

PROF

Septembre 2009

Numéro 3

DOSSIER 1

Intégration :
le spécialisé
en mutation

8
Les coulisses
de l'évaluation
externe

DOSSIER 2

Manuels
scolaires :
le retour ?

40
L'école d'Aye
plonge dans
les sciences



Les bonnes résolutions

Cette fois, c'est décidé. Plus question d'entrer en classe sans avoir revu mes préparations. Terminé de prendre deux semaines pour corriger leurs interros. Fini d'expédier les commentaires de leurs bulletins.

Promis, juré : je vais leur concocter des évaluations à faire pâler d'extase les experts en docimologie des enquêtes PISA. Les éditeurs s'inspireront de mes notes de cours pour leurs prochains manuels agréés en trois coups de cuiller à pot. Les collègues se presseront à ma conférence au Salon de l'éducation sur mes batteries d'exercices interactifs. Mon directeur n'aura qu'à citer mon nom pour que Cyberclasse débarque dans l'heure équiper toute l'école.

C'est décidé : dorénavant, plus aucun élève ne s'ennuiera au fond, près du radiateur. Les inspecteurs boiront du petit lait à mes cours. Plus besoin de prendre les présences. D'imposer le silence. De leur demander d'ouvrir leur classeur. À la sonnerie, ils en redemanderont. Remédiation immédiate à toute heure, récré comprise. Et dans la bonne humeur.

Croix de bois, croix de fer, je lirai toutes les circulaires, et si je mens je vais en enfer ! Je prendrai le p'tit nouveau sous mon épaule, on fera une belle équipe, tous les anciens et lui. Partage des notes, préparations en commun, concertation permanente. Histoire de faire mentir Charlotte Charpot et son « Madame, vous êtes une prof de m... »

Juré, craché : je sauterai sur toutes les formations à la pédagogie différenciée. Je convaincrai les indécis ou les sceptiques de m'accompagner. Toutes les semaines, j'irai surfer sur www.enseignement.be à la recherche des nouveaux outils d'évaluation et j'exploiterai jusqu'à plus soif les ressources pédagogiques en ligne. Je noierai les forums de partage d'encouragements aux collègues qui baissent les bras. Comme **PROF**, je passerai à l'orthographe rectifiée. Cochon qui s'en dédit !

Parole : d'ici Noël, mes élèves sauront tout sur le tri sélectif, la citoyenneté responsable, les assuétudes, l'égalité des sexes, les économies d'énergie, l'alimentation saine, l'effet de serre, le développement durable, les relations Nord-Sud, la biodiversité...

Flute*, mon cartable déborde ! Par où commencer ? ●



* Flûte

Didier CATTEAU
Rédacteur en chef





SOMMAIRE

© Belga/Olivier Papagnies



DOSSIER 1

12 L'intégration, une lame de fond

Le retour des enfants à besoins spécifiques vers l'enseignement ordinaire s'amorce. Avec un accompagnement au cas par cas. Cette intégration représente une lame de fond qui risque de modifier le visage de l'école et de ses structures. Écueils, couts, bénéfiques, nouvelle organisation,... PROF tire un bilan à partir d'expériences et d'acteurs du terrain.

DOSSIER 2

Manuels scolaires 28

Rejetés massivement dans les années '60 et '70, les manuels scolaires sont aujourd'hui réhabilités partout pour leurs qualités pédagogiques nouvelles. Partout ? Enfin presque ! Alors qu'ils sont réclamés par nos enseignants, ils ne sont guère utilisés en Communauté française. Pourquoi ? PROF mène l'enquête...



© PROF/MCF

37 Ces élèves qui dérangent



© Isopix/Mendil

On les appelle TDA/H, ces enfants souffrant d'un trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité. Tôt dépistés, bien accompagnés, ces « perturbateurs » peuvent gagner une meilleure image d'eux-mêmes.

4 L'info

- 4 Grippe : garder la tête froide
- 6 De Huy à Brest, avec Leonardo
- 7 La formation en interréseaux, un droit... fondamental
- 8 La face cachée de l'évaluation externe
- 9 Déclaration gouvernementale : lutter contre les pénuries

L'acteur

- 10 « Je suis un passeur »

12 Dossier 1

L'intégration, une lame de fond

- 13 Du super dans l'ordinaire
- 16 Quatre heures par élève
- 17 Les élèves « extraordinaires », une valeur humaine ajoutée
- 20 Une locomotive à l'avant, une à l'arrière
- 22 Une place à part entière pour le jeune et ses parents
- 23 Pour en savoir plus

Clit & TIC

- 24 Une heure pour apprendre à utiliser un wiki

Souvenirs d'école

- 25 Jacques Mercier : « Je n'ai pas assez profité de mon adolescence ! »

Focus

- 26 Avec lui, c'est mathémaTICE

28 Dossier 2

Manuels cherchent intellectuels. Désespérément.

- 32 Manuels agréés : pas de pêche miraculeuse...
- 34 Ni pour ni contre, bien au contraire...
- 35 Bibliographie sélective

La recherche

- 36 Énergithèque : l'énergie d'apprendre

Côté psy

- 37 Ces « électrons libres » mal compris

Lectures

- 38 L'erreur n'est pas une faute !

Tableau de bord

- 39 Quel est l'âge du capitaine ?

En avant toutes

- 40 À l'école d'Aye, la science sort de l'eau

À votre service

- 42 Droits d'auteur et enseignement

Récré

- 43 PROF au Salon de l'éducation

L'école, ailleurs

- 44 Au Bouthan, dans le village de Thimphu

Supérieur : fusions en Hainaut

Nouvelles fusions dans l'enseignement supérieur, et en Hainaut cette fois. Après Liège et Namur, c'est la coulée continue, initiée par le Processus de Bologne (2004). De fait, pour la rentrée académique 2009, six hautes écoles du Hainaut occidental, de Mons-Borinage et de Charleroi fusionnent à leur tour en deux nouvelles méga-écoles, une dans chaque réseau : la Haute École provinciale du Hainaut Condorcet pour l'officiel ; la Haute École Louvain en Hainaut pour le libre. De quoi leur donner plus de poids sur le marché de l'enseignement supérieur européen. Cette opération permet aux deux nouveaux poids lourds de bénéficier chacun d'un bonus annuel de 800 000 € (indexés). La prochaine étape sera-t-elle un rapprochement avec les universités de Mons et Louvain ? ● **É.G.**

En bref

Visite au Sénat. Chaque mois, le Sénat accueille trois groupes de 20 élèves du 3^e degré du secondaire à une visite guidée de l'exposition « Répression et résistance à Bruxelles pendant la seconde guerre mondiale », suivie d'un débat avec des sénateurs.
Infos : Els Naeyaert (02 / 501 73 45, en@senate.be).

Impro. La Fédération belge d'improvisation amateur propose des ateliers aux écoles.
www.fbia.be/spip.php?rubrique24

Na-Mur. Du 24 octobre au 7 novembre, l'ASBL Isolat fêtera à Namur les 20 ans de la chute du Mur de Berlin par une panoplie d'animations centrées sur les murs et, à l'inverse, les ponts entre les hommes. Deux journées seront dédiées aux élèves.
www.na-mur.eu

Droits de l'enfant. À l'occasion du vingtième anniversaire de la Convention internationale des droits de l'enfant, plusieurs associations proposeront des activités pédagogiques, du 20 octobre au 20 novembre.
Infos : www.lacode.be, onglet agenda.

Grippe : garder

Que faire pour tenir la grippe éloignée des classes ?

Comment réagir si un cas se présente dans une école ?

Voici quelques éléments de réponse qui seront actualisés si nécessaire.

1. Ne pas dramatiser. Première consigne aux directions : ne pas dramatiser. Deuxième message : promouvoir des mesures d'hygiène.

Dans une circulaire envoyée fin août* (1), l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique le rappelle : si la grippe AH1N1 est plus contagieuse que la grippe saisonnière,

elle n'est pas plus grave. Les personnes atteintes seront rétablies dans les huit jours.

2. Des affiches. Des mesures de prévention ont été résumées dans deux affiches (2) destinées l'une aux enfants, l'autre aux adultes, et que les directions sont invitées à placer en évidence.

Comment se protéger contre la grippe ?

 <p>Lave-toi les mains le plus souvent possible. Tu te mouilles les mains et tu les savonnes soigneusement. Tu les frottes en comptant jusqu'à 30. Rince-les abondamment et essuie-les.</p>	 <p>Utilise toujours des mouchoirs en papier quand tu te mouches, quand tu tousses ou quand tu éternues. C'est plus hygiénique.</p>	 <p>Jette ton mouchoir dans une poubelle dès que tu l'as utilisé. Lave-toi les mains tout de suite après.</p>
 <p>Mets ta main devant la bouche si tu n'as pas de mouchoir, quand tu tousses ou quand tu éternues. Lave-toi ensuite directement les mains.</p>	 <p>Reste à la maison si tu es malade c'est important pour ne pas contaminer les autres.</p>	
<p>La grippe, c'est quoi ?</p> <p>Tu as beaucoup de fièvre, mal partout et tu te mouches souvent ? Tu ne te sens vraiment pas bien ? Tu as peut-être la grippe. La grippe est causée par un virus. Elle se transmet très facilement. Tu peux être contaminé de différentes façons. Par exemple, si une personne malade postillonne, éternue, toussse vers toi ou te fait la bise. Ou si tu touches un objet qu'un malade a déjà touché et que tu te touches la bouche, le nez ou les yeux. Il faut donc faire très attention quand beaucoup de gens ont la grippe autour de toi. En suivant les conseils ci-dessus, tu protégeras ta famille et toutes les personnes qui t'entourent.</p> <p style="text-align: center;">www.influenza.be</p>		

la tête froide

3. Quelles précautions ? La grippe A/H1N1 se transmet principalement par la salive émise lors de la toux ou de l'éternuement et par le toucher d'un objet contaminé. On recommande donc de :

- se laver régulièrement les mains avec du savon. Les directions doivent donc donner accès aux sanitaires, mettre à la disposition savon et serviettes et prévoir un nettoyage plus fréquent des clenches et autres objets souvent touchés ;
- se couvrir la bouche et le nez avec un mouchoir en papier quand on tousse ou qu'on éternue. Il faut donc veiller à ce que les élèves aient des mouchoirs en papier ;
- jeter ces mouchoirs dans les poubelles qui seront accessibles facilement ;
- se couvrir la bouche et le nez si on n'a pas de mouchoir ;
- rester à la maison si l'on est malade.

4. Médecine scolaire. Les centres PMS et services de Promotion de la santé à l'école (PSE) aideront les directions qui le souhaitent à organiser des actions de prévention, à communiquer avec les parents et élèves de manière cohérente et rassurante, et à prendre des mesures pour éviter la propagation de la grippe. Pour toute question ou prise en charge spécifique d'un malade, agents PMS et PSE peuvent contacter les médecins inspecteurs d'hygiène de la Communauté française, via la Direction générale de la santé (3).

5. Les malades à la maison. Si on suspecte un cas de grippe, il faut d'abord isoler la personne, puis contacter le service de Promotion de la santé à l'école (enseignement subventionné) ou le CPMS (Communauté française), appeler les parents pour organiser le retour à domicile, et leur demander de contacter le médecin qui se déplacera à domicile. C'est le moment de vérifier si on dispose des coordonnées de tous les parents d'élèves.

6. Besoin d'information ? On peut téléphoner au numéro gratuit du Comité Influenza : 0800 99 777 (lundi au vendredi

de 8 à 17h, week-end de 9 à 17h). On peut aussi consulter le site www.influenza.be. Et on peut également s'adresser à la Direction générale de l'Enseignement obligatoire ou de l'Enseignement non obligatoire.

7. Vaccin. Le Commissariat interministériel Influenza surveille l'évolution de la situation et adapte en permanence différents scénarios d'intervention. Il déterminera notamment les personnes à vacciner prioritairement, si cela s'avérait nécessaire.

8. Enseignants malades. Si une direction d'école souhaite se préparer à toute éventualité, et notamment à l'absence simultanée de nombreux enseignants, elle peut utiliser le plan de préparation à l'émergence d'une pandémie de grippe élaboré par le Commissariat Interministériel (4).

9. Au cas par cas. Pourrait-on aller jusqu'à fermer des écoles ? L'Union européenne recommandera cette mesure au cas par cas, pour éviter la propagation de la grippe. En Communauté française, aucun seuil (proportion de malades) ne sera déterminé. Tout dépendra de l'évolution globale – s'il y a par exemple une augmentation des cas nécessitant une hospitalisation - et de la situation particulière de chaque école. La décision de fermer une école ou celle de limiter l'accès aux piscines ou aux centres de plein air, n'est pas envisagée au moment de boucler cette édition (fin août*). Le cas échéant, elles seraient prises en accord avec les autorités sanitaires et médicales. ●

Catherine MOREAU



* août

- (1) www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=3048
 (2) www.adm.cfwb.be/upload/docs/2943_20090603110736.pdf
 et www.adm.cfwb.be/upload/docs/2943_20090603111630.jpg
 (3) www.sante.cfwb.be
 (4) www.influenza.be/fr/_documents/Business_continuity_planning_check_list_version_finale_FR.pdf

Avis de recherche. L'Université des Femmes cherche des témoignages d'enseignants et de formateurs pour une enquête sur la question du genre dans les pratiques éducatives en primaire et au secondaire inférieur. Infos : 02/229 38 72.

De la D+ à l'encadrement différencié. Depuis juin 2009, les discriminations positives (D+) ont fait place à l'encadrement différencié, qui sera mis en place en deux temps. Cette année, les implantations « en D+ », rebaptisées « implantations bénéficiaires de l'encadrement différencié », recevront des moyens supplémentaires. Pour 2010-2011, une nouvelle liste d'implantations sera établie, pour des cycles de cinq ans au lieu de trois ans auparavant. www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=3032

Promotion sociale. Un arrêté du gouvernement de la Communauté française permet, en cas de fusion volontaire d'établissements de promotion sociale, et à certaines conditions, de convertir les emplois de directeur et d'éducateur-économe supprimés en postes de sous-directeur et de surveillant-éducateur. Les seuils de périodes-élèves à atteindre pour la création d'emplois de chefs d'ateliers et de surveillants-éducateurs ont aussi été revus. www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=2973

Culture-enseignement. Le décret « culture-enseignement » soutient des projets menés entre opérateur(s) culturel(s) (ou établissements d'enseignement secondaire artistique à horaire réduit) et équipes(s) pédagogique(s). Les projets de collaboration ponctuelle portant sur les 2^e et 3^e trimestres 2009-2010 doivent être rentrés pour le 5 octobre. Par ailleurs, la date limite d'inscription à la deuxième édition de Journalistes en herbe est fixée au 15 novembre, et un nouveau concours baptisé *Les Quartz de la Chanson* est organisé pour les 2^e et 3^e degrés du secondaire (inscription avant le 1^{er} décembre). www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=2833
www.culture-enseignement.cfwb.be

Éducation à l'environnement. Le Réseau IDée a publié un Inventaire des formations 2009-2010 en éducation relative à l'environnement. Téléchargeable, il peut aussi être commandé au 02/286 95 75 www.reseau-idee.be

De Huy à Brest avec Leonardo

Il a fallu un an et demi de démarches pour envoyer vingt élèves de l'école polytechnique de Huy en stage dans des entreprises de Brest et des environs. Avec des propositions d'embauche à la clé !

