leur école d'origine. Si nous parlons au passé de cette recherche de subsides, c'est parce qu'elle n'a tout simplement pas abouti. Au risque de voir l'intérêt pour le projet s'éteindre, le comité de pilotage a assumé de l'amorcer sans attendre. Il a misé sur le caractère volontaire des équipes présentes ainsi que sur l'appui de travailleur·euses et militant·es à CGé.

Parmi les leviers identifiés pour faciliter les échanges, nous nous disions que les plans de pilotage des écoles pourraient notamment légitimer l'appel à d'autres équipes « inspirantes » sur les pratiques interrogées. Des journées blanches ou des temps de concertation pourraient également être synchronisées pour assurer des échanges labellisés « RESOD ». Plusieurs manières de participer et de s'inspirer devraient être offertes aux profs partenaires du projet. D'autres pistes gagneraient à être explorées progressivement à travers la formation continuée. L'IFPC permet par exemple d'intégrer dans son programme de formations des événements spécifiques. Si les conditions sont nombreuses⁸, les satisfaire permettrait de réunir les écoles du réseau dans un temps de formation reconnu. A voir aussi si le RESOD ne peut pas trouver appui sur ce que les réseaux instituent en termes de croisements de pratiques – sans compter le projet des CAP. Le déploiement du RESOD pourrait ainsi se déployer entre écoles d'un même réseau avant de s'étendre à plusieurs.

Quelles pratiques cibler ?

Partager des valeurs, celles de la charte, c'est un point de départ. Que mettre cependant concrètement en partage comme pratiques, comme vigilances professionnelles ? Que cibler parmi les écoles du RESOD afin de montrer comment un changement de paradigme est possible ? N'y a-t-il pas plusieurs manières, tributaires du contexte et des forces en présence, « de refuser de participer à la concurrence et à la compétition » ? De « favoriser la mixité sociale et scolaire » ? De « relever le pari d'éducabilité de tous » ? Ou encore « d'orienter l'intérêt de chaque enfant pour son bien-être et ses apprentissages » ? Bref, sur quoi échanger spécifiquement tant il y aurait notamment de fils à tirer et de choses intéressantes à observer ?

Il faudra progressivement se fixer un cadre commun pour ne pas se perdre. L'idée émergera alors de rédiger un tableau de bord entre membres du comité de pilotage ; un catalogue de pratiques (annexe 1).

⁸ Ce format se distingue des formations qui répondent à un marché public à l'IFPC. Il permet d'organiser des événements ponctuels dans un temps de formation valorisable par les écoles. Ces événements doivent évidemment être soumis pour validation à l'IFPC. Cela requiert un délai de deux mois minimum entre le dépôt de la demande et le premier jour de l'événement. Cela implique aussi que l'événement devra pouvoir être ouvert à toutes et tous, et que l'organisation de l'événement ne pourra faire l'objet d'aucune demande de rémunération. Plusieurs critères entreront dans l'évaluation de la demande : dont le fait de répondre aux thèmes prioritaires de la formation fixés par le Gouvernement de la FWB ; de ne pas être en concurrence avec les événements d'un réseau ; de revêtir encore un intérêt pédagogique d'après les réseaux et le service d'inspection concerné... Pour plus d'info, nous renvoyons à la Procédure relative à une demande d'intégration d'événement dans le programme des formations de l'IFPC – procédure disponible auprès de l'IFPC.

Ce tableau fournira des pistes et repères pour baliser les axes de coopération au sein du réseau. Des pistes et repères pour dire ce qu'on a fait ou ce qu'on fait, dire ce qui nous préoccupe et dire enfin ce qu'on voudrait améliorer avec l'aide des autres. En voici une présentation détaillée assortie à des témoignages d'enseignant·es et directions du RESOD.

1) Mixité et pauvreté

C'est un premier axe. Gérer la mixité n'est pas facile, garder la priorité aux apprentissages des plus fragiles dans une classe hétérogène, pas si facile à maintenir non plus. Cet enjeu est notamment tributaire du public qui habite le quartier de l'école et qui peut évoluer (gentrification), mais aussi de la loi et des politiques locales (logiques d'inscription, création d'écoles, etc.). Il ne s'agit pas de transgresser les règles d'inscription, mais plutôt de repenser ses pratiques pédagogiques, ainsi que son « image de marque » au sein du marché scolaire local.

Les actions en jeu concernent : la compréhension de l'ISE de l'école et la réflexion sur son type de recrutement ; la compréhension des relations entre mixité et réussite des jeunes de milieux populaires ; l'amélioration de la mixité dans le recrutement de l'école ; la réflexion sur la gestion des classes hétérogènes ; l'attention et l'accueil aux spécificités et aux modalités de présence des enfants de milieux populaires ; la maîtrise de l'image de l'école à l'extérieur, sa réputation, pour donner confiance et dignité aux parents ; enfin, les actions pour revisiter les projets et les règlements de l'école en vue de les ajuster à la charte du RESOD.

Témoignage de Michèle Masil, directrice de l'école Tivoli

Je crois que quand on a commencé à réfléchir à la mixité, notre réputation d'école était très mauvaise. Moi je n'ai pas peur de dire qu'il y a 14 ans, quand on parlait de notre école, soit les personnes ne connaissaient pas, soit ils considéraient que c'était « la zone »... C'était une école qui n'avait vraiment pas bonne réputation. Petit à petit, on a décidé de changer les choses et ça a eu un impact comme souvent sur le quartier.

Parce qu'on est entré en communication avec des associations de quartier, parce qu'on a ouvert l'école, parce qu'on a fait venir des parents dans l'école... Petit à petit - mais c'est vrai que c'est extrêmement lent - la réputation de l'école a changé.

Depuis des années, j'ai tendance à montrer que si on croit dans un enfant, et bien cet enfant va y arriver et va progresser, quel que soit l'élève. Je pense que c'est quelque chose d'important dans un discours de direction parce qu'on a des moments pédagogiques importants - quand on veut bien les garder, quand on ne dit pas tout le temps que l'administratif nous mange. Quand on peut garder ces temps pédagogiques, le discours passe. C'est notre rôle à nous de remettre un peu chaque fois sur le tapis : « mais qu'est-ce qu'on peut faire pour cet enfant ? ». Parce qu'il y a quelque chose à faire. Moi je me bats contre le discours « non, l'école n'est pas là pour ça ». Si, l'école est là pour ça, quel que soit l'élève, quelle que soit sa famille, quelles que soient ses difficultés. A partir du moment où on se positionne comme ça, en général, les équipes embrayent, parce qu'elles y croient. Après, il faut aussi leur donner les moyens. Moi, quand on parle de changer de méthodologie ou bien du soutien qu'on va apporter à certains élèves, je ne demande pas aux enseignants de faire ça seuls, je ne leur demande pas de faire ça à des heures indues le soir qui les fatiguent. On fait ça pendant la journée, et en équipe, et j'ai tendance à penser qu'en réfléchissant ensemble, on va évidemment aller plus loin.

Je pense aussi qu'il y a un autre point qui a changé l'image de l'école : c'est que nous avons mis en place un système de pédagogie institutionnelle. Ça veut dire qu'on a travaillé aussi sur toute la partie : la place de l'élève, le rôle de l'élève, la place des parents, le rôle des parents, la place des enseignants. On a mis beaucoup d'énergie à travailler sur le commun. Je veux dire « qu'est ce qui nous

rassemble ? Qu'est-ce qu'on peut faire et ne pas faire ? ». Je pense que c'est très rassurant pour les parents. Je ne pense pas que leurs questions soient sur la pédagogie, je ne pense pas qu'ils vont la remettre en question, mais là où ça ne se passe pas bien c'est plutôt sur la discipline, sur le comportement, sur les attitudes, s'il y a des punitions, s'il y a des sanctions... Là souvent, il y a des méfiances, il y a des incompréhensions école-famille. A partir du moment où on travaille ça et où on met des choses en place et où le système fonctionne, ça apaise aussi toutes les relations et tout le monde peut communiquer de la bonne façon.

Témoignage d'Émilie Hubert, enseignante au Lycée Intégral Roger l'Allemand

Dans mon école, on fait le pari que la mixité est possible parce que ça fait partie du projet d'école. On se trouve dans un quartier qui a déjà une mixité sociale très forte et qui se reflète sur le public qui arrive à l'école en 1^{ère} secondaire. Notre but c'est que tous les élèves qui arrivent en 1^{ère} parviennent en rhéto. Il peut y avoir des choix de parcours bien sûr mais on essaie que ce ne soit pas des choix de relégation. Ce qui nous aide, c'est le fonctionnement de notre école. En fin de matinée, il y a un moment, 1 ou 2 périodes chaque jour, où les élèves font leurs devoirs, leurs travaux en autonomie à l'école. Ils ont un professeur qui est leur référent et qui encadre le groupe. Mais c'est aussi entre les élèves qu'il va se créer une dynamique d'entraide.

Pour essayer de maintenir la mixité, on joue aussi sur le programme avec lequel on prend certaines libertés organisationnelles. Les apprentissages du programme sont mêlés (via les modules transdisciplinaires, via le P90) à des activités plus pratiques et de fabrication. On introduit là aussi de nouvelles matières, d'architecture, d'économie, de sciences sociales, mais aussi plus de sport. Dans ces ateliers on peut aussi former des groupes d'élèves qui ne vont pas tous avec le même parcours. On fait des groupes d'intérêt pour que les élèves restent accrochées à l'école et avec la matière. On est parfois confronté à la difficulté ou à un sentiment d'ennui de certains élèves qui disent que « ça ne va pas assez vite ». On essaie de faire prendre à ceux-là plus de responsabilités. On a eu une année trois élèves de rhéto qui ont animé un atelier avec un professeur, par exemple.

2) Bien-être et apprentissage

C'est le second axe. Il engage l'ensemble des moyens pédagogiques et organisationnels utilisés pour agir à la fois sur le bien-être des acteurs de l'école, ainsi que sur les apprentissages des jeunes.

Les actions en jeu sont les suivantes : améliorer le bien-être à l'école des enfants, des jeunes, et des membres du personnel ; encourager les réussites et les progrès ; (re)penser l'évaluation ; donner plus de sens aux apprentissages visés en tenant compte des chemins à diversifier selon les bagages qu'y apportent les enfants ; se former à l'interculturalité et à la (re)connaissance des codes culturels des familles ; laisser un espace, dans les apprentissages, à la découverte des cultures d'origine qui participent à l'identité plurielle des élèves.