Si c'était à refaire, Yves Dispa, directeur de l'école polytechnique de Huy le referait sans hésiter, à condition de pouvoir compter à nouveau sur l'engagement sans faille de son chef d'atelier, Francis Valcke, de la dizaine de professeurs ayant assuré l'encadrement des vingt élèves en stage en Bretagne, et de toute son équipe de direction.

« Sans une personne totalement convaincue, prête à se mouiller, ça ne peut pas marcher », estime M. Dispa. Il a d'ailleurs pu compter sur la collaboration du Service de l'Enseignement de la Province de Liège, dont dépend l'école hutoise, et où une personne connaît* les rouages administratifs des dossiers européens. « Mais il ne faut pas penser travailler 35 à 40 heures par semaine ! »

Les trois semaines de stages en entreprises se sont déroulées juste avant Pâques 2009, mais c'est depuis janvier 2008 que se préparait ce projet financé dans le cadre du programme européen Leonardo da Vinci.

Désigné directeur en novembre 2007, Yves Dispa a tout de suite voulu une semaine de stage pour les cinquièmes et trois pour les sixièmes. Une première confrontation avec la vie professionnelle pour certains, qui motive à réussir son année ou à poursuivre des études supérieures. Mais pourquoi un stage à l'étranger ? Professeur d'histoire auparavant, M. Dispa avait déjà monté un projet Comenius. Il connaissait donc les programmes européens, et voulait aussi « montrer que la mobilité ne pose pas de problème ».

Au départ, Huy devait partir à Edimbourg, en Écosse. La crise économique est passée par là : difficile d'accueillir des stagiaires belges dans une entreprise en période de chômage technique ! Restait Brest. Le programme Leonardo prévoit la mise en relation de partenaires, mais pas nécessairement de réciprocité. Le Lycée Vauban, à Brest, s'est chargé de l'accueil des Belges, et de fournir des listes d'entreprises pouvant accueillir les techniciens en usinage, électriciens-automaticiens et métalliers soudeurs de Huy.



TROIS SEMAINES DE STAGE EN ENTREPRISES POUR CES VINGT ÉLÈVES DE L'ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE HUY, MAIS UN AN ET DEMI DE PRÉPARATION POUR L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE !

© PROF/MCF

Pour ne rien laisser au hasard, le chef d'atelier et deux autres collègues ont fait le voyage à Brest en octobre 2008, et pendant quatre jours ont sillonné la région du matin au soir, ramenant vingt lieux de stages. « On a expliqué aux patrons de quoi nos étudiants étaient capables sur le terrain », se souvient Francis Valcke, en insistant sur l'importance des contacts humains directs dans ce genre de projet. « Leur carburant, c'était l'enthousiasme », glisse M. Dispa, admiratif.

Hélas, en janvier-février 2009, catastrophe : la crise, à nouveau, provoque désistements sur désistements. Trop tard pour reculer. Dès janvier 2008, l'école s'était assuré que tous les étudiants concernés seraient du voyage un an après, garantissant aux parents qu'il ne leur en coûterait* rien (1). Depuis la

Belgique, Francis Valcke a alors passé des heures au téléphone, décrochant in extremis tous les lieux de stages.

Du 16 mars au 3 avril, trois trios d'enseignants ont encadré les jeunes : assurer l'intendance, les transports des étudiants vers leurs entreprises, les activités des weekends*, et surtout les visites sur les lieux de stage. Où certains ont brillé : deux soudeurs ont reçu une proposition ferme de contrat, et un troisième une promesse. Mais ils ont préféré revenir au pays, où l'on manque aussi de soudeurs... ●

Didier CATTEAU

(1) L'école a obtenu 32 000 € du programme européen Leonardo, ce qui a permis de financer la quasi-totalité de l'opération.



*connaît, coûterait, week-ends

Conseil et appui

- Au sein de l'Administration de l'enseignement, le Centre de concertation et de gestion (CCG) des projets européens accompagne et sélectionne les projets de l'enseignement technique et professionnel, de plein exercice ou en alternance, ordinaire ou spécialisé. Il lance aussi des appels à projets relatifs à des accords-cadres fixés avec l'Union européenne. Un appel sera lancé début 2010. Contact : CCG, rue Adolphe Lavallée, 1 (local 1F101), 1000 Bruxelles, ou Manuel Ribeiro (chargé de mission) au 0496 / 25 00 49, ou ccg@cfwb.be
- En matière d'enseignement et de mobilité étudiante, l'Agence Education-Formation Europe se charge des programmes visant notamment l'enseignement supérieur. www.aef-europe.be
- Sur les échanges scolaires, consulter aussi www.enseignement.be/index.php?page=25551&navi=101

La formation en interréseaux, un droit... fondamental

Depuis 2003, la formation continuée est obligatoire, notamment en interréseaux. En faire davantage que le jour annuel minimal est un droit.

Créé en 2002, l'Institut de la formation en cours de carrière (IFC) a pour mission d'établir le programme des formations en interréseaux destinées aux personnels de l'enseignement. Ses quatre catalogues 2009-2010 (fondamental, secondaire ordinaire, spécialisé et centres PMS) sont arrivés dans toutes les implantations, chez les inspecteurs et auprès des pouvoirs organisateurs. On peut aussi les demander à l'IFC ou les télécharger sur son site (1), dont les moteurs de recherche facilitent la consultation.

Pour faire bref, on doit suivre un jour de formation en interréseaux par an (2), auquel s'ajoutent deux jours de formation « réseau » et « pouvoir organisateur ou école », ces deux niveaux de formation pouvant se confondre. « Pour l'interréseaux, entre 2005-6 et 2008-9, la fréquentation de ces formations n'a cessé de croître », souligne Anne Hicter, qui dirige l'IFC. De 4750 à 7535 jours dans le spécialisé, de 20807 à 28392 dans le secondaire ordinaire, et de 1540 à 2622 dans les PMS. Sans compter les formations en informatique (8185 jours en 2008-9), désormais davantage resserrées vers les besoins professionnels ou axées vers l'utilisation de l'outil informatique dans

chaque discipline (et que l'on retrouve alors dans les formations disciplinaires).

Pour le fondamental, les 36215 jours comptabilisés en 2007-8 correspondent en réalité aux journées de correction et information autour des évaluations externes non certificatives, organisées par l'inspection. De ce fait, les instituteurs connaissent moins l'offre de l'IFC, même s'ils sont de plus en plus nombreux à s'inscrire à des formations « volontaires » : 971 en 2005 et 1890 trois ans plus tard, pour un total de 3442 jours de formation.

Outre le fait que la formation obligatoire en interréseaux est « prise » par les évaluations externes, la désaffectation du fondamental s'explique aussi par la difficulté à quitter sa classe. Pourtant, quand un instituteur s'inscrit à une formation en interréseaux, même volontaire, il est remplacé. Du moins il peut l'être : 6 % du budget formation du fondamental (NDLR : soit environ 75 000 €) sont à disposition des écoles pour assurer le remplacement par des agents A.P.A. (activités pédagogiques d'animation). De quoi apaiser la crainte d'une classe répartie entre collègues.

Par ailleurs, la participation des équipes du fondamental aux formations en interréseaux est d'autant plus importante qu'une des priorités du programme de l'IFC (3) cible la difficile transition vers le secondaire, et ouvre évidemment ces formations aux professionnels des deux niveaux, qui y ont l'occasion de croiser leurs regards sur leurs réalités respectives. Une raison de plus pour consulter les nouveaux programmes. ● **D.C.**

(1) www.ifc.cfwb.be. On peut s'inscrire aux formations via le site.

(2) Pour le secondaire, le spécialisé et les PMS, c'est trois jours répartis sur trois ans ; pour le fondamental, c'est un jour par an.

(3) Ces priorités sont fixées chaque année par le Gouvernement de la Communauté française, sur avis de la Commission de pilotage du système éducatif.

En bref

Effet de jeunes contre effet de serre.

C'est le titre d'une campagne de l'ASBL Green, qui invite les écoles primaires et secondaires à participer. Le principe ? Poser un geste très simple et mobilisateur.
www.effetdejeunes.be

Échanges linguistiques.

Les écoles souhaitant obtenir un soutien financier du Fonds Prince Philippe pour des projets de collaboration entre écoles de deux communautés doivent renvoyer leur dossier de candidature avant le 25 septembre.

www.prins-flipfonds.org/pff/Pink.aspx?id=85744&LangType=2060

Comprendre les migrations.

La Communauté française octroiera 500 à vingt projets interdisciplinaires, de classe ou d'école, permettant aux élèves de comprendre les éléments de contexte des phénomènes migratoires que la Belgique a connus au 20^e siècle. Les projets, à renvoyer au plus tard le 23 octobre, doivent associer au minimum les cours d'histoire et de géographie.

www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=2884

Formation.

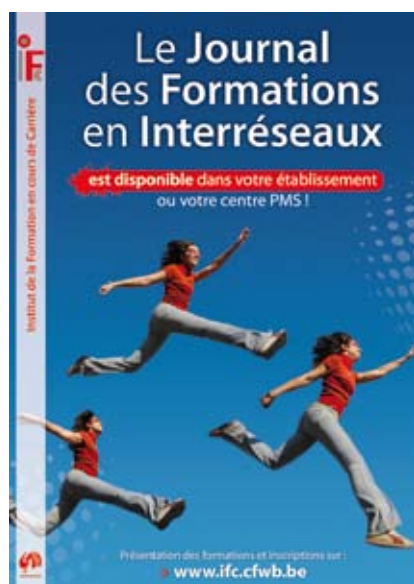
Le mercredi 7 octobre, Amnesty International propose une formation aux enseignants des 2^e et 3^e degrés du secondaire, centrée sur son programme « Citoyens du monde : élevons la voix ! » Inscriptions avant le 18 septembre au 02 / 690 83 53 ou à l'adresse dob@cfwb.be.

www.amnestyinternational.be/jeunes/spip.php?rubrique455

Prix eTwinning.

Les candidatures aux prix eTwinning européens doivent être soumises cet automne pour les projets ayant eu lieu en 2008-2009. À l'échelon de la Communauté, les prix sont allés à la classe de Frédérique Lamy, de l'école communale de Turpange, qui a construit un voyage à vélo le long de la Loire ; aux élèves de Vincent Dupont (institut Notre-Dame des Hayeffes, à Mont-Saint-Guibert) pour une frise du temps ; à la classe de Thierry Ligot (institut Sainte-Ursule, à Forest), pour ses échanges sur « Ma ville en images » ; et à Philippe Wilock et ses collègues (Sacré-Cœur, à Charleroi) pour des cartes réalisées à partir de photos-satellite avec des centaines d'élèves.

www.enseignement.be/etwinning



La face cachée de l'évaluation

En novembre, les élèves de 2^e et 5^e primaires, 2^e et 4^e secondaires, passeront des évaluations externes non certificatives en éveil ou en sciences. Qui se préparent depuis des mois. Comment ? Par qui ? Pourquoi ? Coup d'œil en coulisses.

Depuis le mois de mai, quatre groupes de travail planchent sur les questions des évaluations externes non certificatives auxquelles seront soumis les élèves en novembre. Un groupe par niveau : aux élèves de 2^e, de 5^e primaire et de 2^e secondaire s'ajoutent cette fois ceux de 4^e secondaire. Ce n'est pas le seul changement : initiées en 1994 et balisées en 2006 par un décret revu en avril 2009 (1), les évaluations auront dorénavant lieu en novembre, pour que les pistes didactiques proposées à la lueur des résultats soient exploitables durant la même année scolaire.

« On n'est pas dans une épreuve certificative, précise Anne Wilmot qui, au sein du Service général du Pilotage du Système éducatif, coordonne les groupes de travail chargés de la construction de ces évaluations. Il s'agit ici d'organiser une prise d'indices de tous les éléments qui nous permettront de faire une lecture de ce que les élèves maîtrisent* comme acquis. Et, en fonction de ça, de proposer un suivi destiné aux enseignants, sous forme de pistes didactiques. »

« Le premier travail consiste à définir quelles compétences seront ciblées au cours de l'épreuve, continue Anne Wilmot, parce qu'en trois séquences de cinquante minutes, on ne peut pas vérifier pour chaque

année d'études toutes les compétences inscrites dans les socles ou dans les compétences terminales. » Un exercice plus difficile que lors des évaluations en français puis en math, pour le secondaire en tout cas, car si les référentiels sont communs aux réseaux, les programmes diffèrent. Or, l'évaluation aura lieu pour tous en début de 2^e. Il faut donc éviter les questions nécessitant des prérequis que n'auraient pas tous les élèves.

Bien entendu, la composition des groupes de travail permet de valider les options : on

y retrouve un chercheur universitaire, quatre inspecteurs et six enseignants qui pratiquent dans l'année concernée, et tous les réseaux sont représentés. Le décret voté en avril y ajoute six membres des cellules de conseil et de soutien pédagogique.

L'expérience cumulée depuis 1994 a permis de mettre au point le scénario, depuis l'élaboration des questions jusqu'aux pistes didactiques, en passant par les pré-tests en classes, la constitution de l'échantillon représentatif de nos écoles, et les modalités de correction.



QUATRE GROUPES DE TRAVAIL PLANCHENT SUR LES QUESTIONS, FORCÉMENT EN LIEN AVEC LES COMPÉTENCES.

Du sens et des compétences

Fin juin, groupe de travail chargé de la 2^e primaire. Parmi les compétences à certifier, en éveil scientifique, la C10 : « repérer, à partir d'un graphique en bâtonnets ou en bandelettes, des informations pour les comparer ». Allons-y pour des graphiques en bâtonnets symbolisant les températures de la semaine. Que le groupe avait décidé de transformer en thermomètres pour « donner du sens ». « Oui, mais le thermomètre, ce n'est pas un graphique, objecte-t-on aujourd'hui. Et puis, si on inscrit les degrés à côté, comment peut-on être sûr que l'enfant ne va pas simplement comparer les chiffres, et pas des graphiques ? » Conciliabule. Au final, on retirera les chiffres, et deux versions de la question seront pré-testées. Aucun des enseignants du groupe n'imaginait autant de débats par question. Et il y a en a plus de cinquante... ●

« Un travail de dentelle »

Il n'en reste pas moins que pour chaque groupe de travail, ça reste « un travail de dentelle, souligne Anne Wilmot. Les réactions des enseignants en attestent. Ils sont à mille lieues de s'imaginer tout ce qu'il faut pour qu'une question réponde aux exigences de l'opération. » Justement, qu'est-ce qu'une bonne question ? « Pour moi, c'est une question qui permet, avec une réponse structurée et conci-

externe

se, de se rendre compte si l'enfant maîtrise une compétence ou s'il a une connaissance superficielle de la matière étudiée. »*

« En 1977, quand j'ai commencé à enseigner, je fixais des points pour chaque question. Mes élèves avaient des notes superbes et j'étais rassurée. Puis je me suis rendu compte que si les règles de grammaire par exemple semblaient acquises dans un bilan qui ciblait cette matière, lors de la production d'écrits, c'était comme un tas de sable qui s'effritait... Depuis, je sais qu'une bonne question n'est pas celle qui permet de voir si un élève s'en tire dans un drill de restitution, mais celle qui permet de vérifier s'il peut utiliser ce qu'il a appris dans un autre contexte. »

Pour ces évaluations-ci, qui ont une visée diagnostique, « on doit savoir pourquoi un élève n'a pas bien répondu. Est-ce qu'il ne maîtrise* pas le savoir nécessaire à la bonne réponse ? Ou la démarche pour y arriver ? Ou bien ni l'un ni l'autre ? » Les items des questionnaires doivent permettre aux équipes assurant le suivi des corrections de déterminer ce qui a fait défaut (ou non), afin d'avoir le diagnostic le plus fin.