Témoignage de Valérie Lega, codirectrice de l'école Clair-Vivre (section Omega)

À Clair-Vivre Omega (P 3-4-5-6), nous avons choisi de penser l'évaluation autrement. Elle se fait par l'élève lui-même (autoévaluation), par les pairs (les autres élèves lors de lecture, conférence, ...) et via le portfolio pour le bilan global. Au départ, l'évaluation face à la norme se faisait dans des bilans manuscrits qui étaient donnés 2X par an aux parents. Vu le nombre de plus en plus élevé de parents ne parlant pas le français et avec le constat que tout ce qui était écrit devait être répété en réunion des parents, nous avons repensé cette façon de faire. L'idée, c'est de rendre visible les apprentissages autrement que par des notes : à travers la parole, la réflexion et la trace vivante du travail de chacun. Le portfolio est devenu l'un de nos outils centraux pour cela. Nous sommes allés visiter Tivoli qui utilisait cet outil depuis plusieurs années, avant de nous lancer dans notre propre outil. Il est divisé en

5 parties obligatoires : Moi, Moi et les autres, Là où j'en suis, Mes forces et Mes défis. Chaque élève y rassemble des productions, des projets, des écrits, des dessins, ..., bref, tout ce qui témoigne de son parcours. L'enseignant y glisse également des feuilles qui témoignent du rapport à la norme (FWB). Ce n'est pas un dossier figé, mais un outil évolutif que l'enfant s'approprie. Il est présenté 2X par an aux parents par l'élève lui-même dans sa langue maternelle pour être certain que les parents comprennent.

Nous sommes encore en recherche. Ce qui nous questionne aujourd'hui, c'est la continuité d'année en année : comment garder la richesse de l'outil sans qu'il ne devienne trop lourd ? Comment préserver la parole authentique de l'enfant tout en assurant une trace utile pour le suivi du tronc commun ?

3) Coopération et autonomie

Ce troisième axe dit l'importance conférée à la coopération au sein du RESOD, singulièrement à la diversité des espaces de coopération. En classe coopérer, c'est organiser concrètement l'entraide d'une manière ou d'une autre : conseil de coopération, échanges de savoirs, arbres des connaissances, bourse d'entraides, projets et travaux collectifs, créations artistiques... Entre enseignant·es et autres membres de l'équipe éducative, c'est aussi organiser concrètement l'entraide d'une manière ou d'une autre : concertations, échanges de préparations et préparations collectives, coanimation en classe, interventions avec analyse d'incidents critiques, groupes de soutien... Avec les familles, c'est encore organiser concrètement la coopération, associer les parents au travail éducatif : faire place aux milieux populaires dans le Conseil de Participation, favoriser l'organisation d'une association de parents qui représente tous les parents, journée d'accueil, visites de classes, vidéos montrant les apprentissages... Avec les acteurs locaux, écoles de devoirs, AMO, maisons de quartier, associations et acteurs publics... c'est décroquer, désenclaver l'école et faire converger les initiatives. Enfin, avec les établissements voisins, c'est toujours organiser concrètement la coopération pour mettre fin à une concurrence qui entraîne la ségrégation socio-scolaire et renforce les inégalités.

Mais les écoles du RESOD favorisent également l'autonomie de chacun, autonomie de chaque élève, autonomie pédagogique de chaque enseignant·e, autonomie éducative de chaque famille, autonomie de chaque acteur local et autonomie de chaque équipe éducative et reconnaissent à tous ce droit à l'autonomie. L'autonomie, ce n'est pas la liberté de faire n'importe quoi, mais c'est la capacité de poursuivre différemment des objectifs partagés et la capacité d'en rendre compte. Les écoles « solidaires pour faire dignité » articulent donc pratiques coopératives et recherche d'autonomie.

Les actions visent ici à : organiser la coopération dans la classe entre élèves, à favoriser leur entraide, ainsi que leur autonomie ; organiser la coopération entre membres de l'équipe éducative, favoriser l'autonomie éducative de chacun·e ; organiser la coopération avec les familles tout en reconnaissant et favorisant leur autorité éducative ; organiser la coopération avec les acteurs locaux et partenaires extérieurs ; organiser la coopération avec des établissements voisins et potentiellement concurrents ; co-construire un socle de valeurs et de normes partagées (dimension éducative).

Témoignage de Fabienne Bovenrade, directrice de l'école Saint-Roch

On a bien sûr un conseil de participation où trois représentants de parents sont présents. Mais même si c'est positif, si ça se passe bien, cela reste assez formel, officiel comme cadre. Les parents n'y sont pas tous à l'aise, l'ordre du jour est très minuté, on n'est pas sûr non plus des parents qu'on parvient à toucher à travers les représentants présents au conseil. On a dès lors instauré un chouette rituel d'union pour faciliter les relations aux parents : ce sont les « petits déjeuners » - c'est en fait bien plus

qu'un simple petit déjeuner. Ces petits déjeuners ont beaucoup d'impact. D'ailleurs quand la déléguée au contrat d'objectifs est venue, elle n'est pas restée au conseil de participation mais elle est venue à un petit déjeuner des parents...

Ces déjeuners se déroulent une fois toutes les six semaines mais quand je sais je les organise deux fois. Ils ont lieu en matinée, en début de journée quand les élèves entrent en classe. J'y suis présente comme direction, de même que les surveillants (qui parlent notamment d'autres langues et aident à la traduction). On y invite aussi le CPMS une fois par an, ainsi que des enseignants quand il s'agit de parler de projets qui sont portés par eux – je les libère pour qu'ils puissent les présenter.

Les parents apportent à manger, l'école s'occupe des boissons, et donc on partage un moment d'abord convivial ensemble. Je profite des déjeuners pour expliquer tous les fonctionnements de l'école, les changements aussi. Je suis là pour répondre à leurs questions, à leurs craintes ou à leurs besoins ; pour clarifier tout ce qui peut l'être. Quand je fais un avis par mail, par exemple, c'est là aussi durant ces déjeuners que je peux les sonder, voir comment cet avis a été reçu, compris, traité. Les déjeuners, c'est aussi un moment d'échanges entre parents, un moment où ils peuvent se rencontrer, échanger leurs préoccupations plus larges entre eux, voire avec moi.

Ca fait trait d'union parce que les parents ont souvent peur de venir seuls au conseil de participation. Il y a toujours un peu ce sentiment de ne pas oser brusquer, de ne pas être légitime en fait – ce qui est assez fréquent chez les parents de milieux populaires. Les déjeuners permettent d'atténuer cet effet, de faciliter la parole. Ils me permettent aussi de recruter des parents fort investis au conseil de participation : surtout des mamans qui ont envie de s'investir et qui ont plus de facilité avec le français.

Témoignage croisé de Michèle Masil, directrice de l'école Tivoli et d'Émilie Steffens, responsable de l'association partenaire L'Interstice

(NDLR) Ce témoignage évoque le lien qui s'est construit entre l'école fondamentale Tivoli et l'asbl L'Interstice qui propose aux enfants du quartier des activités dans le cadre scolaire et extra-scolaire visant leur émancipation. Plus d'info sur : <https://www.linterstice.be/>

(Michèle) il y a quelques années, avant qu'on commence à travailler avec L'Interstice, je disais toujours, le problème pour les écoles, c'est d'ouvrir ce dialogue avec les familles les plus fragiles, parce que quand moi, je l'ouvre comme directrice, je peux faire peur. Quand c'est un enseignant, on est sur les apprentissages, toujours l'idée de réussite, l'échec, le redoublement... Enfin, ce sont ces mots-là que les parents ont en tête, et ça crée des malentendus. Et donc, je disais toujours, il manque un lien pour que l'école puisse contacter les familles, il manque quand même une association, quelqu'un d'extérieur. La force de L'Interstice c'est que ce sont des partenaires qui travaillent dans l'école et en dehors.

(Émilie) La porte d'entrée de mon association dans l'école, ça a d'abord été ma connaissance du quartier et les activités que nous organisons pour les jeunes. Des enseignants en P4 disaient qu'ils voulaient aborder la géographie du quartier, ils cherchaient quelqu'un pour en parler. Ça a commencé là. Le Covid a été un autre élément déclencheur. Durant cette période difficile, on a mis en place tout un tas de choses. On a pu occuper un terrain vague derrière l'école pour amener les jeunes y jouer. On a pu distribuer des kits de confinement avec des livres et des jeux ; on a pu examiner le profil de chaque enfant en difficulté dans l'école, en se demandant avec l'équipe et les familles de quoi avait besoin l'enfant. Ça a été assez unique qu'une direction d'école, que des enseignants avec notre aide s'engagent à aller apporter ces kits aux enfants.

(Michèle) Rentrer dans l'école, c'est aller dans les classes. C'est rester pendant une leçon, une activité. C'est co-construire. Tu peux très bien co-construire une activité avec quelqu'un d'une asbl. Il ne faut pas nécessairement que ce soit deux enseignants, tant que l'intervenant est évidemment protégé par son certificat de bonne vie et mœurs, parce qu'il doit quand même pouvoir travailler avec des enfants. A L'Interstice, il y avait au départ un duo avec une psychologue et une sociologue. La première pouvait

soutenir les enfants sur la gestion des émotions, leur bien-être. Et c'est capital avec les petits, parce qu'on a beaucoup d'enfants qui ne vont pas très bien, déjà à 4 ans - c'est la réalité du terrain. La seconde qui travaillait plutôt en primaire nous aidait davantage à animer des moments en dehors de l'école, avec l'accord des parents, notamment pour des activités dans le local de l'association. Elle les ramenait, les parents allaient aussi là-bas. Progressivement, ce lieu est devenu une sorte de deuxième ou troisième maison au carrefour entre les jeunes, l'école et les familles. L'association peut mieux guider les parents et l'enseignant sur les besoins de chacun. Par exemple, Émilie sait que dans notre école, une de nos actions liées aux contrats d'objectifs, c'est d'améliorer le vocabulaire des enfants. Donc, elle est au courant de notre action. Elle sait aussi ce qu'on fait. Mais du coup, Émilie peut travailler les mêmes mots que nous.