Mais que dire à l'enseignant sceptique ? « J'ai reçu ces évaluations comme enseignante. Je n'ai pas tout de suite capté leur apport, mais quand j'ai vu les résultats de mes élèves, j'ai compris que mon seul regard n'était pas toujours suffisant. Évidemment, cela suppose de faire confiance... Et j'ajoute que nous avons mis au point un tableau d'encodage des résultats, qui peut être très utile. Quand un professeur se donne la peine de les encoder, ça lui donne un miroir d'une clarté limpide, qui lui donne les sous-scores de ses élèves par compétence, les résultats de sa classe par items, les résultats globaux... Ce qui lui permettra de faire de la remédiation sur d'autres bases que sa seule intuition. Ce sont des choses que même un très bon enseignant ne peut pas faire seul ! » ●

Didier CATTEAU

(1) www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/html/2006/20060602s30959.htm et pour 2009, archive.pcf.be/1000000102a04c, pp. 153-159.



* maîtrise(nt)

Déclaration gouvernementale : lutter contre les pénuries

La déclaration de politique communautaire (1) négociée par la nouvelle majorité gouvernementale consacre un large volet à l'enseignement. Nous en avons extrait les éléments liés aux statuts des différents personnels.

Pour soutenir les directions d'école, le Gouvernement annonce une plus grande stabilité des postes APE, PTP et ACS, grâce à des plans pluriannuels. La majorité étudiera le renforcement éventuel de l'aide spécifique aux directions du fondamental, et la faisabilité budgétaire d'un rattrapage de leur barème par rapport à celui des directeurs du 1^{er} degré du secondaire. Il est aussi question d'un accompagnement par d'anciens responsables d'établissements.

La pyramide des âges (lire en page 39) conduira à renouveler un tiers du corps enseignant dans les dix ans. Le Gouvernement annonce un « véritable plan de lutte contre la pénurie ». Il passera par un soutien spécifique aux jeunes enseignants, mais aussi par une amélioration et une simplification des statuts des acteurs de l'enseignement. Le Gouvernement songe, parmi d'autres mesures, à mettre sur pied un régime uniforme de mise en disponibilité par défaut d'emploi et de réaffectation des enseignants, et à valoriser davantage l'expérience utile. En amont, le Gouvernement étudiera une réforme de la formation initiale des enseignants, « impliquant à terme un allongement de la durée des études à cinq ans ».

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, le Gouvernement « étudiera l'harmonisation des statuts des différentes catégories de personnels (...) pour renforcer l'égalité de traitement, ainsi qu'un passage aisé entre institutions », et cela « sans remettre en cause les spécificités des différentes formes d'enseignement supérieur ». Pour « soutenir la professionnalisation » des personnels du supérieur, l'accord de majorité envisage aussi de mieux prendre en compte l'évaluation pédagogique, en regard de l'évaluation scientifique, pour le déroulement de la carrière des enseignants.

Pour ce qui est de la promotion sociale, et sans remettre en cause la spécificité du métier d'enseignant, le Gouvernement envisagera le développement de « formations pédagogiques accélérées spécifiques », pour faciliter l'accès de professionnels des secteurs privés et publics. ●

D.C.

(1) www.cfwb.be (onglet A la une), ou [www.cfwb.be/index.php?id=portail_detail_actualite&tx_ttnews\[tt_news\]=532](http://www.cfwb.be/index.php?id=portail_detail_actualite&tx_ttnews[tt_news]=532)

Nouveaux outils d'évaluation

Dix nouveaux outils d'évaluation relatifs aux socles de compétence sont disponibles depuis début septembre (1), et quatre autres devraient être mis en ligne au plus tard en octobre.

Deux de ces outils, intitulés « À l'affiche » et « Fouilles archéologiques », concernent la deuxième étape du fondamental. Huit autres s'adressent au 1^{er} degré du secondaire, en géographie (« À la recherche de la pépite oubliée »), en sciences (« La traversée du désert » et « Huiles essentielles : secret de fabrication »), en histoire (« Les Celtes à Thuin ») et en mathématiques (« Espace vert », « Alignement de points » et « Aménagement de jardin »).

(1) www.enseignement.be/index.php?page=24345&navi=1776



« Je suis un passeur »



Éducateur de formation, Jean-Louis Lenoir pilote depuis trois ans les internats du centre d'enseignement secondaire de Soignies.

Avec, comme plan de vol, le souci de faire vivre un projet éducatif axé sur la réussite des jeunes.

A le voir, chaussé de bottines de marche, on imaginerait bien Jean-Louis Lenoir parcourir des chemins campagnards de son pas lent, observant des oiseaux de passage. Au quotidien, ce passionné d'ornithologie, Tournaisien d'origine, gère les migrations de deux-cent-trente* jeunes internes.

PROF : Quelle a été votre trajectoire ?

Jean-Louis Lenoir : Après mes études secondaires, je souhaitais m'orienter vers un travail de prévention au sein de la police. À la recherche d'une solide formation théorique et pratique, j'ai eu la chance d'atterrir à l'école d'éducateurs d'Aulne, où l'internat était obligatoire. Mon diplôme d'éducateur A1 et une formation en psychomotricité en poche, j'ai travaillé dans des instituts médico-pédagogiques avec des jeunes autistes, des caractériels, des délinquants, et dans un centre d'accueil pour toxicomanes, avant de décider de me réorienter vers des jeunes moins « en marge ».

Venu occuper pour un an un poste d'éducateur à l'internat de Soignies, j'y suis resté quinze ans avant d'en devenir le directeur, tout en conservant une charge d'éducateur à tiers-temps.

Parmi les cent-trente-cinq* internats (1), celui de Soignies fait figure de poids lourd. Quel est le profil des jeunes résidents ?

Jean-Louis Lenoir : Les internes, qui représentent un petit 10 % de la population du centre d'enseignement secondaire, y sont répartis par tranches d'âges dans trois bâtiments. L'internat draine depuis bon nombre d'années des élèves des options techniques-sports, qui bénéficient aussi des infrastructures sportives durant les soirées. À cela se greffent de multiples profils : cer-

tains jeunes viennent à l'internat par tradition familiale, à cause de l'éloignement ou de l'indisponibilité de leurs parents, de l'éclatement de la famille, de difficultés scolaires,...

Pour que la greffe prenne, il faut que l'interne adhère au projet. Même si je constate au fil des années un zapping dans les choix des jeunes... et des parents, la solidarité, la volonté de vivre et de fonctionner en groupe restent des moteurs solides du choix de vivre à l'internat.

Quel est votre horaire quotidien ?

Jean-Louis Lenoir : L'internat, c'est un peu le négatif de l'école : le rush dès 7 h 30 et après 16 h ; les weekends* sont écourtés, retour des internes oblige ; et le mercredi après-midi est occupé par les contacts avec les parents. Les heures creuses sont consacrées notamment à des contacts avec les directions des trois écoles du centre scolaire (degré d'observation autonome, enseignement général, enseignement technique et professionnel). À cela s'ajoute mon emploi partiel d'éducateur pour les quatrièmes. Pour éviter une confusion des rôles, j'ai choisi de ne m'en occuper que durant les temps d'étude surveillée.

De l'éducateur au directeur des internats, est-ce un virage ?

Jean-Louis Lenoir : Le fruit d'un cheminement personnel. Globalement, je suis chargé de la gestion de l'institution, du suivi du projet éducatif et de l'accompagnement de l'équipe éducative, composée de douze équivalents temps plein. Je suis donc devenu un intervenant de deuxième ligne. Cela offre d'autres avantages, notamment des contacts privilégiés avec les parents et avec les directions des écoles du centre scolaire. L'internat étant une structure transversale, je joue le rôle de passeur.



« L'atout de l'internat, c'est qu'il peut porter un regard sur l'ensemble de la personne du jeune. »

Je dois aussi garantir le suivi du projet éducatif en mettant des limites : l'internat n'est pas un institut médico-pédagogique, on ne peut donc y gérer certaines situations d'agressivité. Si un jeune n'arrive pas à s'adapter au système, s'il est susceptible de passer à l'acte, cela présente trop de risques. De même, nous ne pouvons accueillir un élève en rupture profonde de scolarité. Mais si le cas se présente, nous l'aiderons à trouver une orientation scolaire adaptée ou à opter pour la vie professionnelle, quitte à le réintégrer si l'expérience ne s'avère pas concluante. Pas toujours évident mais passionnant !

Il s'agit donc de gérer un milieu de vie...

Jean-Louis Lenoir : L'atout de l'internat, c'est qu'il peut porter un regard sur l'ensemble de la personne du jeune. Derrière les problèmes, l'école repèrera* vite un manque de travail et apportera des réponses fonctionnelles. Cela ne règlera sans doute pas tout, car la plupart des difficultés sont liées au savoir-être plutôt qu'au savoir-faire. Le fait que



© Belgaz/Olivier Papagnies

ces élèves partagent une vie en groupe avec des référents réguliers dans un cadre plus large que les études permet de considérer les choses dans leur globalité.

Pour certains jeunes, l'échec scolaire est la seule manière d'exister : il est le résultat inévitable de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Il y a donc tout un travail à réaliser en amont, qui donne du sens au travail de l'équipe éducative. Participant aux conseils de classe, les éducateurs peuvent apporter cet éclairage différent sur le jeune.

Malheureusement, ces compétences à mettre en œuvre par les éducateurs sont souvent étouffées par des problèmes de surcharge horaire ! Les contraintes budgétaires ne permettent pas de programmer des réunions hebdomadaires de coordination. Pour payer les salaires, l'entretien et le chauffage des bâtiments, la nourriture,... nous devons nous débrouiller avec les subventions accordées par la Communauté française et le montant demandé aux parents, soit 2 800 € par an (2). Chaque année, le risque d'une diminution du nombre d'internes met en péril cet équilibre délicat.

Votre plus grande satisfaction ?

▣ Sans doute d'avoir réussi l'intégration des Ormes, l'internat des filles autrefois géré par des religieuses. C'était un fameux défi qui m'angoissait et m'enthousiasmait

Quelles sont les qualités nécessaires pour exercer cette fonction ?

▣ Cela demande de la disponibilité, de la cohérence, de l'acharnement. Il faut se fixer des objectifs et s'y tenir.



© Belgaz/Olivier Papagnies

à la fois. Il fallait réussir la greffe tout en conservant pour les nouvelles venues des espaces de vie, des activités spécifiques. Et maintenir un système vertical (un seul groupe de la première à la sixième), la solidarité entre les âges s'installant chez les filles de manière plus spontanée.

Aujourd'hui, quand je jette un regard dans le rétroviseur, quand je vois filles et garçons côte à côte lors d'un match de volley, c'est du pur bonheur !

Des gratifications ?

▣ Il y a ces élèves qui, avant de quitter le navire, viennent me confier : « *C'était génial, quand même !* » Dans mon bureau, sous une photo qui montre le geste courageux d'un étudiant arrêtant, seul, une colonne de chars, en juin 1989 sur la Place Tien An Men, à Pékin, un jeune a écrit :

« *Croire en l'Homme et apprendre à en devenir un, voilà ce que tu m'as appris.* » ●

Propos recueillis par **Catherine MOREAU**

(1) En Wallonie et à Bruxelles, on compte 81 internats de la Communauté française, 42 du réseau libre, et 12 des Provinces.

(2) Les internats organisés par la Communauté française reçoivent une dotation forfaitaire de fonctionnement par élève tandis que les internats subventionnés reçoivent, eux, une subvention forfaitaire annuelle et une subvention de fonctionnement par interne. Le montant de la pension peut y atteindre au maximum le double du prix demandé dans les internats organisés par la Communauté française.

www.adm.cfwb.be/upload/docs/2988_20090626152356.pdf



* Deux cent trente, cent trente-cinq, week-ends, repérera

À bout portant

L'école idéale ?
Votre lecture préférée ?

*Celle où le jeune peut s'approprier son projet.
Jean-François Parot, l'auteur des enquêtes de Nicolas Le Floch, et Carlos Ruiz Zafón (L'Ombre du vent).
Les salades.*

Votre plat préféré ?
Votre lieu préféré ?

Les Alpilles.

Une qualité de votre public ?
Une qualité de vos collègues ?

*La transparence, l'honnêteté des internes.
La capacité d'écoute.*

Une passion ?

Pendant trente ans, je me suis occupé de louveteaux. Une manière bénévole de rendre tout ce que les jeunes m'ont apporté dans mon travail.

Un rêve ?

Partir en Australie pour y explorer la nature et ramener des objets insolites.

Votre devise ?

Ne jamais subir.

L'INTÉGRATION,



Les élèves à besoins spécifiques ont droit à l'éducation, comme les autres. Jusqu'il y a une dizaine d'années, la Belgique, pionnière en la matière, a privilégié une structure séparée pour les accueillir. Depuis, les Communautés mettent en place des ponts entre spécialisé et ordinaire pour permettre des processus d'intégration. Où en est-on en Communauté française ? Le point sur cette lame de fond.

- 13** Du super dans l'ordinaire
- 16** Quatre heures par élève
- 17** Les élèves « extraordinaires », une valeur humaine ajoutée
- 20** Une locomotive à l'avant, une à l'arrière
- 22** Une place à part entière pour le jeune et ses parents
- 22** « Je rêve que tout l'ordinaire devienne du spécialisé »
- 23** Pour en savoir plus

UNE LAME DE FOND



© Belga/Lionel Védam

Du super dans l'ordinaire

En 1970, la Belgique créait l'enseignement spécial : un accueil des élèves handicapés dans une structure séparée. L'intégration leur permet de revenir dans l'enseignement ordinaire avec un encadrement spécifique. Un processus qui séduit de plus en plus.

« **I** have a dream : une société où les directeurs de banques et de PME, les enseignants, les hommes d'État, les juristes... auront tous côtoyé à l'école les enfants à besoins spécifiques », rêve Ghislain Magerotte, professeur à l'université Mons-Hainaut (1). Retour en arrière. En 1914, le législateur belge impose l'obligation scolaire. Pour les handicapés, il crée en 1924 une structure au sein de l'ordinaire (les « classes annexées ») et un « certificat d'aptitudes à l'éducation des enfants anormaux » (sic). Jusque fin des années '60, les handicapés lourds restent non-scolarisés. Sous la pression des

parents regroupés en associations, une loi crée l'enseignement spécial en 1970. Elle ferme les classes annexées et met en place des équipes pédagogiques et paramédicales complètes. Selon la professeure Isaline Panchaud-Mingrone, « l'isolement des enfants porteurs de handicaps dans des centres de réadaptation spécialisés reposait sur une vision médicale du handicap. Les activités étaient alors organisées autour du déficit et l'enfant était placé constamment en face de ses limites » (2). Le fait d'encadrer les enfants par des professionnels spécialisés implique leur regroupement. Ainsi qu'un fameux inves-

tissement. Mais, à l'époque, le choix est considéré par tous comme un modèle.

Ordinaire et spécialisé tissent des liens

Une loi de 1986 transforme celle de 1970 : la notion d'intégration apparaît* mais sans changements concrets. En parallèle, les mêmes associations qu'en '60 constituent une plateforme au sein de la Ligue des Droits de l'Enfant. Son travail (états généraux, édition d'un Livre blanc) précède le décret du 3 mars 2004 qui réorganise le spécial appelé depuis spécialisé et établit l'intégration des élèves des types 4, 6 et

7. Le principe de l'intégration, c'est qu'un élève à besoins spécifiques fréquente les cours de l'enseignement ordinaire avec un accompagnement pédagogique et/ou paramédical. Le contenu de cet encadrement, la durée du projet et la quantité des cours sont déterminés dans un projet signé par les partenaires : l'école spécialisée, l'école ordinaire, les CPMS des deux écoles, les parents ou le jeune majeur.

En 2007 (3), le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé exprime sa volonté de réussir un maillage entre les deux structures d'enseignement, base d'une résolution adoptée par le parlement communautaire en 2008. Ce consensus, appuyé par les parents et les professionnels, aboutit, en février dernier, au vote d'un décret qui simplifie et élargit l'intégration scolaire à tous les élèves à besoins spécifiques (lire en page 16).

L'intégration peut concerner aussi bien des élèves qui fréquentaient le spécialisé que des enfants déjà scolarisés dans l'ordinaire. Mais, dans ce dernier cas, pour bénéficier de l'encadrement spécifique, ils devront d'abord être inscrits dans une école spécialisée, car c'est elle qui désigne

les accompagnateurs dans son personnel. Lorsque, au-delà du handicap, l'école met en place une réponse globale à tous les besoins spécifiques de tous ses élèves, on parle alors d'inclusion (lire en pages 20 et 21), même si on utilise, là aussi, les moyens générés par l'intégration.

Un peu plus de 3 % du million d'enfants scolarisés en Communauté française le sont dans le spécialisé. Stable de 1970 à 1993, leur nombre est alors passé de 26 479 à 31 552 en 2006. Parmi eux, à peine 200 enfants intégrés. Mais on estime qu'il y a environ 1200 jeunes intégrés inscrits dans l'ordinaire sans être passés par le spécialisé. À titre de comparaison, la Finlande a catalogué 17 % de ses élèves comme ayant des besoins spécifiques, et 13 % sont intégrés (4).

Un mouvement européen, voire mondial

Mais pourquoi intégrer ? « On ne peut agir sur les désavantages sociaux des enfants du spécialisé que dans un espace d'interaction avec les personnes valides, estiment les chercheuses Brigitte Rose et Dominique Doumont. *L'intégration se présente comme un processus permettant de*

les réduire (...). Elle se base sur l'hypothèse que les enfants (...) pourront bénéficier des modèles de comportements socialement compétents offerts par les enfants valides et devenir des participants actifs et acceptés du groupe. » (5)

De nombreux pays européens modifient leurs législations pour s'ouvrir davantage à l'intégration/inclusion. On trouve aujourd'hui trois approches. La « *trajectoire unique* » inclut la presque totalité des élèves dans l'ordinaire. La deuxième compte « *deux systèmes éducatifs distincts* ». « *L'approche multiple de l'intégration* » ouvre un éventail de services entre les deux systèmes. La Communauté française chemine dans cette dernière voie, déjà fréquentée depuis une dizaine d'années par ses homologues flamande et germanophone.

La Communauté française ne ferait-elle que suivre le mouvement? À nuancer. « *Les approches différentes se font en fonction de l'histoire et de la spécificité de chaque pays. Nous avons, en Belgique, une approche séparatiste large. Il est difficile d'en reconstruire une autre du jour au lendemain* », explique Thérèse Simon, chargée de mission pour le spécialisé dans le ré-

Plus de 30 000 jeunes dans le spécialisé

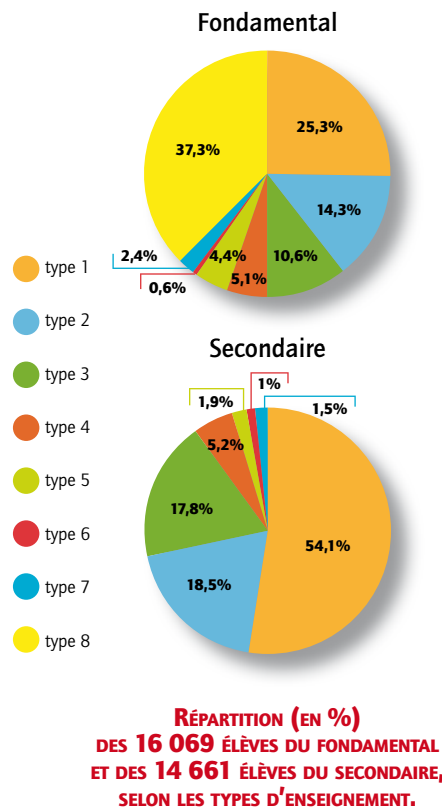
En 2006-2007, le spécialisé scolarisait 31 556 élèves (1) ayant des besoins éducatifs spécifiques. L'ensemble des personnels des 218 écoles, tous réseaux confondus, représentait 9 001 équivalents temps-plein (10 275 personnes).

On classe ces besoins en huit types. Le type 1 concerne l'arriération mentale légère ; le 2, l'arriération mentale modérée ou sévère. Les enfants présentant des troubles caractériels (agressivité et perturbation de la concentration) et/ou de personnalité (troubles psychologiques) forment le 3. Le 4 concerne les déficiences physiques (motrices). Les enfants malades ou convalescents sont pris en charge par des structures de type 5. Le 6 s'adresse aux jeunes ayant des déficiences visuelles et le 7 des déficiences auditives. Enfin, le 8 concerne les troubles instrumentaux (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, ...). Le maternel n'organise pas les types 1 et 8 ; pas de type 8 non plus dans le secondaire.

Au secondaire s'ajoutent quatre « formes » : la forme 1 vise une formation sociale rendant possible l'insertion en milieu de vie protégé ; la 2, l'insertion en milieu de vie et/ou travail protégé ; la 3, l'insertion socioprofessionnelle. La forme 4 correspond à l'enseignement ordinaire.

Un personnel paramédical, psychologique et social complète l'équipe professorale. En fonction de leurs besoins, les jeunes peuvent aussi bénéficier de l'accompagnement en internat.

(1) 30730 si on décompte les 826 enfants malades ou convalescents toujours inscrits dans l'ordinaire.



seau de la Communauté française. « *Et l'inclusion n'est pas toujours la panacée. Les Espagnols, par exemple, ont du mal pour intégrer leurs enfants autistes.* »

Par ailleurs, la Communauté française – comme les autres entités fédérées et le fédéral – a ratifié récemment la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (6). Elle fixe l'idéal à atteindre : l'inclusion dans le fondamental et l'intégration dans le secondaire.

Philippe Tremblay mène une recherche-action sur l'inclusion avec des enfants de type 8 (lire en pages 20 et 21). Selon lui, « *l'ordinaire relègue ses élèves en difficulté vers le spécialisé. Les enquêtes internationales montrent qu'il ne s'en porte pas mieux. L'inclusion, avec deux enseignants pour une classe, permet à des élèves de type 8 (six par classe) d'avoir des résultats au moins équivalents. Et ce dispositif rejaillit aussi sur les autres. C'est comme si on mettait de la super dans l'ordinaire. Or, les types 1, 3, 8, qui représentent plus de 70 % du spécialisé, offrent des pédagogies peu distinctes. L'inclusion fonctionne pour le type 8. Pourquoi pas pour les types 1 et 3 ?* » Une hypothèse à vérifier.

L'intégration/inclusion peut apporter des bénéfices pédagogiques et sociaux à tous : élèves, enseignants, agents des CPMS, parents, société (7). L'ouverture est souvent interactive : des extraordinaires vers les ordinaires et réciproquement. Dans la suite de ce dossier, on lira deux situations différentes, l'une dans le fondamental, l'autre dans le secondaire, qui en illustrent les enjeux.

De nombreux freins

Pour carburger vers cet idéal, il faudra surmonter des freins. Les parents d'enfants à besoins spécifiques, notamment, devront se faire une autre représentation de l'enseignement spécialisé, en phase avec l'ordinaire. Les autres parents devront surmonter leur crainte de la mixité avec les enfants intégrés. De plus, relève Philippe Tremblay, « *dans l'ordinaire, les parents peuvent inscrire leur enfant dans l'école de leur choix. Dans l'intégration, ce choix est lié à l'accord de tous les acteurs du projet : écoles et CPMS ont, par le fait même, un droit de veto**. »

L'enseignant de l'ordinaire devra peut-être secouer ses habitudes s'il veut accompa-

gner davantage d'enfants en difficultés, accepter le regard d'un collègue dans sa classe, changer de regard sur la maladie, voire la mort et en tout cas le handicap. Le handicap visible, mais aussi celui qu'il ne voit pas, plus difficile à appréhender et prévoir. Son école devra s'ouvrir plus aux parents et déterminer, avec eux, les objectifs et les moyens du Plan individuel d'apprentissage.

À l'inverse, les équipes du spécialisé pourraient craindre le départ d'une partie de leur population et de leurs collègues tentés par l'aventure de l'intégration. Le spécialisé ne mourra pas, mais changera. Vers un accompagnement des handicaps les plus lourds et une mission de centre de ressources sans doute croissante. « *L'intégration, c'est la seconde vie de l'enseignement spécialisé, commente Ghislain Magerotte. Sa vraie vie...* »

Les enfants devront sortir du cocon. Pour certains, le chemin est encore long. Mais de nombreuses chrysalides deviennent aussi papillons, comme Jessica, Bruno, Sébastien, Aude qui font l'objet d'articles dans ce dossier. Et à terme, surmonter ces freins devrait contribuer au respect des différences, à l'augmentation de la tolérance et de la solidarité, dans une société plus humaine.

Le nerf de la guerre

Mais, l'intégration a aussi un cout* - difficile à calculer - en périodes, en énergie, en aménagements de bâtiments, en transports, en moyens matériels, financiers, humains spécialisés ou non, organisationnels (8). Ce cout* aura un impact sur l'accès à l'intégration. Sur le nombre d'élèves à intégrer et sur la vitesse du processus, les avis divergent. Ghislain Magerotte voudrait une intégration large et rapide incluant des cas lourds ; d'autres sont beaucoup plus prudents et veulent avancer pas à pas.

Prudent, le décret de février a maintenu l'obligation d'être inscrit dans le spécialisé depuis le 15 janvier pour bénéficier de l'accompagnement dans une intégration permanente totale (lire en page 16). « *Si les élèves actuellement intégrés dans l'ordinaire sans bénéficier de l'encadrement spécifique s'inscrivaient d'un coup, explique Patrick Beaufort, qui était conseiller du ministre Dupont pour le spécialisé, il fau-*

drait deux-cents équivalents temps plein expérimentés pour les accompagner.* » Pour s'aligner sur la Finlande, il en faudrait plus de 2000 ! Pour Philippe Tremblay, « *il s'agit plus de transferts que de nouveaux emplois et sur 12 ans, la formule est plus que rentable.* » Thérèse Simon ajoute que « *l'accompagnement pédagogique de l'intégration a des répercussions favorables sur tous les élèves. Cela devrait permettre une diminution de l'échec scolaire et de son coût* ». Il pèse 335 millions € par an.

Autre enjeu important, si elle existe, la formation au spécialisé n'est pas obligatoire. Or, si l'intégration/inclusion s'accélère, le besoin d'accompagnateurs expérimentés du spécialisé augmentera. Et si le public se diversifie, les besoins en pédagogie différenciée feront de même.

Reste que chaque projet d'intégration demande à être traité au cas par cas, avec au centre le projet individuel de l'enfant et autour, tous les partenaires apportant leur expérience spécifique. Avec humilité, avec humanité. Un artisanat qui touche au grand art. ●

Patrick DELMÉE

(1) Ghislain Magerotte a participé au projet Kaléidoscope décrit dans l'article de Dupuis (M.-C.) et al., *Projet kaléidoscope : l'éducation intégrée des enfants présentant un handicap mental : synthèse de l'expérience* dans *Le point sur la Recherche en éducation*, n°3, Agers, septembre 1997

www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=1084&dummy=24819

(2) Panchaud Mangrone (I.), *La vie n'est pas spéciale. L'intégration scolaire des enfants handicapés en Italie*, Ed. SZH/SPC, 1994

(3) *Avis N°127 du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé sur l'intégration des élèves à besoins spécifiques*, CSES, 2007. www.enseignement.be

(4) Crahay (M.), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles, éd. De Boeck, 2003, p. 24

(5) Rose (B.) et Doumont (D.), *Quelle intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* UCL, Unité d'éducation pour la santé, 2007.

www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/reso/documents/dos45.pdf

(6) L'ONU a acté la ratification belge ce 2 juillet 2009.

(7) Detraux (J.-J.), *L'intégration scolaire d'enfants déficients en milieu non spécialisé : les enjeux*. www.ligue-enfants.be/wp-content/doc/enjeuxintegration.pdf

(8) Vincent (M.), *Réflexions sur l'intégration. Les couts* et avantages : focus sur un défi de société*. www.ligue-enfants.be/wp-content/doc/rapport_definitif_integration_scolaire.pdf



* apparaît, veto, deux cents, coût(s)

Quatre heures par élève

Un décret de 2004 sur l'enseignement spécialisé organisait l'intégration. Celui de février 2009 l'ouvre à un public plus large et la simplifie.



© Belga/Laurent Combet



© Belga/Lionel Vadam



© Belga/Julio Pelaez

CHAQUE ÉLÈVE « INTÉGRÉ » DANS L'ORDINAIRE BÉNÉFICIE DE QUATRE HEURES D'ENCADREMENT, DÉFINI AU CAS PAR CAS.

L'intégration permet de ramener des élèves du spécialisé vers l'ordinaire, où ils bénéficient d'un encadrement, défini au cas par cas par les partenaires du projet : les deux écoles, leurs CPMS, les parents ou le jeune majeur.