(Émilie) Régulièrement, je tiens des notes de ce que je fais avec chaque enfant, même quand c'est un bénévole qui s'en occupe. Et en fait, après, je vais voir l'enseignant en vue de clarifier par exemple certaines demandes, d'éviter des malentendus. Le suivi de l'enfant va être plus personnalisé. On ne va pas donner n'importe quel livre à lire par exemple, mais des livres similaires à ceux mobilisés en classe. On a également un cahier de vie qui est un peu la suite du portfolio de Tivoli, où l'enfant peut mener son projet personnel. On a aussi des enfants du quartier qui n'appartiennent pas à Tivoli. Et là, c'est très intéressant. Il y a des dialogues pédagogiques qui se mènent entre eux. Par exemple, sur le vocabulaire utilisé : « Chez nous, c'est sujet, verbe, complément », « Ah, chez nous, c'est apport, support ». Ici on analyse comment les choses se passent pour l'enfant, il est en dialogue perpétuel sur ce qu'il fait. Et puis il y a du parrainage aussi, des plus grands accompagnent des plus petits.

(Michèle). L'année passée, on a aussi eu une petite fille en maternelle qui est arrivée chez nous en disant très vite qu'elle subissait des choses très désagréables à la maison. En général, quand tu as un enfant qui dépose un cas de maltraitance, que tu fais intervenir le CPMS qui voit les parents, très souvent, il y a une rupture de communication avec l'école. Les parents sont fâchés, ils estiment que l'école ne devait pas les dénoncer, ou ils ne reconnaissent pas les faits. Dans la plupart des cas, j'ai perdu ces familles, elles sont parties sans dialogue. Cette fois-ci, cette petite fille a continué le suivi avec la psychologue de l'Interstice (confiance de la famille), ce qui a permis de garder le dialogue pendant que le PMS poursuivait son travail d'accompagnement. La petite fille est toujours à l'école et est prise en charge par des services extérieurs. La famille reste confiante.

Plus largement, l'association est aussi un lieu qui est ouvert à l'équipe. Quand les enseignants ont du temps, ils viennent fréquemment y boire un café 30,40 minutes. Ça leur permet d'échanger entre eux et avec les animateur.trices hors école. Parfois c'est aussi un moment détente le midi où aller manger ou se retrouver lors d'un évènement organisé à la Maison rouge (le local de l'Interstice). Ça change la perception que les parents ont de moi. Si je suis toujours la directrice pour eux, le fait de me parler en buvant un thé ou en mangeant un morceau de gâteau les fait me voir autrement. Ça enlève un peu la méconnaissance, la peur de l'autre. Tout ça va dans le sens de cette fameuse relation de confiance qu'on aimerait vraiment pérenniser.

4) Transmission et émancipation

Quatrième axe, il implique l'exercice d'une autorité éducative assumée par chaque membre de l'équipe, parce qu'il y a à transmettre, qu'il y a à exiger, en veillant à diversifier les approches et méthodes. Pour les enfants et jeunes de milieux populaires, l'acquisition des savoirs scolaires engendre une forme de renoncement identitaire. Les écoles « solidaires pour faire dignité » savent ne pas pouvoir éviter le conflit de loyauté mais ont à cœur de l'atténuer en favorisant la double fierté, la fierté des origines, par la reconnaissance, et la fierté d'apprendre et de changer, par l'exigence.

Cette transmission nécessaire des savoirs s'accompagne d'une volonté d'émancipation individuelle par ce savoir et d'émancipation collective par la construction d'une identité fière. Les enfants et jeunes sont fiers d'y grandir libres et dignes parce qu'ils savent qu'ils ne sont pas seuls, parce qu'ils savent qu'ils sont pris en compte : ils peuvent compter sur l'entraide et la solidarité du groupe-classe, sur l'engagement pédagogique des membres de l'équipe éducative et sur le soutien de leur famille.

L'émancipation individuelle et collective s'appuie nécessairement aussi sur des projets personnels et des projets collectifs. Les écoles « solidaires et faisant dignité » ne pratiquent pas de recette miracle quelle que soit son étiquette, mais articulent au mieux transmission et émancipation, contraintes et désir, planification et spontanéité... Les enfants et jeunes y sont à la fois récepteurs de savoirs et auteurs de leurs projets et de leur vie. Ils sont aussi ceux qui apportent des facettes de leurs vécus et intérêts même parfois apparemment farfelus et hors cadre aux yeux d'un type d'enseignement souvent normé en fonction de milieux aux habitudes proches de l'école. Aux adultes d'imaginer avec les enfants et les jeunes comment y débusquer de possibles apprentissages et voies d'émancipation, en lien (ou non) avec les savoirs scolaires.

Les actions ciblent : la diversification des approches et méthodes ; le dépassement du conflit de loyauté et la favorisation d'une double fierté (celle des origines, celle d'apprendre et de changer) ; la favorisation d'une affiliation fière au groupe-classe et à l'école génératrice d'entraide et de solidarité ; l'encouragement aux projets personnels et collectifs ; l'articulation transmission-émancipation, contrainte et désir, planification et spontanéité ; le fait de rendre les élèves « auteurs » de leurs apprentissages et de leur vie.

Témoignage de Rudi Wattiez, enseignant à l'école Fra Angelico

Les élèves qui rejoignent le Collège sont issus des quartiers proches et représentent une forte mixité sociale. La classe d'indice socio-économique est de 8. L'école se définit également comme une école citoyenne qui entend faire une place à chaque élève dans l'école.

Volontairement dès sa création, l'école a souhaité mettre en avant une diversification des approches et méthodes pédagogiques sans se rattacher à une forme d'école traditionnelle ou à une méthodologie à pédagogie active particulière. L'idée étant de se nourrir des avancées pédagogiques actuelles et de se les approprier progressivement. C'est ainsi que quatre axes pédagogiques ont pris place dans le plan de pilotage et s'inscrivent plus globalement dans des pratiques de différenciation : le co-enseignement, le FLSco, la coopération et la réflexivité dans les pratiques.

Nous illustrons ci-dessous de deux manières différentes l'implémentation structurelle et institutionnelle de ces quatre axes pédagogiques.

- *Chaque axe pédagogique est pris en charge par des référents qui reçoivent une heure NTPP⁹ afin d'organiser sur l'année des séances de formation à destination de leurs collègues selon un calendrier prédéfini. Les collègues s'inscrivent dans un atelier pour l'année, ce qui signifie qu'au terme de quatre années, l'ensemble des collègues aura parcouru les différents axes de formation.*
- *L'organisation d'une journée pédagogique par les référents pédagogiques en septembre 2024 portant sur les pratiques de différenciation au sein d'une période de 90'. Les objectifs de cette journée étaient de développer une posture réflexive sur les pratiques pédagogiques, valoriser les acquis issus des ateliers pédagogiques pour améliorer les séquences d'apprentissage, approfondir la compréhension des enjeux de la P90 et identifier les adaptations possibles dans les différentes disciplines.*

⁹ Nombre total de Périodes Professeurs. Il s'agit du nombre total d'heures d'enseignement qui sont attribuées à une école sur base du nombre d'élèves inscrits à une date précise. Un temps plein représente 20-22 périodes professeurs / semaine.

Ces deux exemples montrent qu'il est possible de développer des pratiques de développement professionnel au sein d'un établissement à condition de s'en donner les moyens et de les inscrire dans le temps.

Il serait néanmoins intéressant de voir en quoi ces différents dispositifs contribuent à l'amélioration globale des apprentissages des élèves. Le plan de pilotage peut être aidant à ce niveau car il prévoit des indicateurs qualitatifs et quantitatifs.

Le questionnement induit par le RESOD nous fait prendre conscience que nous nous inscrivons dans un axe transmission et autonomisation de l'élève dans les apprentissages. Un stade ultérieur serait de voir comment envisager l'émancipation des élèves en prenant par exemple en considération un travail plus sociologique sur le « faire dignité » ensemble. Il faudrait pour cela au préalable veiller à former les enseignants aux rapports au savoir, aux malentendus sociocognitifs, aux inégalités sociales et scolaires.

5) Expériences et expertises

Cinquième et dernier axe, il invite à reconnaître que les écoles du RESOD sont fortes de l'expérience pédagogique de leurs enseignants et autres membres de l'équipe éducative. C'est cette riche expérience qui leur donne la légitimité éducative pour faire les bons choix didactiques et pour orienter leur travail dans la classe. Ils sont les seuls à éprouver finement la réalité de leur classe et à connaître et reconnaître chaque enfant. Personne ne peut leur imposer quelque bonne pratique que ce soit. Ils enseignent libres et dignes également.

Cette expérience de l'acte éducatif est globale, totale, partielle dans le sens où ils sont parties prenantes de leurs choix pédagogiques. Cette expérience partielle a donc besoin aussi d'échanges d'expériences avec d'autres enseignant·es et d'expertises diverses. Si les expériences sont partiales, les expertises sont partielles. Aucun·e expert·e ne maîtrise globalement l'acte éducatif, mais chacun·e peut en éclairer un aspect. L'expérience doit se nourrir d'autres expériences dans l'échange de pratiques et d'expertises à travers la formation continue et la lecture d'articles et ouvrages spécialisés. Au sein du RESOD, les équipes éducatives et les enseignants recourent au mieux à leur riche expérience partagée et aux expertises éclairantes.

Les actions engagent : la valorisation des échanges d'expériences pédagogiques ; le recours à des expertises utiles issues de la recherche et leur partage entre collègues ; le croisement d'expériences et d'expertises ; le soutien à l'autonomie pédagogique de chaque membre de l'équipe, une autonomie construite entre expériences partagées et expertises apprises.

Témoignage de Julie Moens, directrice de l'École Plurielle Maritime

La question de la formation des enseignants à notre projet pédagogique a été dès le départ un point d'attention dans la création des écoles plurielles. Nous avons toujours été convaincus que ce seraient les équipes éducatives qui allaient le porter. Il fallait donc que les enseignants suivent les méthodes actives et les piliers du projet, ce qui n'est pas évident, que l'on commence le métier ou que l'on vienne d'une école traditionnelle. Il était donc important que nos écoles proposent une formation aux enseignants la première année dans l'école. Celle-ci se composerait de concertations thématiques, d'échanges de pratiques, de permanences, d'observations en classe et de débriefings.

Nous avons alors convenu qu'une coordinatrice pédagogique travaillerait à mi-temps dans chaque école le temps de la création des écoles (6 ans) et que les enseignants les plus anciens prendraient ensuite la relève pour accueillir et former les nouveaux arrivés.

En plus de ces moments de formation, les nouveaux enseignants participent évidemment au travail collaboratif entre enseignants d'une même matière.