Reconnaissant l'expertise du spécialisé, le décret prévoit que l'école spécialisée désigne l'accompagnateur pédagogique ou paramédical (ils peuvent être plusieurs). L'intégration peut être totale (l'ensemble des cours) ou partielle (certains cours seulement), permanente ou temporaire. Pour entrer dans un projet d'intégration permanente totale, l'enfant est inscrit dans l'enseignement ordinaire. Du moins si le 15 janvier précédent il était scolarisé - et donc comptabilisé - dans l'enseignement spécialisé. Il bénéficiera alors de quatre heures d'accompagnement (1) organisées par l'école spécialisée partenaire du projet, et « comptera » pour le calcul des périodes dans l'école ordinaire qu'il fréquente. Pour un enfant non inscrit dans le spécialisé au 15 janvier précédent, l'intégration sera d'abord temporaire ou partielle, et passera par une inscription dans une école spécialisée partenaire du projet.

L'intégration concernait auparavant les enfants des types 4, 6 et 7 ; elle s'applique dorénavant à tous les types sauf le 5. « Les enfants du type 5 restent inscrits dans leur école d'origine, commente Patrick Beaufort, qui était conseiller du ministre Dupont pour le spécialisé. Cela n'entre pas dans le cadre du décret. » L'Association des pédagogues

hospitaliers le regrette, estimant faire face à de plus en plus de cas psychiatriques qui nécessiteraient un accompagnement plus large au retour vers l'école d'origine.

L'intégration se simplifie

L'intégration est élargie, mais aussi simplifiée. Avant d'aller dans l'ordinaire, l'enfant ne doit plus avoir fréquenté le spécialisé durant trois mois ; le protocole d'accord - projet écrit signé par tous les partenaires - ne doit plus être approuvé par le gouvernement ni transmis à l'Administration, qui recevra la liste des élèves en intégration permanente totale pour le 15 septembre. Pour les autres, l'Administration doit être avertie dans les dix jours suivant le début de l'intégration. Dans le maternel, si un enfant ne trouve pas une école qui organise son type à une distance raisonnable de son domicile, ses parents pourront faire appel à tout établissement plus proche.

Mais le texte à peine voté, des acteurs de terrain souhaitent en revoir certains points. Pour l'intégration partielle ou temporaire (qui précède souvent la totale), l'école spécialisée doit avancer les heures d'encadrement sur fonds propres. Cette disposition existait déjà en 2004, mais « pour la première fois, huit écoles de tous réseaux demandent une dérogation à cette mesure qui, selon moi, devrait disparaître* », estime Jean-François Delsarte, du Secrétariat général de l'enseignement catholique et membre du Bureau du Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé. Une

demande qui semble être le signe de l'arrivée d'un nouveau public dans ce processus.

Par ailleurs, selon Rosanna Delussu, conseillère au Conseil de l'enseignement des communes et provinces, « ces quatre périodes sont insuffisantes pour certaines typologies. Il faudrait être plus souple. Et la dérogation du maternel (NDLR : pour le choix de l'école) pourrait s'appliquer aussi aux autres niveaux. »

Certains se demandent aussi si les enfants à haut potentiel ou atteints de troubles de l'attention pourront profiter du mécanisme. Pour Patrick Beaufort, « ils relèvent davantage de la capacité de l'école ordinaire à trouver des solutions internes d'enseignement différencié ». Et les élèves présentant des troubles instrumentaux ? Actuellement, à la fin du primaire, ces élèves du type 8 sont orientés vers l'ordinaire, ou vers des écoles spécialisées de type 1 ou 3, le type 8 n'existant pas en secondaire. Pourront-ils, à l'avenir, bénéficier des moyens de l'intégration ? Pas simple. « Le Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé va réfléchir à la création d'un type 8 en forme 3 et 4, précise Jean-François Delsarte, seulement pour les projets d'intégration. » ● **Pa. D.**

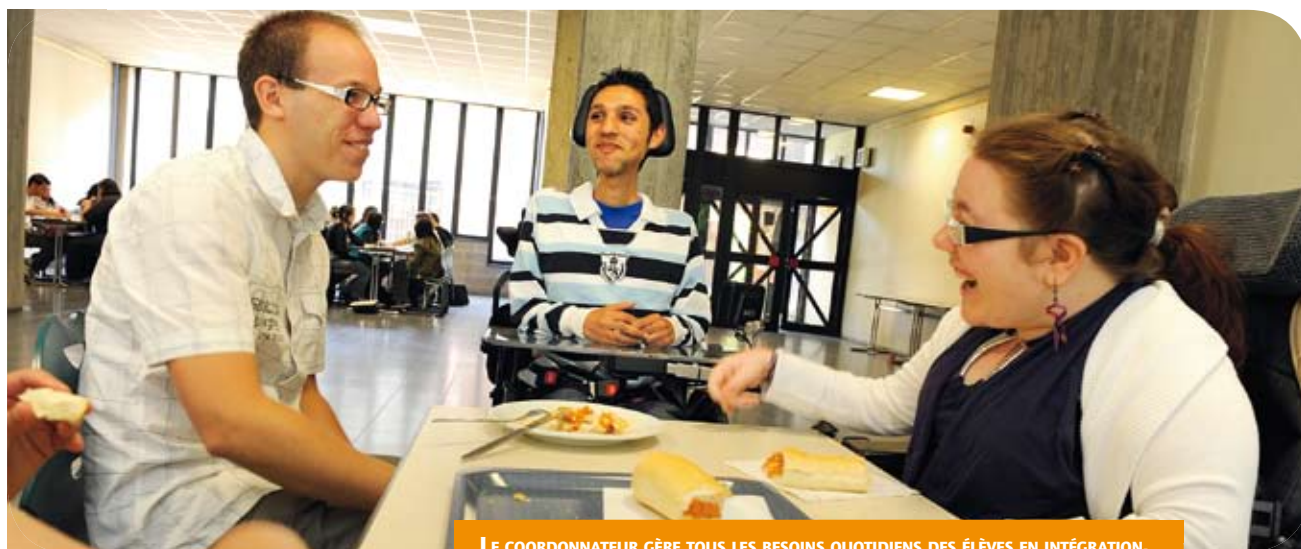
(1) Au 3^e degré, l'école ordinaire et l'école spécialisée reçoivent chacune huit heures pour un projet.



*disparaître

Les élèves « extraordinaires », une valeur humaine ajoutée

Jessica cultive un petit côté boudeur, une expression de défi. Bruno, lui, ne se départit pas de son flegme. Derrière ces expressions contrastées, on devine la volonté farouche d'élèves « extraordinaires » montés dans le train de l'ordinaire.



LE COORDONNATEUR GÈRE TOUS LES BESOINS QUOTIDIENS DES ÉLÈVES EN INTÉGRATION.

© Belga/Olivier Papagnis

À la source, un même élan. « *Je n'avais pas envie de rester avec les mêmes personnes. Mes parents étaient plus stressés que moi parce qu'ils avaient peur du regard des autres élèves : ils ont tendance à me surprotéger ! Moi, je m'accepte comme je suis* », commence Jessica. « *J'en avais marre de ne pas sortir du centre, je voulais aller vers la nouveauté, même si j'étais un peu stressé à l'idée de devoir changer de rythme* », poursuit Bruno, en écho.

Jessica, 22 ans, atteinte de spina bifida, une malformation de la colonne vertébrale, se déplace en voiturette. Après une 4^e secondaire en secrétariat-tourisme dans le spécialisé de forme 4 à l'école clinique provinciale de Montignies-sur-Sambre, elle s'est inscrite en 5^e auxiliaire administrative et d'accueil à l'institut Jean Jaurès de Charleroi, où elle termine une 7^e professionnelle. Bruno, 21 ans, souffrant de myopathie, maladie génétique conduisant à une atrophie des muscles, a achevé une 4^e secrétariat (forme 4) au centre Arthur Regniers à Bienne-lez-Happart, avant de rejoindre Jean Jaurès. « *Ils font partie de mes treize élèves extraordinaires. Ce terme, explique le directeur,*

Michel Mantia, exprime positivement leur différence. »

L'intégration au fil des heures

L'intégration permet aux enfants à besoins spécifiques de fréquenter une école ordinaire, avec un dispositif de soutien. Pour être « intégré », tout enfant doit d'abord s'inscrire dans le spécialisé (ou en provenir) après un examen pluridisciplinaire mené par le CPMS compétent (lire « L'examen pluridisciplinaire »).

À Jean Jaurès, deux coordonnateurs issus du spécialisé pilotent l'intégration permanente totale des treize élèves « extraordinaires » (1). Ils assistent aux conseils de classe, mais pas aux cours. Marie-Anne Beraldo orchestre la vie quotidienne de Jessica, tandis que Ludovic Vienne gère le transport, l'horaire, les soins et la rééducation de Bruno. C'est que les journées des deux étudiants sont bien remplies. Dès 6 h 30, un bus des TEC « cueille » Jessica chez elle. Spécialement équipé, il amène

L'examen pluridisciplinaire

Pour être en intégration dans l'ordinaire, l'enfant doit être inscrit dans le spécialisé. Ce qui passe par une attestation d'orientation octroyée par un CPMS ou par un centre agréé, après un examen pluridisciplinaire. L'assistante sociale rencontre les parents et le jeune, récapitule son parcours. Le psychologue réalise un examen et un entretien. L'infirmière recolte les éléments de l'anamnèse médicale, avec visite médicale et appel à un spécialiste si nécessaire.

Ces différentes collaborations permettent à l'équipe de déterminer dans quel type inscrire l'enfant. L'avis, consultatif, n'est pas contraignant. Les parents peuvent aussi obtenir un autre avis. Valérie Gérard, directrice au CPMS provincial de l'Université du Travail de Charleroi : « *Nous recherchons la meilleure solution en travaillant avec les structures existantes pour rechercher l'intérêt supérieur de l'enfant. Un frein possible : le phénomène des listes d'attente touche aussi l'enseignement spécialisé.* »

Assurer la mobilité

Le transport scolaire est une compétence exercée par la Région wallonne et la Cocof. En Région wallonne, les enfants en intégration permanente totale peuvent bénéficier gratuitement des services de transport scolaire du TEC, jusqu'à l'école ordinaire qu'ils fréquentent. S'il n'y a pas de circuit organisé, les familles voient leurs frais de voitures remboursés.

À Bruxelles, où les transports publics sont plus denses, ils bénéficieront d'un remboursement d'abonnement scolaire, comme les autres jeunes.

<http://transportscolaire.wallonie.be/opencms/opencms/fr/>
www.cocof.irisnet.be/site/fr/transport_scolaire/

les enfants jusqu'à l'école clinique ou aux autres établissements scolaires (lire « Assurer la mobilité »). Le bus déposera Jessica une bonne heure plus tard. Bruno bénéficie du transport assuré par le centre Arthur Regniers, où il est interne.

Tous deux suivent les différents cours de leur option, à l'exception de l'éducation physique et des cours philosophiques. Ce temps libéré permet d'organiser des séances de rattrapage scolaire assuré par des enseignants de Jean Jaurès ou des écoles spécialisées où sont inscrits Jessica et Bruno. On évite aussi de surcharger leur journée, souvent prolongée par des soins, de la kiné, des rendez-vous médicaux, ...

Parfois nécessaire, l'aide des valides envers les moins valides se fait tout naturellement. Bruno, de plus en plus atteint par le handicap, éprouve des difficultés à saisir les objets. Mallory se charge souvent de lui tendre le matériel nécessaire, de compléter le journal de classe et de veiller à la mise en ordre des cours. « *Cela me fait plaisir, assure-t-elle. À l'occasion, c'est Bruno qui me donne un coup de pouce pour certaines matières, comme les sciences humaines.* » Entre les cours, d'autres trajets. Pour changer de local, Jessica et Bruno utilisent un monte-charge suffisamment large pour servir d'ascenseur à quelques voiturettes (lire « Débrouille et solidarité »).

À la récréation de 10 h, Bruno reçoit des soins assurés par une infirmière du CPAS de Charleroi ou par le coordonateur, Ludovic Vienne. Idem à la pause de midi où les repas sont encadrés par les deux coordonnateurs, Bruno nécessitant une aide adaptée.

Après les cours, à 15 h 25 ou à 16 h 15, retour à l'internat de Bienne pour Bruno, chez elle pour Jessica. Les choses se cor-

sent lors des sessions d'exams. Le Centre Arthur Regniers disposant de deux chauffeurs, Bruno peut rentrer au bercail après avoir rendu sa copie ; Jessica, elle, doit souvent attendre l'après-midi pour rentrer chez elle. La même difficulté s'est présentée lors des stages des deux étudiants. Si Bruno a facilement pu se déplacer jusqu'à la Samaritaine, l'institut secondaire provincial paramédical où il faisait son stage, il a dû y travailler dans le local des éducateurs, au rez-de-chaussée, parce que le secrétariat de direction était à l'étage... Pour Jessica, c'est sa maman, Françoise Alaïmo, qui l'a conduite chez le médecin qui l'accueillait. Sans cela, elle aurait dû utiliser les services 105 du TEC (1,5 € le trajet) ou faire appel à des sociétés privées



PENDANT LES RÉCRÉATIONS, BRUNO REÇOIT LES SOINS DONT IL A BESOIN DANS UN LOCAL SPÉCIFIQUE.

moyennant un coût* forfaitaire d'environ 10 € par trajet (2).

Un régime préférentiel ?


« *L'enseignement spécialisé était un vrai cocon* », estiment Bruno et Jessica. « *Le groupe classe y est beaucoup moins important*, explique Emma Di Stefani, professeure d'économie à l'école clinique. *Mais les programmes de la forme 4 sont les mêmes*

Débrouille et solidarité

Pour aménager une rampe d'accès, adapter des sanitaires, placer un ascenseur,... les pouvoirs organisateurs des écoles et internats peuvent travailler sur fonds propres. Mais ces travaux peuvent aussi être subventionnés dans le cadre du Programme prioritaire des travaux (PPT), à hauteur de 60 % dans le secondaire et 70 % dans le primaire (+ 10 % si l'école est en D+).

Les Communautés française et germanophone, avec l'aide de Cap 48, ont augmenté la capacité budgétaire du PPT pour aider trois écoles ordinaires : l'institut Jean Jaurès, le collège de la Providence, à Herve, et l'athénée de Saint-Vith. Cap 48 a aussi aidé l'école Escalé (Louvain-la-Neuve), qui ouvre l'Escalpade, une antenne secondaire dans des locaux provisoires à Limal. « *Interpellé de différentes parts, nous avons sollicité un partenariat pour un domaine qui n'est pas le nôtre*, explique Renaud Tockert, administrateur de Cap 48. *Nous désirons continuer par la suite de façon à quadriller le sud du pays d'écoles plus accessibles.* »

Parfois, la solution vient de la mobilisation générale. Comme à l'athénée de Waimes, où Virginie Rosen a géré un projet de rampe d'accès pour son travail de fin d'études dans la section « agent d'éducation ». Constatant les difficultés qu'avait une élève de 3^e à accéder à l'école en chaise roulante, elle a pris contact avec un architecte, moins valide, et s'est entourée des conseils de l'ASBL Groupe d'Action pour une Meilleure Accessibilité aux personnes Handicapées. Résultat : une rampe d'accès de 75 m réalisée en un week-end* par une entreprise, avec le bénéfice d'un souper spaghetti ! Infos : 02/413 27 58 (sur le PPT) et www.cap48.be.

 *week-end



© Belga/Olivier Papagnies

Et après le secondaire ?