Dans les écoles plurielles, le travail collaboratif est une période bloquée dans l'horaire. Nous nous arrangeons pour que les enseignants d'une même matière soient libres à une même plage horaire pour y placer la concertation de discipline. Pendant cette période, les enseignants sont mélangés entre collègues du degré inférieur et du degré supérieur, même s'il y a parfois besoin de se diviser.

Les enseignants y discutent, construisent des séquences ensemble, se montrent des cahiers ou des évaluations. Les nouveaux enseignants y ont toujours l'occasion de poser leurs questions.

Après 6 ans, le turnover dans l'équipe était encore important et il y avait encore un nombre important de nouveaux collègues. C'est alors la direction qui s'est chargée des concertations pour les nouveaux collègues, toujours soutenue par les collègues plus chevronnés lors des concertations de discipline.

Dans les écoles plurielles, le travail collaboratif ne s'arrête pas à ces concertations. Puisque nous travaillons autour d'un thème d'année qui est décliné par classe selon les centres d'intérêts des élèves, les collègues d'une classe échangent autour des questionnements des élèves et s'accordent pour faire des liens entre leurs cours ou idéalement faire de l'interdisciplinarité. Ils décident ensemble des extra-muros pertinents à organiser et de leur exploitation par matière.

Dans nos écoles, les collègues vont également se voir en classe pour enrichir leurs pratiques ou échangent autour des formations qu'ils ont suivies.

Nous partons du principe que l'autonomie des enseignants dans nos écoles ne s'acquiert pas en dehors des piliers du projet et que ce n'est que quand les enseignants se sentent en adéquation avec les démarches actives qu'ils commencent à se sentir légitimes et à gagner en autonomie. Dans des écoles où le travail collaboratif a autant de place, il est important pour les enseignants de continuer à évoluer dans leurs pratiques en étant cohérents avec le reste de l'équipe. C'est dans les débriefings d'observations de leçons ou dans les réflexions en équipe que les collègues progressent le plus en termes d'autonomie.

Nous essayons également d'avoir des contacts avec les autres écoles à pédagogies actives mais ce n'est pas toujours simple. L'obstacle principal est évidemment le manque de temps. La charge de travail des enseignants des écoles à pédagogies actives est colossale et même s'il est évident que des échanges avec des collègues d'autres écoles est fondamental pour le travail réflexif, cela passe souvent au second plan. Un deuxième obstacle est peut-être que nos écoles plurielles travaillent avec un autre public que la majorité des autres écoles secondaires à pédagogies actives. Le fait de travailler avec des jeunes de milieux populaires change évidemment le rapport à l'école et aux apprentissages.

On le voit, ce tableau de bord rassemble une diversité d'actions autour de cinq axes thématiques : chacun nomme deux grands principes en tension qu'il faut parvenir à penser conjointement, voire à (ré)équilibrer. Il servira comme on le verra plus bas de support pour présenter le RESOD aux équipes, et pour identifier avec elles leurs apports et besoins vis-à-vis des autres équipes partenaires.

Si nous nous permettons d'insister sur ce tableau de bord, c'est parce qu'il nous semble former un outil intéressant pour travailler en équipe, au-delà du RESOD, à ce qui est mis en place pour contribuer à la réduction des inégalités. Plusieurs membres du Réseau nous diront qu'ils auraient aimé bénéficier de ce tableau pour les aider à réaliser leur plan de pilotage.

Second chapitre : Mobiliser les équipes

Passé le temps d'élaboration du cadre, l'enjeu a été de faire vivre ce réseau très concrètement. Évidemment, le comité de pilotage incluait déjà pour partie des directions. Ce n'est pourtant pas encore la même chose que d'engager son équipe dans la promotion du projet et l'adhésion à la charte, dans le travail du tableau de bord, ou dans une réflexion pratique sur modalités d'échanges avec d'autres écoles. Il a donc fallu mettre cette seconde étape en branle. Plusieurs directions étaient demandeuses. C'est ainsi que plusieurs membres du comité de pilotage, travailleur·euses et militant·es de CGé ont commencé à organiser des rencontres avec, au final, une petite dizaine de directions.

Rencontres avec les directions

Généralement, il s'agissait d'abord d'échanger avec la direction dans les bâtiments de l'école. Une occasion d'en faire la visite guidée, et d'en apprendre plus sur le contexte.

« On est passé de 250 à 450, maintenant 600 élèves, et la population évolue chaque année, donc l'ISE de l'école est toujours décalé. On est arrivé à une classe d'ISE de 5 mais, pour entrer dans le système de l'encadrement différencié, il faut attendre trois années. »

« On est dans un creux démographique, je n'arrive pas à remplir mes classes. »

« Les 25 enseignants forment une équipe qui dure (quasi pas de turn over ; enseignants qui sont là depuis plus de 10 ans...). Grand attachement à l'école. Ces enseignants viennent pour la plupart de l'extérieur de Bruxelles. »

« Les élèves sont en grande partie des enfants du quartier. Il y a aussi beaucoup d'élèves placés par le juge venant d'une maison d'enfants voisine. »

Rapidement, les échanges ont porté sur l'articulation de leur école au réseau. L'adhésion à la charte du RESOD apparaît comme une évidence pour les directions rencontrées : les valeurs du RESOD incarnent généralement des valeurs portées explicitement par leur école. Ce qui pose plutôt question est le degré d'implication que nécessite leur embarquement dans le projet. « Si ça engage des réunions, des activités, des démarches nombreuses...je n'ai tout simplement pas le temps », dira un directeur. « On est la tête dans le guidon », ajoutera une autre directrice. Il arrivera même qu'un rdv avec une directrice soit retardé parce que celle-ci doit assurer l'accueil dans son école (c'est le cas, tous les lundis et mardis matin, faute d'effectifs) et qu'elle attend l'arrivée d'une nouvelle stagiaire pour passer le relais et nous recevoir. « Mon métier de direction », nous dira-t-elle, « démarre souvent au-delà de 17h, en fait... »

Il est vrai qu'une partie des écoles sollicitées sont des jeunes écoles, autrement dit, des écoles où beaucoup reste encore à construire et à stabiliser. On parle ici du volet administratif (subsides, reconnaissance institutionnelle...), de l'adaptation notamment aux contraintes nombreuses entraînées par les réformes politiques actuelles. On parle aussi du volet pédagogique et du rôle que les directions ont à jouer à cette fin – leur leadership pédagogique –, impliquant pour elles de communiquer leur vision de ce que signifie une éducation de qualité, de contribuer à la construction d'une culture d'échanges, d'accompagnement et de formations, ainsi que d'une culture de confiance en interne. Une charge colossale évidemment. A l'inverse, d'autres écoles du RESOD, qui ont plus d'ancienneté et qui bénéficient d'une expérience poussée, bien souvent reconnue dans la mise en place de certaines pratiques pédagogiques sont considérées comme des écoles ressources. Ce faisant, elles deviennent très sollicitées par des directions d'écoles nouvelles, par leur PO ou FPO, par des chercheur·euses, etc. Un enjeu pour une directrice du RESOD qui doit gérer des demandes de ce type tous les jours.

L'enjeu aura été pour nous qui portons le projet de rassurer ces directions : que ce soit par la fréquence très modérée de nos sollicitations envers elles ; en évoquant des subsides éventuels, ou des profs relais pour le RESOD dans leur école ; en proposant notre aide dans l'accompagnement de leurs propres difficultés ; ou encore en évoquant des formats d'échanges entre écoles qui ne devraient pas peser sur leurs propres épaules.

Sur le fond, les préoccupations pédagogiques des directions sont nombreuses et, si elles espèrent que leurs équipes embrayeront dans le réseau, c'est en partie aussi pour y voir plus clair sur ces sujets spécifiques, avec l'aide d'autres écoles, typiquement :

- *Comment organiser le travail en équipe pour faciliter les temps d'échanges, notamment dans le cadre du RESOD lui-même ?*
- *Le « P45/P90 »¹⁰ et, en particulier, ce qu'on peut (encore) faire des minutes économisées par cette autre organisation du temps scolaire ?*
- *Le tronc commun et son aménagement futur vers le secondaire. Que va devenir le degré différencié ? comment assurer un suivi pédagogique du fondamental au secondaire ? (Transmettre des infos nécessaires sur les élèves et leurs difficultés) Comment vont être pensées les écoles du tronc commun et les écoles post tronc commun ?*
- *L'inclusion. En particulier le sentiment d'être dépassé par l'arrivée d'enfants nombreux diagnostiqués autistes ou trisomiques, par exemple – ce qui pose question compte tenu des faibles moyens d'accompagnement alloués aux écoles à ce titre. Ce qui met plusieurs de leurs enseignants en classe en difficulté. C'est un enjeu, nous le verrons, car les écoles du RESOD, de par leur valeurs et orientations pédagogiques, sont des écoles où ces profils d'enfants et de jeunes sont les plus susceptibles de vouloir entrer.*

Il restera à définir, pour conclure, les façons de mobiliser les équipes éducatives dans le projet. Plusieurs nous demanderont de la documentation pour la partager aux équipes, mesurer s'il y a de l'intérêt chez certain·es et revenir ensuite vers nous. D'autres évoqueront des profs responsables dans leur école de missions communes susceptibles de s'articuler au RESOD. Plus fréquemment, s'agira-t-il de fixer directement une date pour rencontrer l'ensemble de l'équipe d'une école et lui présenter le projet.

Rencontres avec les équipes

Dans certains cas, nous avons rencontré toute l'équipe éducative. Dans d'autres, quelques membres seulement qui étaient a priori intéressés par le projet. Les formats ont varié : parfois nous étions un point à l'ordre du jour de leur temps de concertation, parfois nous étions « l'animation » de leur temps de midi.

A deux ou trois membres de CGé, nous assurerons d'abord une brève présentation du RESOD sous une forme assez magistrale, power point à l'appui. Éléments de contexte, objectifs du RESOD, nous passerons ensuite en revue la charte, le tableau de bord, pour évoquer enfin l'état de développement du projet, les écoles actuellement partenaires et, en bout de course, les hypothèses de temps et sujets d'échanges progressivement suggérés par les équipes rencontrées.

S'en suivra en général un temps d'échanges avec les participant·es sur le sens et la valeur du projet. Certains nous diront qu'ils cautionnaient l'adhésion au RESOD qu'avait assumée au préalable leur

¹⁰ Le « P45/P90 » est un dispositif permettant, sous certaines conditions, de revoir l'organisation classique des cours, dans le secondaire, en périodes de 50 minutes. Ce dispositif permet de restreindre la durée des cours à 45 minutes, idéalement ces périodes sont fusionnées en un bloc de 90 minutes. Les minutes économisées permettent l'organisation d'activités de remédiation, de dépassement ou de découvertes. Voir : article 40 du Décret du 31 mars 2022 relatif à l'adaptation des rythmes scolaires annuels dans l'enseignement fondamental et secondaire ordinaire, spécialisé, secondaire artistique à horaire réduit et de promotion sociale et aux mesures d'accompagnement pour l'accueil libre, publié au Moniteur Belge le 7 juin 2022.

direction. D'autres qu'ils voyaient évidemment l'intérêt de ce projet, puisque contrairement à leurs collègues, ils avaient fait la démarche de venir assister à cette présentation. Certains enseignants évoqueront des partenariats déjà amorcés avec l'une ou l'autre école du RESOD ; leur désir d'interagir avec des écoles de niveaux différents (fondamental-secondaire) ou de filières distinctes (général-qualifiant).

Deux équipes ont pu estimer que la charte du RESOD pouvait être culpabilisante, laissant entendre par certaines de ses formulations que les écoles mixtes ne faisaient actuellement pas de la qualité et qu'elles manqueraient de dignité à l'égard de leur public. Cela nous amènera finalement en comité de pilotage à revoir la formulation de la charte (la version présentée plus haut est la version amendée). Plus largement, la charte fut approuvée sans grande discussion. Dans un cas, une question de clarification sur ce que signifie « domination symbolique ». Dans un autre encore, la volonté de savoir si cette feuille de route n'était pas déjà celle de toutes les écoles en Belgique francophone.

Comme les directions, les équipes enseignantes diront leur intérêt d'échanger avec d'autres écoles, et si possible d'ailleurs de ne pas simplement « causer du métier », mais d'observer ce que d'autres font dans leur classe. Les sujets relevés sont nombreux et se recoupent d'une équipe à l'autre.

Le tronc commun, « c'est demain chez nous », partagera une école secondaire. Comment préparer cette transition ? Que va devenir le degré différencié à ce titre ?

L'évaluation. « On n'est pas toujours d'accord sur les façons de faire en équipe ». « On aimerait explorer nos angles morts vis-à-vis de l'évaluation ». « Que se passe-t-il dans le qualifiant à ce sujet ? On est uniquement dans le général ici ». Auto-évaluation, portfolio, journal des apprentissages, évaluation ascendante... Plusieurs écoles du RESOD nous indiqueront le désir d'échanger sur ces pratiques.

Quid aussi de l'**accueil de certains profils d'élèves et du travail avec eux** ? Les primo-arrivants et réfugiés ? Les élèves de milieux populaires, ceux en grande précarité ? Les élèves aussi à besoins spécifiques ? Surtout quand le nombre de ces élèves en classe s'accroît et que les moyens liés à l'inclusion restent trop faibles.

La **différenciation**. « Comment différencier de façon efficace ? », « sur la différenciation, on pourrait aller plus loin », « on n'y est pas, on pensait y être, on a suivi une formation qui nous a fait réaliser l'écart ».

La **mixité sociale**. « Elle est inexistante chez nous ». Comment l'amener ? Ou à l'inverse, le sujet questionne parce que l'école était mixte mais qu'avec la gentrification du quartier la classe d'ISE monte et change peu à peu le métier.

Le temps. Surtout le temps. « On est la tête dans le guidon, on n'a pas le temps de se poser et de demander à l'autre comment il vit tel ou tel événement ». Le temps, c'est à la fois un enjeu pour éviter la surcharge de travail, ou pour organiser la concertation. Pour certaines écoles c'est aussi une fierté de réussir à organiser certaines activités (P90), ou une grille horaire alternative. Des pratiques nommées comme pouvant faire l'objet d'une diffusion au sein du RESOD.

S'agissant finalement des activités à mettre en place, les équipes seront en grande majorité d'accord sur les mêmes formats. Les temps de concertations croisés seraient difficiles à mettre en place. Les journées blanches sont difficiles à synchroniser entre écoles, et elles concernent plutôt les écoles secondaires. A défaut de subsides et de détachements pédagogiques, le mieux est d'éviter les formats qui pèsent trop sur les journées de travail ou sur les concertations. D'où leur intérêt marqué pour des formats institués et reconnus, telles que les formations en intégration (IFPC).

Une certaine ambiguïté persistera tout le long des rencontres, disons-le, faisant que les croisements envisagés pour le RESOD se mêleront parfois à des demandes spécifiques adressées à CGé : des demandes de formation, des demandes de regards sur certaines de leurs pratiques. Cela témoigne d'une certaine histoire qui nous lie à ces écoles.

Ces rencontres avec les équipes susciteront de l'intérêt. Dans l'ensemble, une adhésion de principe aux valeurs et perspectives du RESOD. Dans les faits, cependant, une multitude de projets, un agenda chargé, une disponibilité cognitive limitée. Nous comprendrons vite à CGé que le travail d'échanges devra démarrer petit avec l'un ou l'autre prof plus demandeur, et qu'il devra parvenir, événements après événements, groupes de profs après groupes de profs, à faire voir la valeur située d'un tel réseau.

Troisième chapitre : organiser des activités

Démarrer petit donc, se structurer progressivement. Notre comité imaginera différents ressorts.

Nous tenterons dans un premier temps de concevoir des documents partagés en ligne, listant une série de périodes de disponibilités et de sujets à traiter - ceux exprimés par les équipes (exemple ci-dessous).

Périodes/écoles	École 1	École 2	École 3	...
Toussaint	Disponible, intérêt pour la différenciation	Indisponible	A vérifier Ok pour la différenciation	
Fin décembre	Indisponible	Ok à telle date, intérêt pour le portfolio		
Début juillet				
... (N'hésitez pas à proposer vous- même des dates)				

Peu concluant, ce dispositif demandera un suivi individuel de chaque direction, un renvoi régulier du lien web vers l'agenda partagé. La participation restera marginale, les conflits horaires seront la norme... Nous passerons en outre un moment à contacter les directions du RESOD, l'une après l'autre, pour vérifier des hypothèses de dates pour un travail commun, faute de les voir réagir au tableau. Là aussi une stratégie fastidieuse. C'est que les agendas des écoles n'ont jamais réellement réussi à se rencontrer, que ce soit pour une journée ou même une après-midi. Quant aux hypothèses de formation via l'IFPC, elles révéleront vite une série d'obstacles les rendant impraticables à court terme : contraintes formelles, délais de validation, agenda de formation des écoles déjà rempli pour l'année scolaire, périodes de disponibilités incompatibles à nouveau...

Voyant ces obstacles s'accumuler et comprenant l'urgence d'amorcer quelque chose au RESOD, au risque de voir le projet se déliter, nous tenterons deux démarches plus informelles durant l'année 24-25 : les soirées thématiques et les GASP.

Les soirées thématiques

Ce format d'activités a émergé parce que nous trouvions essentiel de mettre rapidement en relations des enseignant·es et des directions qui exprimaient les mêmes préoccupations. A défaut de trouver un cadre institué qui nous rassemble, nous avons assumé d'organiser nous-mêmes, à CGé, sur fond propre, sur base volontaire et hors agenda scolaire, des temps d'échanges.

Une première expérimentation a eu lieu en toute fin d'année scolaire, début juillet 2024, durant un après-midi. Plusieurs enseignant·es et directions avaient exprimé leur inquiétude vis-à-vis de l'arrivée du tronc commun en secondaire – une arrivée marquée notamment par la suppression du degré différencié. Les questions émergentes étaient :

« Comment préparer nos élèves à vivre cette transition ? », « Nos élèves en difficulté vont-ils aller dans des écoles peu adaptées pour eux ? », « Comment assurer une continuité de l'aide aux

apprentissages ? », « Comment transmettre des infos utiles aux équipes du secondaire ? », « Qu'est-ce qui va être mis en place pour compenser la fermeture du degré différencié ? »

Ces questions chaudes ont été la base d'un moment d'échanges regroupant une petite dizaine de personnes parmi lesquelles des institutrices de deux écoles fondamentales et une enseignante du secondaire. Nous avons sollicité par ailleurs un responsable de l'administration de la FWB comme répondant, afin d'objectiver ce qui pouvait l'être sur ce chantier spécifique.

L'échange a permis par exemple de rassurer sur le fait qu'il n'y aurait pas de perte d'emplois – à priori – lié à la suppression du degré différencié. Les profs du différencié appuieront, selon ce responsable, le tronc commun dans le secondaire commun, en plus de ceux qui assurent l'accompagnement personnalisé. L'échange a révélé de nombreuses zones d'ombre, singulièrement sur le statut et l'articulation des écoles du tronc commun fondamentales et du début du secondaire, ainsi que des écoles qui lui succèdent. Il a également été question des difficultés actuelles à communiquer des infos utiles entre niveaux. Un enjeu pour anticiper par exemple la composition des classes et viser un mélange accru des élèves en difficultés au sein des classes. L'après-midi a abouti à formuler des demandes, en particulier celle que des concertations s'organisent, à l'échelle locale, entre profs du fondamental et du secondaire. Que des instits de 5^e et 6^e primaires viennent par exemple discuter avec des écoles secondaires où leurs publics sont les plus susceptibles d'aller : qu'ils puissent notamment comprendre comment ceux-ci évaluent les élèves.

L'activité n'a pas entraîné de suites directes, sans doute du fait de la nature plus politique, moins pédagogique et donc saisissable de l'objet mis en discussion. Aux dires des personnes présentes, elle a fait sens, à tout le moins. Aussi nous a-t-elle encouragé au comité de pilotage à reproduire ce format. Si le timing de fin d'année scolaire pouvait se prêter à travailler durant un après-midi (nous étions le 2 juillet), il n'en allait pas de même en cours d'année. Le créneau 18h-20h a dès lors été établi pour éviter autant que possible d'empiéter sur le temps de travail, en journée, que sur la fin de soirée des participant·es. Un format « apéro » se faisant, snacks et boissons inclus, encourageant une plus grande convivialité.

Des dates et nouvelles thématiques ont suivi, environ tous les mois et demi. Pratiques démocratiques, usage du portfolio, gestion de classes hétérogènes, rapports familles-école... autant de sujets abordés en petits groupes (en moyenne des groupes de 8). L'invitation était chaque fois adressée aux directions du RESOD pour diffusion auprès de leur équipe – affichette à l'appui. Les participant·es d'une soirée thématique étaient systématiquement ajoutés aux mails d'envois pour les suivantes et invités à diffuser auprès des personnes intéressées.