Aude Dardenne, étudiante en baccalauréat communication à la haute école Condorcet, à Marcinelle, se déplace en chaise roulante. Plusieurs partenaires l'entourent. Sa maman la véhicule et l'accompagne dans ses besoins quotidiens. Des étudiants éducateurs spécialisés l'aident pour ses repas. Le service d'accompagnement pédagogique de l'Enseignement provincial supérieur du Hainaut joue l'interface (comme pour une quinzaine d'étudiants) entre elle et son école pour l'aménagement des cours, des examens, la recherche de matériel spécifique,...

L'Awiph et Phare subventionnent des services de ce type dans l'enseignement supérieur. « *Mon but est de me prouver que je suis capable d'arriver à quelque chose dans la vie, explique Aude. Mais je n'ai pas encore pensé à ma vie active. J'ai appris à ne jamais faire de projets à long terme.* » Un bémol ? « *Je sens mes condisciples du supérieur plus tournés vers l'apparence et la réussite individuelle. Mon besoin de relations plus profondes est peu rencontré.* »

www.awiph.be/integration/apprendre_etudier/accompagnement+pedagogique.html

www.awiph.be/pdf/integration/apprendre_etudier/accompagnement_pedagogique/Centres_reconnus_PHARE.pdf

que dans l'ordinaire. Pour ma part, je n'ai pas changé mes cours à l'ouverture de ce projet, mais je suis attentive à les avertir des différences entre les deux systèmes. » Nicolas Van Gysel, professeur de cours généraux, embraie : « *Il faut avoir le niveau pour entrer en intégration. Nous tenons à éviter que nos élèves soient en échec.* »

Ces élèves bénéficient-ils d'un « régime » scolaire préférentiel dans l'ordinaire? « *Dès le départ, c'est important d'adopter le ton juste. Il s'agit de les accompagner sans les infantiliser, de leur accorder des facilités tout en mettant des limites. Ils veulent et doivent être considérés comme des élèves comme les autres, sous peine de dériver. Ils doivent arriver à l'heure comme les autres* », explique le professeur de mathématiques, Martine Chapuis. Les facilités, c'est par exemple accorder davantage de temps lors des épreuves certificatives. Bruno reçoit les exercices de l'examen de comptabilité un peu avant les autres « *Il m'arrive régulièrement aussi d'allonger d'une demi-heure la durée de son examen* », précise Fabian Pède, professeur de français.

Tous le soulignent : l'intégration nécessite une bonne collaboration au sein de l'équipe enseignante et avec les deux coordonnateurs. Une information succincte sur le handicap de chaque nouvel élève permettrait de gérer les choses dès le début de l'année. Notons qu'en ce qui concerne le secret professionnel, les partenaires ont convenu de partager les infos utiles à la

scolarité des élèves. Le spina bifida, par exemple, peut occasionner des difficultés pour les cours de mathématiques. Si Jessica et Bruno en disent plus long, c'est de leur ressort.

Un supplément d'humanité

Ces élèves sont demandeurs de découvrir l'enseignement ordinaire plus que d'avoir de bons résultats. Or, ni le centre Arthur Régniers ni l'école clinique provinciale n'ont la possibilité d'organiser un 3^e degré, vu le nombre restreint d'élèves. « *En 2003, on a cherché un débouché. On pensait faire venir des enseignants de l'ordinaire ici*, explique Jacques Dumont, directeur du centre. *Personne n'a voulu. Puis une école a accepté de nous ouvrir ses portes. Nous sommes devenus de vrais complices.* » Le décret sur l'enseignement spécialisé de 2004 a facilité les choses. « *Nous avons démarré en 2005*, ajoute Alain Szucs, directeur de l'école clinique. *Au-delà de l'objectif humain, ce texte a des retombées pratiques, comme l'utilisation d'un capital-périodes plus important ou l'ouverture d'un emploi de coordonnateur, cheville ouvrière de l'intégration.* »

Malgré une difficulté chez certains professeurs ou certains élèves à surmonter leur représentation du handicap, l'institut Jean Jaurès présente un bilan positif pour l'intégration. Sa capacité à accueillir des élèves d'origines ethniques différentes a joué. Ce projet permet de découvrir des réalités différentes : le spécialisé, l'ordinaire,

la maladie, la mort. « *L'expérience lancée depuis six ans à l'institut Jean Jaurès doit se poursuivre. Elle apporte beaucoup aux élèves valides, qui adoptent naturellement des comportements solidaires et apprennent à relativiser leurs petits problèmes. C'est une leçon de vie pour eux et pour nous*, souligne Martine Chapuis. « *Un supplément d'humanité qui nous rapproche de l'humilité* », résume Émilie Dupuis, enseignante en histoire.

L'avenir ?

Le diplôme de 7^e professionnelle en poche, Jessica envisage de poursuivre sa formation en secrétariat. Bruno rêve d'entamer un baccalauréat en communication à l'institut provincial supérieur (IPSMA). Impossible ? Avec le soutien de la Province du Hainaut, cette école supérieure s'est dotée de rampes d'accès et de toilettes spécifiques pour les étudiants à mobilité réduite. Aude Dardenne, une ancienne élève de l'institut Jean Jaurès, y a ouvert la voie aux étudiants moins valides (lire « Et après le secondaire ? »).

● Patrick DELMÉE
et Catherine MOREAU

(1) L'intégration peut être totale (l'ensemble des cours) ou partielle (certains cours seulement), permanente ou temporaire.

(2) En matière d'accompagnement, de mobilité, de matériel adapté, l'Awiph (en Wallonie) et Phare (à Bruxelles) disposent d'une panoplie d'outils et d'aides financières : www.awiph.be, www.phare.irisnet.be



*coût

Une locomotive à l'avant, une à l'arrière

Deux institutrices à temps plein, une classe : la formule mise sur les rails à l'école Sans Souci d'Ixelles. Nom de code : inclusion. Destination : qu'aucun élève ne reste à quai.

Contrastée, cette première primaire de l'école communale Sans Souci, à Ixelles, qui accueille des enfants de quarante nationalités. Des élèves sans difficultés particulières y côtoient des primo-arrivants auxquels s'ajoutent six enfants présentant des troubles instrumentaux (type 8), inscrits préalablement à l'école d'enseignement spécialisé Les Mouettes.

L'intégration est un processus qui favorise l'adaptation de l'enfant à besoin spécifique dans un milieu ordinaire, avec un soutien spécialisé. L'inclusion, elle, est une démarche évolutive dans laquelle la personne en situation de handicap cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales, tandis que les institutions visent à accepter les différences (1). Dans ce cas-ci, l'école, avec l'aide d'intervenants spécialisés, se met au niveau de chaque élève.

Les six enfants à besoins spécifiques apportent chacun à l'école Sans Souci quatre heures de capital-période, qui permettent de détacher une « institutrice-locomotive » à temps plein. Expérimentée dans le spécialisé (2) (lire « Quelle formation ? »), elle soutient le travail de sa collègue. L'expérience pilote d'inclusion, lancée en septembre 2008, a nécessité une solide mise en train. « *Nous avons dû accorder nos méthodologies pour l'apprentissage de la lecture, les mathématiques et l'éveil*, commence Samar El Skaf, institutrice de l'enseignement ordinaire. *Nous avons fixé la répartition des tâches, le seuil de tolérance en matière de discipline et des stratégies pour l'individualisation et le soutien des élèves en inclusion.* » Nathalie Preudhomme, sa collègue du spécialisé, ajoute : « *Nous prenons le temps, chaque jour, de réfléchir et d'améliorer nos méthodes, d'échanger*

nos regards (parfois très différents) sur les enfants, et de noter le comportement précis de chaque élève. Cela nous permet de changer nos méthodes directement sur le terrain pour que les enfants apprennent mieux. »

L'horaire hebdomadaire modifie les aiguillages. Tantôt les deux locos encadrent le convoi, tantôt celui-ci se divise en deux groupes, voire en trois quand le professeur de français prend les primo-arrivants sous son aile.

D'autres voyageurs au départ

« *C'est la 3^e école ixelloise qui ouvre une classe inclusive en 1^{re} pour la mener jusqu'à la 6^e*, explique Philippe Hougardy, coordonnateur au service de l'Instruction publique. *Nous essayons dans nos écoles volontaires cette recherche-action dirigée par Philippe Tremblay* » (lire « Plus de ressources... »).

Au sein de chaque paire d'enseignants s'engageant pour un cycle de deux ans, l'un provient de l'école Les Mouettes,



DEUX INSTITUTRICES, POUR AFFINER LES REGARDS POSÉS SUR LES ENFANTS.

avec l'expérience du spécialisé, ou s'engage à suivre une formation. Tous sont en concertation régulière avec l'équipe pédagogique et paramédicale des Mouettes. Le CPMS mixte (ordinaire et spécialisé) participe. Il réalise aussi l'examen pluridisciplinaire qui conditionne l'entrée des enfants dans le projet. Les collègues du cycle 5-8 collaborent à l'atelier lecture. Un courrier régulier personnalisé accroche les parents en prolongeant le Plan individuel d'apprentissage (lire « Plan individuel d'apprentissage »). « *Louise (prénom fictif) a bien évolué mais elle rencontre des difficultés quand les calculs sont lacunaires (2 + ... = 10) ; nous vous demandons de prendre certains jeux de mathématiques à la maison et de jouer avec elle* », ont écrit Samar El Skaf et Nathalie Preudhomme aux parents d'une de leurs élèves.

Quelle formation ?

Les enseignants ne doivent pas avoir suivi de formation spécifique pour travailler dans le spécialisé, mais les hautes écoles sensibilisent leurs étudiants, notamment par le biais d'un stage, de séminaires ou de cours. Il existe aussi un master en orthopédagogie et une spécialisation dans ce domaine en haute école ou en promotion sociale, ainsi qu'un certificat universitaire en intervention pour personnes handicapées. Une autre voie : la formation continuée fréquentée tant par les personnels de l'ordinaire que du spécialisé. L'Institut de la formation en cours de carrière et les réseaux lancent des modules de sensibilisation et de suivi de projets concrets en inclusion et intégration.

www.ifc.cfwb.be

www.lecaf.be/forma/forma.asp

www.segec.be/Documents/Focof/formation/2009_2010/FC.pdf

www.felsi.be/formations_fondamental.htm

Des atouts et des limites

Le bilan? « *Notre travail en duo permet de remédier aux difficultés rencontrées par les enfants dès qu'elles se présentent* », soulignent-elles. « *Plus efficace qu'un rattrapage dans un autre local* », ajoute Philippe Hougardy. L'expérience est source d'innovations pédagogiques, de motivation. « *Nous partageons la responsabilité des progrès de nos élèves et nous gagnons en créativité. Ainsi, nous avons mis en place un atelier lecture par niveau au sein du cycle et une étude comme à la maison avec l'aide d'étudiants de l'ULB.* »

Cette dynamique d'attention à la différence suscite le débat dans les écoles et entre elles. Elle a aussi une conséquence directe sur les enfants à besoins spécifiques : les « type 8 » entrent en général dans l'enseignement spécialisé à 8-9 ans ; à Sans Souci, ils sont diagnostiqués deux ans plus tôt. Autre atout : les élèves ne perçoivent pas qui est inclus ou pas dans la classe ; les « extraordinaires » vivent leur scolarité ordinaire sans expérimenter la discrimination. Enfin, tous les élèves bénéficient des stratégies de soutien mises en place. « *J'injecte dans le projet mon expérience du type 8 et une formation supplémentaire à la dyslexie me permet d'utiliser certains outils, des jeux par exemple*, précise Nathalie Preudhomme. *Et comme nous collaborons avec la logopède qui vient chaque jeudi, tous les élèves en profitent.* »

Et l'évaluation des élèves ? Ce sujet mettait l'institutrice mal à l'aise, jusqu'à ce qu'elle entende Philippe Tremblay argumenter : « *On adapte l'évaluation pour des jeunes aveugles ; pourquoi alors ne fournirait-on pas des lunettes à des enfants souffrant de troubles de l'apprentissage ?* » Ces lunettes, ce sont des encouragements fréquents et certaines adaptations. De même, un enfant saturé peut prendre une voie de traverse le temps nécessaire et reprendre le convoi original ensuite.

Quelques bémols à ce tableau idyllique. Un tel projet repose sur l'entente du duo – à Sans Souci, les locos craignent déjà de redevenir des michelines solitaires à la fin de leur cycle de deux ans – et l'équilibre du temps consacré aux inclus et aux autres enfants en difficulté n'est pas toujours aisé. « *Il faut éviter de croire que puisque nous sommes deux, on peut charger la classe*, expliquent les institutrices. *Vingt-quatre élèves, c'est un maximum ; vingt serait le nombre idéal. Et puis, les enfants stimulés sans cesse s'habituent à la disponibilité d'un adulte. On ne leur apprend pas la patience.* »

Du côté du CPMS, si on reconnaît* les avantages du projet, on reste critique. Pour la directrice, Brigitte Briers, « *c'est un peu trop tôt pour savoir si les équipes pourront toujours être de la même trempe, dans un projet qui a reçu toutes les chances pour réussir. Attention à ne pas trop charger l'enseignant et à éviter le décrochage d'un enfant.* » Selon la psychologue Jézabel Lans, le projet ne convient pas à tous les enfants de type 8 : « *Un dysphasique a besoin d'une pédagogie encore plus adaptée.* » Toutes deux ont l'impression d'avoir le rôle ingrat du tiers qui apporte un regard extérieur mal perçu, comme celui du garde-barrière qui rappelle certaines limites... ●

**Patrick DELMÉE
et Catherine MOREAU**

Plan individuel d'apprentissage

Complété régulièrement, le Plan individuel d'apprentissage (PIA) reprend les objectifs de l'élève et les moyens affectés pour y arriver. Ce PIA suit l'élève. Appliqué dans le spécialisé depuis 2004 (moins pour la forme 4, proche de l'ordinaire), ce PIA, utile selon certains, semble lourd à gérer pour d'autres. « *Il compte un maximum d'outils*, explique l'inspectrice Geneviève Vandecasteele. *Or, il ne faut pas remplir toutes les cases, mais trouver l'outil qui répond aux difficultés de l'enfant : c'est un état d'esprit davantage qu'un remplissage de plus.* »

Plus de ressources...

Philippe Tremblay, chercheur à l'ULB, dirige depuis 2007 une expérience-pilote d'inclusion : douze écoles adoptent le processus d'inclusion décrit dans ces pages. Les duos d'enseignants travaillent comme les élèves, de façon socio-constructiviste, continuellement en recherche. Comparés sur deux ans aux résultats scolaires d'élèves du spécialisé, ceux des élèves inclus semblent meilleurs. Et il n'y a aucun redoublement sans la mise en place d'une solution, par exemple une autre classe inclusive. « *Ce n'est pas la faute de l'enfant*, dit-il. *C'est l'école qui doit mettre en place des solutions. Ainsi, on lutte contre le redoublement scolaire.* »

L'expérience-pilote concerne des enfants « diagnostiqués » en 3^e maternelle. Certains objectent qu'on ne peut pas déceler un trouble instrumental si tôt. « *Nous permettons aux enfants de type 8 d'être accompagnés plus tôt et de façon plus efficace*, répond Philippe Tremblay. *Si nous sommes un peu plus larges, c'est au bénéfice des enfants en difficultés...* »

L'expérience est-elle transposable pour d'autres types d'enfants ? « *Nous allons entamer une autre recherche avec des élèves de type 3 (troubles du comportement et de la personnalité) avec une autre formule d'encadrement. Il faut rester souple. Le modèle des quatre heures peut devenir flexible, en fonction des besoins.* »

Et il conclut : « *L'inclusion, c'est moins de ségrégation, plus de motivation, plus de ressources.* »

(1) Selon les définitions citées par Rose (B.) et Doumont (D.) dans *Quelle intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* Service communautaire de Promotion de la Santé, septembre 2007.