En termes d'organisation, notre comité s'est chaque fois soucié d'équilibrer « l'offre » et la « demande » ou, pour le dire moins grossièrement de mettre en relation, durant ces soirées, les besoins et difficultés des uns avec les expériences ou expertises des autres. La participation annoncée étant souvent modeste, il a parfois fallu contacter des connaissances externes au RESOD, pour garantir qu'il y ait du répondant.

Voici quelques illustrations de dynamiques.

Autour de la **table sur les pratiques démocratiques**, deux directions ont raconté en détail comment elles avaient institué leur conseil hebdomadaire de l'école, il y a plusieurs années de cela, quels obstacles elles avaient dû surmonter, quels enjeux et vigilances étaient les leur aujourd'hui. Face à elles, deux profs les interpellaient car ils souhaitaient améliorer ce conseil de coopération dans leur jeune école – leur impression étant que les élèves n'y voient actuellement « aucune valeur, mais juste un moment pour faire plaisir au prof ». Au sein du groupe aussi, une direction et un autre enseignant du secondaire eux aussi étaient touchés par ce sujet, mais ils étaient conscients cependant d'appartenir à des écoles de culture pédagogique « classique », dans lesquels il y a un certain « confort des profs comme des élèves à laisser les choses en place ».

A la **table sur les rapports familles-école**, il n'y aura que des directions d'écoles ayant déjà pas mal cheminé sur la question. Cela n'empêchera pas la discussion de croiser les expériences et d'identifier des ressources distinctes (stratégie, budget, personne...) utiles à mobiliser par toutes.

Autre cas de figure encore : la **table sur les classes hétérogènes** ne rassemblera que des profils professionnels différents (pôles territoriaux, direction du fondamental, CSA, prof du supérieur, prof dans un CEFA,...). Une composition qui permettra d'un côté de problématiser plus largement l'objet de la discussion mais qui empêchera tout partage d'expérience autour d'une situation concrète donnée (« comment toi tu fais pour gérer telle situation dans ton école ? »).

Les fruits de ces tables thématiques sont assez discutables, en l'état. Les quelques personnes présentes ont apprécié les échanges et affirmé y avoir trouvé des regards/ressources utiles. Symboliquement, le RESOD est devenu davantage qu'un « projet » en construction ; il a incarné en 2024-2025 un rendez-vous récurrent pour celles et ceux qui y ont été réceptifs. Ces tables ne sont pourtant pas parvenues à générer un effet « boule de neige ». Elles ont en outre exigé un investissement notable de la part de notre comité.

Les GASP

Les GASP désignent à CGé des Groupes d'Apprentissage et de Soutien Professionnel. Il s'agit de lieux qui permettent de se parler entre pairs de ses difficultés professionnelles afin de prendre du recul sur ses pratiques, en toute sécurité et sans présence hiérarchique. C'est un temps d'analyse de ce qui se passe avec les élèves, les parents, les collègues... dans la classe, dans la cour, dans les couloirs... L'idée est de sortir de la solitude, de lever le nez du guidon, de reprendre aussi du pouvoir sur son métier.

Depuis plusieurs années, CGé organise ce type de groupes d'accompagnement pour des enseignant·es et d'autres métiers du champ de l'éducation. Ces GASP s'organisent parfois au sein même d'une école pour son équipe enseignante, parfois aussi ces GASP se forment à CGé en regroupant des professionnel·les de différentes institutions. La méthodologie générale de ces GASP irrigue plus largement à CGé des dispositifs de formations proposés auprès des fédérations de PO, tout comme certaines recherches actions. Le plus souvent, ces formats de travail reposent sur la pratique de l'écriture professionnelle. Nous demandons à l'ensemble des participant·es de mettre sous forme de récit écrit une situation professionnelle insatisfaisante avec laquelle ils sont actuellement en prise. Quand c'est possible, nous demandons de communiquer les récits en amont de la séance. Faute de mieux, nous démarrons la séance par un temps de rédaction individuel. Si l'ensemble des récits sont lus par leurs porteur·euses, chaque séance invite à en sélectionner un seul. C'est ce récit qui fera l'objet d'une analyse collective. Cette dernière est rythmée par quatre étapes que l'on retrouve communément dans les pratiques de l'entraînement mental¹¹. L'étape 1 vise à récolter un maximum de faits concernant le contexte et les acteurs impliqués dans la situation. L'étape 2 s'efforce de problématiser la situation par différents ressorts : confronter les points de vue, envisager plusieurs aspects, chercher les contradictions... Dans la 3^e étape, il s'agit de faire des hypothèses pour expliquer et comprendre les causes et les conséquences du problème. La dernière étape enfin retourne au concret, dans le champ de l'action, afin de répertorier des façons nécessairement imparfaites de rendre l'incident moins insatisfaisant.

¹¹ Pour une description sommaire de cette méthode, nous renvoyons à la page suivante : <https://changement-egalite.be/cge/lentrainement-mental-em/>. Pour quelque chose de plus exhaustif, voici en particulier trois références : Peuple et Culture, *Penser avec l'entraînement mental*, Lyon, Chronique Sociale, 2003 ; Charlotte Herfray, *Penser vient de l'inconscient*, Strasbourg, Éditions Erès, 2012 ; Jean-Francois Chosson, *L'entraînement mental*, Paris, Éditions du Seuil, 1975.

Jusqu'alors, CGé n'avait jamais réellement proposé un GASP dédié aux directions d'écoles. Dans le cadre du RESOD, l'initiative a néanmoins été lancée pour la première fois, durant l'année 2024-2025. Sa création est liée à un constat très paradoxal : une majorité des directions nous disaient leur intérêt pour rejoindre ce réseau d'écoles solidaires, sans parvenir à dégager du temps pour lui, parce qu'elles étaient justement prises par leurs difficultés individuelles. Le RESOD leur apparaissait alors comme une charge en plus à gérer, pas comme un espace solidaire qui puisse aussi les aider, elles. Notre souci a donc été d'instaurer un groupe d'accompagnement qui puisse directement venir soutenir les directions intéressées dans la compréhension et la résolution éventuelle de leurs difficultés.

Ces rendez-vous se sont échelonnés tout le long de l'année scolaire 24-25, tous les deux mois environ, pour un total de 4 séances. CGé a proposé que deux de ses militant·es interviennent pour l'animation. Ces deux personnes devaient avoir une expérience longue de l'école et de la classe, ainsi qu'une familiarité éprouvée avec les GASP et l'entraînement mental. L'une avait par ailleurs exercé le métier de direction.

La participation des directions du réseau a été variable, malgré notre incitation à s'inscrire à ces GASP dans une perspective durable. Elles ont parfois été trois parfois cinq, en plus des animateur·trices. C'était essentiel pour nous qu'il y ait un minimum de directions présentes afin qu'on inscrive le travail dans une vraie démarche d'intervision entre pairs, et pas dans une forme de « coaching » individualisée. C'est la raison pour laquelle nous avons progressivement élargi la base des participant·es à des directions d'écoles externes au RESOD, mais proches de ses valeurs. C'est que si l'enthousiasme pour la création de ces GASP était bien réel, plusieurs directions du RESOD nous disaient en réalité être amenées à rejoindre ce type de dispositif au sein de leur réseau. Trop redondant pour elles. S'agissait-il pour autant d'espaces similaires à celui que nous proposons ? Le nôtre se voulait à tout le moins inter-réseau, inter-niveau, et sans présence ou enjeux hiérarchiques.

Par souci de confidentialité, nous ne divulguons bien entendu à aucun moment dans cette étude le nom des personnes, des écoles et des communes concernées, ou encore le détail des problèmes et des éléments d'analyse précis qui ont pu s'y déposer. Pour donner un peu de corps à la narration de ces groupes et de leurs incidents, permettons-nous néanmoins d'indiquer, de façon générale, les grands types de thématiques et les grands types de pistes qui en sont ressortis.

La gestion des tensions au sein de l'équipe, souvent à propos d'élèves, fait partie des préoccupations fréquemment exprimées. Ces tensions se cristallisent tantôt sur la propreté des élèves en maternel, par exemple, tantôt sur le comportement « inadéquat » de certains élèves ; ou tantôt encore sur des attitudes problématiques ou décalées d'enseignant·es dans l'équipe. Un enjeu qui se complique d'ailleurs lorsque le statut de certains contrats dans l'école n'est pas le même et modifie la nature des rapports hiérarchiques. Ce type d'incidents témoigne en général d'équilibres ou compromis difficiles à trouver entre les intérêts en présence, ceux des élèves, des parents, des profs... La crainte étant souvent de perdre la confiance des uns ou des autres, voire aussi des moyens financiers. **Des difficultés récurrentes à ce titre avec des parents d'élèves**, tantôt en lien à des situations familiales très critiques, tantôt du fait d'écarts perçus entre les valeurs affichées de l'école et les pratiques de profs. Des situations enfin où le **PO bouscule l'équipe** par de nouvelles règles ou de nouveaux outils, et coince quelque part la direction entre deux feux.

Chacune des situations traitées témoigne d'un entrelacs d'aspects relationnels, groupaux, institutionnels, organisationnels, économiques... Leur analyse fera souvent émerger le besoin d'explicitier ou de renforcer le cadre : par exemple par des responsabilités à instaurer et répartir, des présences à clarifier, des ordres du jour ou des procès-verbaux à systématiser. Une autre piste commune entendue a souvent été de travailler ce qui fait du commun, ce qui lie les personnes, d'encourager l'expression d'éléments positifs.

CGé décidera, sur base de cette expérience, d'instaurer un nouveau GASP en 2025-2026 : un groupe ouvert au-delà du RESOD à toute direction ou direction adjointe intéressée. Ce GASP parviendra à réunir pas moins de 14 participant·es dont plusieurs déjà inscrits en 2024-2025.

Quatrième chapitre :

Et quelques obstacles

A la lecture de ce qui précède, il est difficile de ne pas voir l'écart apparu entre les ambitions premières du RESOD et l'état actuel de son développement. Faire lien entre écoles de niveaux et de réseaux distincts n'est pas chose évidente.

Un premier obstacle saute aux yeux – celui que vont nommer l'ensemble des directions et des équipes éducatives. Il concerne la **conjoncture actuelle**. D'un côté, il témoigne des évolutions directement liées au Pacte pour un enseignement d'excellence, à son ensemble de réformes successives qui nécessitent de nombreux ajustements dans l'exercice du métier, aujourd'hui : formation continuée, inclusion, maternelle, référentiels, tronc commun, degré différencié, gouvernance, etc. Ces nouvelles balises laissent logiquement moins de place à des projets plus volontaires et spontanés comme celui du RESOD. D'un autre côté, cette conjoncture peu favorable provoque aussi le désir grandissant des acteurs éducatifs que nous côtoyons à CGé de limiter leurs investissements professionnels, de consacrer davantage de temps à leurs loisirs, à leur famille. La crise du Covid semble avoir accentué ce phénomène. Peut-être notre contexte sociopolitique et économique actuel, relativement insécurisant, le renforce-t-il aussi. Le fait est qu'il est difficile de mobiliser des troupes, notamment au RESOD pour participer à des activités – même lorsque ces activités relèvent d'une commande de leur part, d'un intérêt exprimé pour traiter tel ou tel sujet avec d'autres.

Un second obstacle concerne le **peu d'espaces institués** déjà existants pour échanger entre écoles, et la difficulté consécutive à faire reconnaître des échanges de ce type dans l'agenda scolaire. Un problème qui se situe aussi bien à l'échelle des PO communaux par exemple, qu'à celui des fédérations de PO ou de la FWB. En 2025, nous avons sondé plusieurs pouvoirs communaux à Bruxelles afin d'explorer des partenariats potentiels. En synthèse, nous cherchions à greffer le RESOD à des dynamiques d'échanges déjà en place, des réseaux locaux, en offrant en contrepartie nos services d'accompagnement. Si la stratégie n'a pas abouti, c'est parce qu'elle a révélé un vide assez criant concernant le travail inter-écoles. Parfois du coaching ponctuel, quelques heures par an, pour des directions d'établissement. Parfois des groupes d'échanges entre profs sur des thématiques ciblées, à fréquentation très variable, et sur du temps de formation volontaire. Souvent du rien, et l'insistance de PO pour que nous accompagnions d'abord l'une ou l'autre école, séparément avant d'espérer plus tard envisager d'en associer plusieurs, selon des modalités à définir... Il est visiblement difficile de structurer des échanges entre écoles, même pour des PO au sein de leur propre réseau. Cela demande parfois des acrobaties administratives pour faire entrer ces temps d'échanges dans du temps de formation reconnu. Cela passe également nécessairement par du temps de formation – un temps limité, forcément ponctuel – qui n'inscrit pas ces échanges dans une temporalité longue, régulière et stable. Les fédérations de PO et la FWB quant à elles se mettent depuis peu en recherche sur ces croisements inter-écoles. Le CECF permet par exemple de faire reconnaître comme un temps de formation l'observation de pratiques ciblées dans d'autres écoles appartenant à la fédération. Plusieurs fédérations organisent pour leur direction ce qui s'apparente à des GASP. La FWB a lancé récemment les CAP. Si ces dernières n'ont pas rencontré encore de succès (un enjeu de communication notamment ?), il faut noter qu'elles imposent un cadre strict, que ce soit en termes de nombre de participants, de jours de travail, de thématique d'échanges ou encore d'experts agréés pour les accompagner. Entre la rigidité globale du système et l'absence de chemins établis pour faire de l'inter-école, il n'est pas étonnant finalement que nos activités RESOD n'aient pu prendre qu'un format informel.

Parmi les derniers obstacles, on évoquera quelques résistances au sein des équipes. Une certaine **indifférence** et parfois **crainte** compréhensible d'entendre parler d'un énième projet de partenariat qui

ajouterait des tirets à la liste des choses à faire. Le sentiment de se **perdre** à échanger avec d'autres écoles, alors même qu'il y aurait urgence à se développer en interne. Un **protectionnisme** aussi, parfois explicite, de directions qui cherchent à économiser les forces de leur équipe, de surcroît s'agissant de sollicitations externes. Nous avons certes pris le parti d'élaborer ce RESOD à partir des directions, puis des équipes. Miser sur ce passage hiérarchique nous paraissait symbolique, car ce sont elles qui assurent un leadership pédagogique. Il est certain néanmoins qu'elles n'ont pas toujours la disponibilité de faire relais ou à l'inverse qu'elles diffusent régulièrement un nombre important d'initiatives qui, de ce fait, s'en trouvent déforcées, diluées dans la masse d'autres initiatives.

Repenser le développement professionnel

Quatre années ont passé depuis les premières réunions visant à construire ce réseau d'écoles. Quatre années à délimiter progressivement des valeurs et pratiques communes, à mobiliser des membres d'équipes éducatives autour du projet, à élaborer et expérimenter des dispositifs de croisement pour soutenir la solidarité.

Il faut admettre que le RESOD constitue à ce stade une entreprise bien modeste. Nous ne sommes pas encore parvenus, jusqu'à ce jour, à fédérer pleinement les huit écoles pionnières autour du projet, et à en faire le fondement de cercles d'écoles plus larges. La direction d'une école n'a par exemple jamais répondu à nos diverses sollicitations, notamment (nous l'apprendrons plus tard) pour des raisons de santé. Une autre direction pourtant investie dans les valeurs du RESOD a souhaité pour sa part se retirer du projet : elle estimait tout simplement avoir « trop » à faire. Enfin, une autre direction nous a toujours dit l'importance qu'elle accordait au réseau sans jamais pourtant parvenir à se libérer ou à libérer des membres de son équipe pour la moindre activité.

Nous avons cependant réussi à rencontrer une partie des équipes éducatives des écoles pionnières, et même à initier plusieurs activités de croisements. Ces activités répondaient aux besoins de plusieurs enseignant·es et directions. Elles ont permis de donner une matérialité au RESOD. Le label « RESOD » est devenu connu et concret, dans une certaine mesure. Le réseau a créé du lien entre directions, via les GASP - d'où leur prolongation et même leur renforcement en 2025-2026. Il n'est pas rare non plus que des enseignant·es du RESOD viennent échanger entre eux dans le cadre d'activités CGé plus larges, comme les Apéros de l'éducation ou les Rencontres Pédagogiques d'été. C'est que le RESOD a aussi la vocation de faire connaître les pratiques solidaires et faisant dignité : cela se voit en particulier, dans les Apéros de l'éducation dont une partie non négligeable contient des témoignages d'écoles du RESOD. Cela n'est pas rien. Tout ceci n'a pourtant pas encore permis au projet de fédérer largement les équipes de ces écoles et des quelques autres que nous avons tenté d'associer ultérieurement au réseau. Le RESOD reste à ce jour essentiellement tributaire des efforts de notre mouvement pour le faire vivre. Il n'est pas encore parvenu à créer suffisamment de liens entre personnes pour faire mouvement.

Sans doute faut-il être patient et surtout mettre nos limites en perspective. Les CAP ne souffrent pas comme le RESOD d'une absence de moyens et d'assises institutionnelles. Pour autant, elles ne parviennent pas non plus à rassembler beaucoup d'enseignant·es autour de la table. On peut imaginer qu'une meilleure communication pourrait faciliter les choses. Il reste que les CAP comme les activités du RESOD matérialisent une vision du développement professionnel qui passe beaucoup par l'échange entre pairs. Peut-être faudra-t-il du temps pour qu'elle devienne une alternative intéressante aux offres

actuelles de formation. Le fait est que ces types de dispositifs (CAP, GASP, etc.) s'inscrivent dans des temps plus longs. Et du temps, on n'en manque toujours...

Ce manque est peut-être bien le fil rouge de cette étude, en définitive. Ce n'est pas une question de bonne volonté. Les profs et directions interpellés étaient tous volontaires, sincèrement intéressés ou curieux à minima. Beaucoup partagent d'ailleurs une vision assez militante de leur métier. Nous avons l'avantage qui plus est d'avoir acquis un minimum de confiance de nos partenaires, sur base de liens antérieurs au RESOD.

Faire lien... ça demande du temps, du temps qu'on n'a pas, pas beaucoup ou plus du tout. Il est difficile de ne pas penser ici aux réflexions du philosophe et sociologue Hartmut Rosa à ce propos. D'après l'auteur, nos sociétés contemporaines sont marquées par un processus d'accélération sans précédent qui change fondamentalement notre rapport au monde, aux autres et à nous-même. Ce processus est le fruit du développement de nos sociétés capitalistes modernes qui doivent sans cesse « s'étendre, croître, innover, accroître la production et la consommation, multiplier les options et les perspectives »¹². Cette accélération est à la fois technique : pensez au développement des moyens de communication ou de déplacement qui abolissent les distances et les temps. Elle est aussi une accélération du changement social, faisant que les modes de vie, les obligations sociales, les valeurs, les langages sociaux, les habitudes changent à des rythmes en constante évolution. Elle est enfin une accélération du rythme de vie lui-même, c'est-à-dire du besoin ou du désir ressenti de faire plus de choses en moins de temps.

Si cette accélération pouvait mener tout un temps à l'idée de progrès social et de libération (gain de temps pour soi), Rosa nous montre qu'il n'en est rien aujourd'hui. « Pour la première fois depuis deux cent cinquante ans, la génération des parents a perdu, et ce, à grande échelle, l'espoir que la situation de leurs enfants sera meilleure que la leur, elle se contente désormais d'espérer qu'elle ne sera pas bien pire. (...) Mais elle comprend que cela ne sera possible qu'au prix d'un effort encore supérieur de mobilisation individuelle et collective des énergies »¹³. L'accélération est aujourd'hui synonyme de surmenage psychique et physique. Pour Rosa, le *burnout* par exemple « n'est PAS provoqué par une grande quantité de travail et ne l'est PAS non plus par l'obligation d'avancer au pas de charge, mais par l'absence de tout horizon d'objectif. Devoir courir toujours plus vite dans le seul but de garder sa place, voilà ce qui achève les gens. Être forcé de croître, d'accélérer et d'innover sans arrêt dans le seul but de garder sa place, de ne pas déraiser dans la crise, débouche sur une impossibilité existentielle »¹⁴. Peut-être y'a-t-il à chercher dans cette perception du temps qui manque, chez les acteurs scolaires, quelque chose d'une aliénation plus large dont parle Rosa. Une pression temporelle ressentie de devoir faire toujours plus pour se maintenir à flot et perdre le moins possible. Les évolutions du statut des enseignant·es, de leur charge de travail, de leur volume horaire, vont d'ailleurs dans ce sens. On comprend dans ce contexte la difficulté à intégrer toute sollicitation sous un mode différent de celui d'un accroissement de sa liste des choses à faire. Sans doute le RESOD gagnerait-il ici à construire et à porter par ailleurs une parole politique. Être solidaire et faire dignité, cela n'est possible qu'à certaines conditions. Des conditions pour lesquelles il faut pouvoir se battre.