(2) Dans un autre projet ixellois, un des enseignants s'engage à suivre une formation en orthopédagogie.



* reconnaît

Une place à part entière pour le jeune et ses parents

Après avoir obtenu son CEB, Sébastien, 12 ans, désire rentrer en 1^{re} commune au collège Saint-Guibert, à Gembloux... après s'être inscrit à l'Institut royal pour sourds et aveugles.

Sébastien Bodart tient la conversation aux invités en l'absence de sa maman, Maryline Vincent. On perçoit mal son autisme, découvert en maternelle. « *Lorsqu'on entend les mots handicap, institution spécialisée, c'est la douche froide*, explique-t-elle. *Nous avons visité une école spécialisée en autisme. Avec un mauvais feeling. L'école fondamentale de Loncée a alors accueilli Sébastien, qui vient d'y terminer ses primaires. À l'époque, on ne parlait pas encore de collaboration entre spécialisé et ordinaire.* »

Le budget de la famille le permettant, Maryline Vincent a laissé de côté son métier de psychologue et accompagné Sébastien, deux heures par jour en moyenne, pour pallier son retard. « *Assez usant* », confie la maman, qui se mobilise aussi pour tenter d'améliorer l'intégration des élèves à besoins spécifiques : dans

le travail associatif ou dans le milieu universitaire.

En juin 2009, Sébastien passe l'épreuve menant au CEB, avec des consignes adaptées : on a pu, par exemple, vérifier sa compréhension des énoncés. Cela n'enlève rien à sa réussite : il arbore avec fierté son diplôme. « *C'est une occasion d'être valorisé aux yeux de tous*, note Maryline Vincent. *Notamment au sein de son école, dans sa capacité à répondre aux exigences socialement valorisées.* » Et bien sûr, c'est une porte pour le secondaire ordinaire.

En quête du protocole

Dès octobre 2008, sa maman envisage l'intégration dans une 1^{re} différenciée. Première étape, elle obtient l'accord du collège Saint-Guibert de Gembloux, tout proche, où il retrouvera des amis qui le connaissent et un accueil personnalisé. Sébastien rencontre la directrice et l'équi-

pe pédagogique qui réalisera un Plan individuel d'apprentissage en collaboration avec celle de Loncée.

Condition obligatoire du projet d'intégration de Sébastien : l'inscription dans le spécialisé. Un conseiller pédagogique aiguille la famille vers l'Institut royal pour sourds et aveugles (IRSA). Depuis le décret d'intégration, un enfant autiste peut s'inscrire dans toute école spécialisée. Mais avant d'entamer les démarches pour obtenir l'attestation d'orientation (auprès d'un centre de références agréé ou des CPMS partenaires des deux écoles amenés à signer le protocole), Maryline Vincent attend le résultat de l'épreuve de juin. Qui change la donne. « *Le 1^{er} degré commun sera plus dur. Mais on ira le plus loin possible. Si on se rend compte que ce projet n'apporte plus de satisfaction, on cherchera une autre solution avec les partenaires. Je n'écarte ni les cours du spécialisé ni un contrat d'apprentissage.*

« Je rêve que tout l'ordinaire devienne du spécialisé »

La Ligue des droits de l'enfant (LDE), présidée par Jean-Pierre Coenen, organise depuis les années '90 une plateforme* sur l'intégration scolaire.



© PROF/MCF

Quelle est leur place dans l'intégration ?

Beaucoup de parents ont peur de l'école. Elle a dressé nombre de barrières. Il faudra qu'elle rouvre ses portes aux parents : ils sont les premiers spécialistes de leur enfant. Et dans les expériences actuelles, on constate qu'en général, ils sont preneurs.

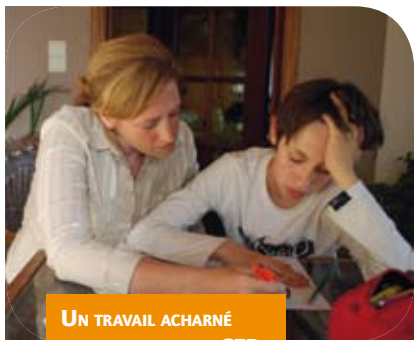
Des difficultés ?

Peu d'écoles ordinaires sont preneuses. Mais quand une l'est, cela se passe bien. Pour éviter un refus d'accueil, un travail sur les représentations du handicap est obligatoire : on n'intègre pas un handicap, mais un enfant qui, pour une raison ou une autre, a une difficulté d'apprentissage. Et c'est le métier de l'enseignant de mettre

des choses en place pour favoriser celui-ci. L'école, c'est un droit des enfants, pas seulement un droit des professeurs.

La conception philosophique de l'intégration rame à contrecourant* de notre société, qui va plutôt vers l'individualisation. Ce n'est pas gagné d'avance dans une école du mérite. Au sein même de la Ligue, on retrouve ce débat. À côté de la plateforme* sur l'intégration, on retrouve une plateforme* de la réussite scolaire. Si la première comprend que l'intégration passe aussi par la réussite, la seconde ne prend pas encore en compte que l'intégration bénéficie à tous les élèves. Il faut prendre son bâton de pèlerin entre les deux.

Par ailleurs, la remédiation s'externalise, l'école se décharge sur les parents. Les coachs, les professeurs particuliers, Échec



UN TRAVAIL ACHARNÉ
RÉCOMPENSÉ PAR LE CEB.

Mais, s'il faut quitter le collège, je chercherais d'abord une autre école ordinaire. »

Toutes ces démarches n'ont pas encore abouti. Vacances obligent. L'examen pluridisciplinaire qui orientera Sébastien en septembre chamboulera peut-être le choix des partenaires pressentis : un stress de plus pour la cellule familiale face à la rentrée scolaire. Voilà qui n'empêche pas Maryline Vincent de revendiquer une place à part entière pour tous les parents d'enfants à besoins spécifiques : « Entrer dans un cercle de gens habitués à collaborer n'est pas facile. C'est une question de personnes. Mais le jeune et ses parents sont des acteurs comme les autres dans l'approche globale de son projet de vie. Les décrets de 2004 et de 2009 leur en laissent la possibilité. Il faut la saisir. » ●

Pa. D.

à l'échec,... prennent aujourd'hui une place importante. La Ligue des droits de l'enfant est révoltée face à cet état de fait. L'école doit viser à la réussite de tous les enfants. C'est une mission de l'État.

Et l'avenir ?

Je rêve que tout l'ordinaire devienne du spécialisé, que tous les élèves en difficulté bénéficient de l'accompagnement d'un enfant à besoins spécifiques. Or, l'intégration fait peur à une série d'agents de PMS, de directions, de professeurs. Mais c'est une lame de fond : elle peut devenir un véritable tsunami scolaire et emporter les élèves vers une école de la réussite, vers une école équitable et pourquoi pas vers une société inclusive. ●

Pa. D.



www.ligue-enfants.be



plate-forme, contre-courant

Trois guides

- Le *Vademecum de l'intégration des élèves à besoins spécifiques* permet aux parents et aux professionnels d'avoir une information claire et précise relative aux droits, devoirs et procédures en matière d'intégration. Ce cd-rom édité à 5 000 exemplaires sera distribué aux écoles, CPMS, internats, homes,... On y trouve aussi des témoignages et une belle bibliographie. En ligne, on le trouvera sur www.enseignement.be/index.php?page=26101 réadapté régulièrement.
- Le cd-rom *Guide de bonnes pratiques pour l'accueil de l'étudiant en situation de handicap dans l'enseignement obligatoire et supérieur en région bruxelloise* décrit le comportement général et les mesures techniques à mettre en place en faveur des élèves à besoins spécifiques, avec des fiches techniques fort détaillées. www.etterbeek.irisnet.be/site/fr/demarches_administratives/sante/Files/guide
- Un signet aide-mémoire des actions inclusives, une feuille de route pour tirer un bilan de l'accueil en classe, déclinés en un véritable cours en ligne : il s'agit du projet Comenius 2 « Improvement trough Research In the Inclusive School » incluant une série de partenaires européens. Parmi eux, l'inspecteur Jean-Claude Devreese : « Ce projet part des bonnes pratiques de terrain pour aboutir à une publication et un téléchargement gratuit dès janvier. » www.irisproject.eu

Pour en savoir plus

Le lecteur trouvera une bibliographie plus complète téléchargeable sur le site www.enseignement.be/prof

Textes légaux

- « Déclaration de Salamanque » (1994) dcalin.fr/internat/declaration_salamanque.html
- « Décret organisant l'enseignement spécialisé » www.cdadoc.cfwb.be/RechDoc/docForm.asp?docid=3425&docname=20040303s28737
- « États généraux de la ligue des droits de l'enfant ». www.ligue-enfants.be/?page_id=54
- « Circulaire relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé » du 19-06-2009 (n° 2765). Son chapitre 12 est consacré à l'intégration. www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=2967
- « Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées », ONU, 2006. www.un.org/french/disabilities/default.asp?id=1413
- « Décret portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire », (05-02-09). www.pcf.be (dossier 630)

Articles, études, cours

- *Les enfants en situation de handicap : une richesse pour l'école – Place aux actes*, compte rendu intégral du colloque du 30 septembre 2008 au Parlement de la Communauté française. www.pcf.be/req/info/document?section=public&id=001274354
- Maron (A.), « Enseignement : le spécial va rouler à l'ordinaire (et inversement) » in *Alter Échos* du 09-10-08, pp. 6-8.
- Tremblay (P.), Wolfs (J.-L.), Detraux (J.-J.), *Enquête longitudinale portant sur l'orientation des élèves sortants de l'enseignement spécialisé primaire de type 8 en Wallonie*, Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation, Strasbourg 2007. www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Philippe_TREMBLAY_239.pdf

Site

- Conseil supérieur de l'enseignement spécialisé : www.enseignement.be/index.php?page=24406&navi=1921



Une heure pour apprendre à utiliser un wiki

Quatre futures enseignantes en stage en 2^e commune à l'athénée de Virton ont appris à leurs élèves à utiliser un wiki pour préparer un voyage pédagogique vers l'Auvergne et ses volcans. Cri de ralliement : « wiki wiki » (1).

Les quatre étudiantes de la haute école de la Communauté française du Luxembourg Schuman devaient utiliser les technologies de l'information et de la communication à des fins pédagogiques, à l'occasion d'une séquence de cours sur le thème « vallées, volcans, vivre dangereusement ». L'objectif était aussi de favoriser le travail en commun et le transfert entre théorie et pratique.



© Bopix/Johnier

« Nous nous sommes dirigées vers les wikis avec comme finalité la création d'un site », explique Lison Heinen. Un wiki (2) est un site internet dont les pages peuvent être modifiées par plusieurs utilisateurs. Très simple à utiliser, il facilite l'écriture collaborative. « L'informaticien de notre haute école en a créé un pour nous. J'ai appris aux élèves à l'utiliser en une heure. »

Par groupe, les élèves recherchent des informations sur le net à l'aide de fiches réalisées par les étudiantes. Ils trient, synthétisent, notent leurs questions et encodent tout sur le wiki avant de le présenter à la classe, à l'aide d'un rétroprojecteur. Ensuite, toujours par wiki, chacun peut commenter tous les travaux et les faire évoluer.

« Les huit heures prévues n'ont pas suffi, analyse Céline Ferber. La construction des sites, à partir du programme webacappella (2) n'est pas terminée, même avec un atelier un mercredi après-midi pour les volontaires. » Outre le travail en classe, lors de cette séquence de cours et de cet atelier libre, chaque groupe d'élèves a réalisé un compte rendu du voyage en Auvergne, avec textes et photos placés sur le site au jour le jour. « C'est un projet ample, à envisager en équipe de coordination. Pour préparer huit heures de cours, il nous en a fallu cinq fois plus, ajoute Julie Vannommeslaeghe. Mais la motivation des élèves a boosté notre plaisir. Et ils maîtrisent mieux les TIC : ça les valorise de nous apprendre des trucs... » ●

Pa. D.

(1) « Wiki », à Hawaï, signifie « rapide ».

(2) www.enseignement.be/index.php?page=26030&navi=2056&rank_page=26030

(3) www.webacappella.fr/ et <http://tice.hersvirton.be/~2GA> (ou 2GA2, 2GB, 2 GC).



*maîtrisent

En bref

Magritte. Le musée Magritte a évidemment développé sur son site internet un espace dédié aux enseignants : www.musee-magritte-museum.be (onglets Éducation puis Enseignants).

Sagasciences. Découvrir les autochromes des Frères Lumière, les techniques de fabrication et de conservation des papyrus égyptiens... C'est ce que propose le dossier Art & Sciences publié sur le site du CNRS, dans la série Sagasciences, collection de dossiers scientifiques validés par les chercheurs. www.cnrs.fr/cw/dossiers/dosart

Miam ! Le site internet du musée Agropolis, de Montpellier, propose trois expositions virtuelles, consacrées aux aliments du monde, aux céréales en Égypte ancienne et aux pains traditionnels dans l'Égypte contemporaine. www.museum.agropolis.fr/expositions.htm (onglet Expositions en ligne).

L'Europe en jeux. Le site du Bureau d'information en Belgique propose quelques jeux interactifs sur l'Europe. www.europarl.be/view/fr/jeunes/euro_jeux.html

Une mine pour les maternelles. Des activités de lecture, écriture, comptage, bricolage sur différents thèmes, pour dépanner et faire gagner du temps. jt44.free.fr/

Enquête. En octobre, l'Agence wallonne des télécommunications, en collaboration avec www.enseignement.be, réalisera une enquête en ligne auprès des directions sur l'appropriation des TIC dans leur école.

Passeport TIC. La cellule cyberécole, qui gère le passeport TIC pour le début du secondaire, organise, sur base volontaire, une démarche pilote équivalente dans le primaire, de la 3^e à la 6^e, et dans les types 3 et 4 de l'enseignement spécialisé. Les écoles qui s'inscriront au 1^{er} trimestre testeront des fiches pédagogiques au service des matières avant de passer l'épreuve du passeport aux alentours de Pâques.

Infos : Luana De Maggio (02/690 82 25 ou luana.demaggio@cfwb.be).