¹² Voir Hartmut Rosa, *Accélération, une critique sociale du temps*, Paris La Découverte, 2011 ; *Aliénation et accélération*, Paris, La Découverte, 2012.

¹³ Hartmut Rosa, *Remède à l'accélération*, Paris, Flammarion, 2021, p. 29.

¹⁴ Hartmut Rosa, *idem*, p. 35.

Annexe 1 : Pistes et repères pour les écoles solidaires pour faire dignité

RESOD

Réseau des Ecoles SOLidaires pour faire Dignité – Changements pour l'égalité asbl

Voici une liste de points d'attention pour (re)penser les objectifs poursuivis par le réseau des écoles solidaires et dignes. Ce n'est pas un bulletin d'école pour exclure les uns ou les autres mais plutôt un appel, un moyen de réfléchir ensemble à l'intérieur de l'école. Comme un tableau de bord des actions qu'on a déjà menées, de ce qui nous préoccupe et qu'on voudrait améliorer. **Il ne faut pas répondre à tout, on peut laisser des cases vides, il n'y a pas de minimum à atteindre.** C'est d'abord et seulement une proposition de mise en projet. Ce sera aussi par la suite un moyen d'échanger entre écoles des idées, des expériences, des expertises. Ce sera enfin un moyen d'affirmer que la solidarité et la dignité dans notre système scolaire, c'est possible !

Dans les pages qui suivent, ces différents points d'attention reprennent les différents éléments présents dans le document de présentation du Réseau des écoles solidaires et dignes. A vous de choisir, dans ce qui suit, ce qui vous parle le plus.

Principes à poursuivre pour être une école solidaire et faisant dignité :	Quelles actions menées et/ou envisagées dans votre école pour ... ? Quelles préoccupations et questionnements à propos de ?
mixité et pauvreté	...
bien-être et apprentissages	...
coopération et autonomie	...
transmission et émancipation	...
expériences et expertises	...

Mixité et pauvreté (actions pour ...)	Actions menées et/ou envisagées ? Préoccupations et questionnements ?
• pour comprendre l'ISE de l'école et réfléchir ensemble à son type de recrutement	
• pour mieux comprendre les relations entre mixité sociale et réussite des enfants de milieux populaires	
• pour améliorer la mixité sociale du recrutement de l'école	
• pour réfléchir ensemble comment mieux gérer les classes plus hétérogènes	
• pour être attentif et accueillant aux spécificités et aux modalités de présence des enfants de milieu populaire	
• pour mieux maîtriser l'image de l'école à l'extérieur, sa réputation, pour donner confiance et dignité aux parents	
• pour revisiter les projets (établissement, éducatif, pédagogique) et les règlements de l'école en vue de les ajuster à la charte des écoles dignes et solidaires	
•	
Bien-être et apprentissages	Actions menées et/ou envisagées ? Préoccupations et questionnements ?
• pour améliorer le bien-être à l'école des enfants et des jeunes	
• pour améliorer le bien-être à l'école des différents membres du personnel	
• pour encourager les réussites et les progrès	

• pour (re)penser l'évaluation à l'école	
• pour donner plus de sens et de valeur aux apprentissages visés en tenant compte des chemins à diversifier selon les bagages qu'y apportent les enfants	
• pour se former à l'interculturalité et à la (re)connaissance des codes culturels des familles	
• pour laisser un espace, dans les apprentissages, à la découverte des cultures d'origine qui participent à l'identité plurielle des élèves	
• ...	
Coopération et autonomie	Actions menées et/ou envisagées ? Préoccupations et questionnements ?
• pour organiser la coopération dans la classe entre les élèves	
• pour favoriser l'entraide entre élèves dans la classe	
• pour favoriser l'autonomie de chaque élève	
• pour organiser la coopération entre membres de l'équipe éducative	
• pour favoriser l'autonomie pédagogique des membres de l'équipe éducative	
• pour organiser la coopération avec les familles	
• pour favoriser et reconnaître l'autonomie et l'autorité éducative des parents	
• pour organiser la coopération avec les acteurs locaux et partenaires extérieurs	
• pour organiser la coopération avec des établissements voisins et potentiellement concurrents	

• pour co-construire un socle de valeurs et de normes partagées (dimension éducative)	
• ...	
Transmission et émancipation	Actions menées et/ou envisagées ? Préoccupations et questionnements ?
• pour diversifier les approches et les méthodes pédagogiques	
• pour dépasser le conflit de loyauté et favoriser la double fierté, celle des origines et celle d'apprendre et de changer	
• pour favoriser une affiliation fière au groupe-classe et à l'école génératrice d'entraide et de solidarité	
• pour encourager les projets personnels et les projets collectifs	
• pour articuler transmission et émancipation, contraintes et désir, planification et spontanéité, ...	
• pour rendre les élèves « auteurs » de leurs apprentissages et de leur vie	
• ...	

Expériences et expertises	Actions menées et/ou envisagées ? Préoccupations et questionnements ?
• pour valoriser et échanger les expériences pédagogiques de chaque membre de l'équipe éducative	
• pour recourir à des expertises utiles issues de la recherche en pédagogie et les partager entre collègues	
• pour recourir à des expertises utiles issues de la recherche en didactiques des disciplines et les partager entre collègues	
• pour croiser ensemble expériences et expertises	
• pour favoriser l'autonomie pédagogique de chaque membre de l'équipe éducative, une autonomie construite entre expériences partagées et expertises apprises	
• ...	

Résumé

Fin 2021, CGé s'est embarqué dans un projet de grande ampleur : la construction d'un Réseau d'Ecoles Solidaires pour faire Dignité (le RESOD). L'intention a été de constituer un trait d'union entre plusieurs écoles qui partageaient des valeurs et pratiques communes tournées centralement autour de la lutte contre les inégalités scolaires. La volonté partagée notamment de tout mettre en œuvre pour accueillir et accompagner tous les élèves qui se présentent à elles jusqu'à la fin du cursus qu'elles organisent ; le souci de repenser l'évaluation à l'école ou encore d'organiser des pratiques coopératives en classe et dans l'école... Le réseau a commencé petit en réunissant quelques écoles partenaires et en coconstruisant une charte ainsi qu'un répertoire de pratiques à partir duquel échanger. Progressivement, le projet s'est fixé autour de dispositifs de croisements entre directions et enseignant·es des écoles membres. L'étude que vous vous apprêtez à parcourir n'est rien d'autre que le récit de ce RESOD, de sa construction, de ses expérimentations et de ses obstacles.

Le premier chapitre s'attarde sur la définition du cadre initial donné au RESOD et sur les raisons qui ont dicté en particulier certains choix : le profil des écoles partenaires, par exemple, ou encore celui des pratiques à croiser. Le second chapitre s'arrête de son côté sur la manière dont les directions et membres d'équipes ont été mobilisés au sein du projet. Comment ont-ils accueilli la charte du RESOD ? Quelles pratiques souhaitaient-ils en particulier mettre en réflexion avec d'autres écoles ? Un troisième chapitre vient ensuite narrer nos tentatives de croisements : nos échecs, mais aussi et surtout notre expérimentation de soirées thématiques et de groupes d'apprentissage et de soutien professionnels. Enfin, l'étude laisse place, dans un quatrième et dernier chapitre, à une synthèse des principaux obstacles rencontrés dans le déploiement d'un tel réseau d'enseignant·es et d'écoles.

Cette étude, c'est le récit d'un projet porté par notre structure associative, avec son lot d'essais, de réussites et d'obstacles. Il pourra intéresser celles et ceux qui sont curieux de voir comment un réseau de ce type peut être expérimenté, basé sur un partenariat ouvert entre écoles de fédérations et de niveaux différents. Mais, au-delà du récit, cette étude revête peut-être un autre intérêt pour les professionnel·les de l'enseignement : celui de se confronter au tableau au bord du RESOD ; de parcourir sa liste d'actions qui entendent soutenir les valeurs de la charte ; d'en faire un support possible de réflexivité individuelle ou collective. C'est pour faciliter d'ailleurs l'appropriation critique de ce tableau de bord que le premier chapitre intègre plusieurs encarts : chacun témoigne d'une pratique concrète, située, qu'un membre du RESOD a accepté de décrire simplement. Ces écrits ont un aspect purement déclaratif, bien sûr. L'étude n'a pas pour but de remettre ces témoignages en question. Ceux-ci ont surtout le mérite de donner un peu de chair au tableau de bord, de faire voir des possibles.

CGé, mouvement d'éducation pemanente

L'objectif général de l'association est de lutter contre la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires par l'école, telle qu'elle fonctionne actuellement.

Lutter contre les inégalités scolaires :

- par la transformation des pratiques des actrices et acteurs directs de l'école,
- par la construction d'actrices et acteurs collectifs qui puissent peser sur les décisions politiques pour changer l'école,
- par le changement des représentations des actrices et acteurs indirects, de la société sur l'école.

Avec le soutien de



Fin 2021, CGé lance le RESOD (Réseau d'Écoles SOLidaires pour faire Dignité), un projet visant à créer un trait d'union entre des écoles engagées dans la lutte contre les inégalités scolaires.

À travers la construction d'une charte commune, d'un tableau de bord de pratiques et de dispositifs de croisements entre directions et enseignant·es, cette étude retrace la construction du réseau, ses expérimentations et les obstacles rencontrés.

Elle met en lumière des pratiques autour de l'accueil et de l'accompagnement de tous·tes les élèves jusqu'à la fin du cursus, de l'évaluation et de la coopération à l'école. Elle propose également des pistes pour soutenir la réflexivité individuelle et collective des équipes éducatives.

Au-delà du récit d'une expérience associative, cette étude invite à penser les conditions de construction d'un réseau d'écoles solidaire, ouvert aux différences de niveaux et de fédérations, au service d'une école plus juste et émancipatrice.

Faire lien

***Un réseau
d'écoles
solidaires
pour faire
dignité***

Étude 2026

Coordonnée par Thomas Michiels

**Retrouvez
cette étude
en ligne**