Cyberclasse. S'il concerne potentiellement 3350 implantations, seules 120 écoles sont prêtes à installer le matériel informatique commandé dans le cadre du projet Cyberclasse, alors que 857 demandes sont rentrées. « Le suivi politique a été longtemps pitoyable, juge André Delacharlerie, responsable du pôle Observatoire des TIC à l'Agence wallonne des télécommunications. Le comité d'accompagnement ne s'est pratiquement jamais réuni. Il devrait être relancé en septembre. » Notons que l'Institut de Formation en cours de carrière (IFC) met en place dès octobre quatre matinées de formation pour aider les directeurs à introduire leur dossier, et une session sur la mise en œuvre d'une politique d'appropriation des TIC.

« Je n'ai pas assez profité de mon adolescence ! »

Animateur radio-télé pas tout à fait retraité et écrivain, bavard et réservé, Jacques Mercier a toujours concilié rencontres humaines et création. Des facettes cultivées dès l'école.

Le bois côtoie la pierre naturelle dans la maison de Halle largement ouverte sur un petit jardin clos. Le havre de « Monsieur Dictionnaire ». Rencontre.

PROF : Quel a été votre parcours scolaire ?

▶ Jacques Mercier : Turbulent dès les maternelles, au collège Saint-Joseph, à Mouscron. Pour me séparer d'un cousin avec lequel je me disputais sans cesse, mes parents m'ont inscrit en première primaire à 4 ans. Pour réussir, j'ai dû travailler, quitte à étudier parfois par cœur, de manière superficielle. La deuxième turbulence, ce fut à la fin des primaires, quand un de mes frères a été renvoyé pour trois jours. Jugeant cette sanction disproportionnée par rapport à la faute commise, mon père a décidé de nous changer d'école. Je me suis retrouvé en sixième gréco-latine (NDLR : la première secondaire) chez les Jésuites, à Tournai.

Une séparation difficile ?

▶ Pour l'enfant timide et hypersensible que j'étais, l'école fondamentale était un monde de sensations : les marronniers ombrageant la cour, l'odeur du tableau repeint. Certains souvenirs sont gravés : le numéro du porte-manteau où pendait mon tablier gris, les coups de sifflets qui nous figeaient avant le retour en classe,... À Tournai, loin des copains, j'étais étiqueté « quart-campagne » terme peu élogieux désignant les élèves venus de l'extérieur avec leurs tartines, à l'inverse des pensionnaires, des demi-pensionnaires et des « quart-ville » (les fils de familles bourgeoises).

Vous êtes-vous coulé dans le moule ou avez-vous fait front ?

▶ Il y a eu un incident déclencheur. En cinquième, j'ai obtenu, de manière injustifiée, une « carte verte », la moins bonne,

pour la conduite. La honte ! On m'a expliqué que la vie comportait des injustices comme celles-là et qu'il me faudrait les affronter. Je suis devenu moins docile, ce qui m'a notamment conduit à préférer le journalisme aux études d'avocat, de médecin ou d'architecte recommandées par mes parents.

Pourquoi le journalisme ?

▶ À 14 ans, j'écrivais des articles pour le magazine scout. Pour Nord Éclair, le journal local, j'ai interviewé Jacques Brel qui m'a pris au sérieux en me vouvoyant. Le métier de journaliste, je l'idéalisais, comme celui d'écrivain : l'image de Gide travaillant seul, avec bonnet et pantoufles, me trottait dans la tête.

Au cours d'un stage pendant mes études à l'Hechs, j'ai eu le coup de foudre pour la radio, que je voyais comme un milieu feutré. J'ai compris ensuite que c'était un métier de contacts, ouvert. Et j'ai tout gardé, tantôt vainquant ma timidité en pratiquant mon métier, tantôt retrouvant solitude et intimité dans l'écriture de romans, de poèmes,...

Y a-t-il des enseignants ou des cours qui vous ont marqué ?

▶ Je me souviens du père Hinnekens, qui m'a donné confiance en moi en me valorisant devant la classe pour un sonnet en alexandrins sur le thème du Moyen Âge. Par contre, je redoutais le cours de gym ... surtout parce que le dernier à quitter les vestiaires était systématiquement puni. Aujourd'hui encore, j'enfile mon pantalon et mes chaussettes en même temps pour gagner du temps !

Pendant deux ans, j'ai été exclu du cours de géographie car le professeur ne supportait pas mes fous rires. J'en ai gardé le dégoût* pour l'injustice. Sans doute est-ce une des raisons pour lesquelles je consacre



© Frédéric Lelains

JACQUES MERCIER, ALIAS MONSIEUR DICTIONNAIRE, CONTE AVEC HUMOUR L'ORIGINE DES MOTS ET EXPRESSIONS.

du temps à l'association TDA/H aidant les enfants hyperactifs, à SOS Villages d'enfants,...

Des projets ?

▶ Un spectacle intitulé *Mercier go home*, au Théâtre de la Toison d'Or, à Bruxelles, cet automne. J'y conterai des souvenirs drôles et insolites à des interlocuteurs (Geluck, Bibot,...) qui se succéderont*. En chantier aussi, un roman, des livres pour enfants, un disque de chansons françaises avec Jean-Luc Fonck. Et de nouvelles capsules de l'émission *Monsieur Dictionnaire*, qui va s'exporter en France et en Suisse.

Des regrets ?

▶ Celui de ne pas avoir été assez adolescent durant l'adolescence. À l'âge des guindailles et des sorties, j'étais dans la vie active, pris par une sorte d'urgence de vivre qui rejoignait sans doute mon entrée prématurée à l'école. La conséquence, c'est que j'ai vécu ma crise d'adolescence bien plus tard. Avec le recul, je pense qu'il vaut mieux que les choses se fassent à l'heure où elles doivent se faire. ●

Propos recueillis par **Catherine MOREAU**



* Dégoût, succéderont



Avec lui, c'est mathémaTICE

Passé du tableau noir au tableau interactif, Pascal Dewaele fait feu de tout bois quand il s'agit de mettre l'informatique au service des mathématiques.

Pascal Dewaele le reconnaît* : « *La vérité doit être entre moi qui ramène tout à l'informatique et ceux qui ne s'en servent jamais.* » Avec une forme d'ironie, il conserve jalousement quelques bouts de craie, vestiges du passé. « *Pourquoi faudrait-il que les enseignants en restent au tableau et à la craie alors que les élèves qu'ils ont en face d'eux maîtrisent* l'ordinateur, les MP3, les portables et encore bien d'autres nouveaux outils ?* » Pourquoi, alors que l'informatique peut aider à mieux comprendre les mathématiques ?

Régent en mathématiques, enseignant depuis près de 25 ans au premier degré du collège technique Saint-Henri, à Mouscron, Pascal Dewaele, 48 ans aujourd'hui, a créé les premiers exercices interactifs dès 1985. « *À l'époque, c'était sur un Commodore 64. Nous avons ouvert une classe-atelier pour les élèves de 1^{re} accueil. Ils étaient soixante et avec quatre ou cinq collègues, nous avons créé des cours à la carte. Les élèves avaient des contrats de trois semaines. Plus tard, j'ai découvert le logiciel Cabri-Géomètre (1), et j'ai créé un site de partage sur lequel j'ai placé toutes mes animations.* »

Encouragé dans cette démarche par des collègues et par des inspecteurs, Pascal Dewaele s'est fait une spécialité de ces animations informatiques en mathématiques. De fil en aiguille, il en est arrivé à rejoindre les auteurs de la collection Actimath, prenant en charge spécifiquement les animations multimédias du CD-Rom.

Quelque chose de plus que la craie et le tableau

« *L'intérêt, pour moi, c'est que l'informatique apporte quelque chose de plus que la craie et le tableau, assène Pascal Dewaele. Avant, quand je demandais à un élève de tracer l'hypoténuse d'un triangle rectangle, il prenait son équerre et il y allait. C'était du dessin. Moi, je fais une énorme distinction entre construire et dessiner (2) »,*

poursuit notre interlocuteur qui a notamment conçu avec l'aide du logiciel Cabri Géomètre des séquences induisant chez l'élève cette démarche de construction, plutôt que de dessin.

À voir Pascal Dewaele dans « sa » classe occultée où trône un tableau interactif, on peut croire que seuls les outils ont changé. En réalité, la construction des animations informatiques impose de s'interroger à chaque étape de leur conception sur la

pertinence de telle ou telle proposition d'exercice. Un collègue de Pascal Dewaele, professeur de français, estime d'ailleurs qu'il devrait repenser tous ses cours (de français) s'il voulait exploiter les potentialités du tableau interactif. Impensable sans être sûr de pouvoir disposer de cet outil à tout moment...

Soucieux d'échanges entre collègues, le lauréat 2008 du Trophée de l'Innovation en Éducation, à côté de ses sites de parta-

« **IL NE S'AGIT PAS DE REMPLACER LA RIGUEUR PAR LA MACHINE ET PAR SES GADGETS** », ASSURE PASCALE DEWAELE, QUI RESSORT SOUVENT SES BONS VIEUX OUTILS...



ge, donne des formations à l'utilisation des logiciels Cabri (3), et accueille fréquemment d'autres enseignants dans sa classe. Ceux-ci peuvent se faire une idée des atouts du tableau interactif. « *Comptez, sur une heure de cours, le temps pendant lequel l'enseignant écrit au tableau ! Et si je dois expliquer le glissement d'une figure, ou le développement d'un volume, il me faut cinq secondes alors qu'il me faudrait plusieurs minutes au tableau noir. Si on a à faire avec des enfants qui comprennent tout, ce n'est peut-être pas nécessaire (quoi que...), mais moi, c'est d'abord pour ceux qui sont en difficulté que je travaille.* »

Et pour ces élèves, Pascal Dewaele a conçu des exercices interactifs auxquels ils ont

accès à la maison, via internet. En classe, où le tableau interactif est en permanence connecté à son PC et à internet, il peut revenir d'un clic-souris au cours précédent, pour réexpliquer une notion. Ou surfer pour trouver la définition d'un mot inconnu. « *Imaginons un cours d'étude du milieu. J'ai besoin de cartes ? D'une vidéo ? J'y vais...* »

Gare aux gadgets

Ceci étant, pas question d'oublier qu'on est en classe. Sur le tableau interactif, quand vous tracez une droite ou une figure, Cabri-Géomètre peut vous aligner tout ça à la perfection. « *Il faut faire attention à l'aspect magique. Il faut que les élèves soient encore capables de faire du papier-crayon avec soin. Il ne s'agit pas de remplacer la rigueur par la machine et par ses gadgets. Quand je leur demande un devoir, j'exige qu'ils me remettent aussi leur brouillon... C'est comme pour les calechettes. Est-ce qu'on n'enseigne plus les tables de multiplication depuis qu'on en a ? Bien sûr que non !* »

Plus fondamentalement, à force de mettre sous les yeux des enfants un outil qui concrétise les abstractions (comme le développement d'un cube, ou l'effet que donne le déplacement d'un sommet de triangle), ne risque-t-on pas de négliger cette capacité d'abstraction ? « *Croire qu'on va penser abstrait sans passer par du concret, je n'y crois pas. On ne pense pas en zéro dimension ! Il n'y a aucune différence entre tableau noir et tableau interactif, à part les ressources directement disponibles, et l'interactivité...* »

Pas de différence, si ce n'est que « *c'est gai d'aller au cours de math. Est-ce qu'ils vont être meilleurs ? Je ne sais pas, mais je suis sûr qu'on récupère des élèves qui sont en décrochage, et qu'ils sont moins fâchés avec les maths...* » ● **Didier CATTEAU**

(1) www.cabri.net/cabri2/historique.php

(2) « Dessiner revient à reproduire l'image mentale que l'on a de la figure, tandis que construire revient à utiliser les propriétés de la figure pour obtenir sa représentation », explique Pascale Dewaele sur un des sites qu'il anime : <http://users.skynet.be/cabri/cabri/Preambul.htm#construire>

(3) L'Institut de formation en cours de carrière (IFC) propose plusieurs formations au logiciel Cabri, dont deux seront données en 2009-2010 par Pascal Dewaele (Utilisation de Cabri-Géomètre pour le cours de géométrie et d'algèbre ; Utilisation de Cabri 3D pour le cours de géométrie et d'algèbre). www.ifc.cfwb.be



*Reconnait, maîtrise,

En deux mots

Résultat ?

Sans que cette comparaison ait de valeur scientifique, Pascal Dewaele et un collègue ont confronté les résultats de leurs élèves en géométrie. L'un utilise le tableau interactif et Cabri-Géomètre, l'autre pas, avec des élèves similaires. Cette année-là, la classe de M. Dewaele avait 70% de moyenne, celle de sa collègue, 40%. Depuis, elle s'y est mise aussi...

www.pepit.be

Pascal Dewaele contribue au site www.pepit.be, réalisé par son collègue Pierre-Alfred Caille (également enseignant au collège Saint-Henri), avec la collaboration de Jean-Marie Rogge, graphiste. On y trouve plus de 150 exercices destinés aux enfants de maternelle, du primaire et du 1^{er} degré. Une initiative de cinq écoles fondamentales libres de Mouscron, et du collège.

Méfiance

L'informatique n'est qu'un outil. La preuve par ces animations sur les illusions d'optique... « *Méfie-toi de ce que tu vois, et ce n'est pas parce que l'ordinateur le dit que c'est forcément vrai* », lance Pascal Dewaele à un élève pris au piège de l'illusion.

La pizza ou la carte ?

Mécanicien raboteur fraiseur soudeur qualifié, Pascal Dewaele est issu d'une famille modeste. « *Au bout de mes A2, alors que j'étais chef scout, je me suis rendu compte que ça allait bien avec les jeunes. J'ai fait un régenda, à Nivelles.* » Enseignant au 1^{er} degré, Pascal Dewaele, comme d'autres, trouve « *scandaleux* » ce réflexe de relégation du général vers le technique. « *C'est comme si on disait à un enfant n'ayant pas trouvé de plat à son goût* dans le menu du général qu'il passera le reste de sa scolarité à manger uniquement de la pizza !* »

Du noir au blanc

Pascal Dewaele était encore au Québec fin mai pour une session de perfectionnement du Groupe des responsables en mathématique au secondaire. Il y a animé plusieurs ateliers et y a appris qu'une école québécoise a purement et simplement remplacé quatorze tableaux noirs par autant de tableaux interactifs, sans laisser le choix à ses enseignants !



*goût

“ Vous me remettez avec un tableau noir, une craie et une équerre, et je déprime. ”



© PROF/ANCF



Contre la tendance générale et l'avis des experts, l'utilisation des manuels scolaires n'est pas majoritaire en Communauté française, à l'inverse du photocopillage.

L'argent serait-il le nerf de la guerre aux manuels scolaires ? À moins d'une improbable culture du *broi*, différents facteurs contribuent à l'expliquer. Non à la justifier...

● Un dossier réalisé par Étienne GENETTE

Nos manuels actuels n'ont plus grand-chose à voir avec ceux de bon-papa, dont certains dégoulinèrent de nationalisme ou de colonialisme écœurants. De moralisme macho, et inversement. Adaptés à la pédagogie frontale de l'époque, les manuels de nos grands-parents étaient, pour l'essentiel, des répertoires de savoirs rédigés par un ou deux auteurs isolés. À l'école de bon-papa, il y avait souvent le soliloque du professeur, le psittacisme de l'élève, et le dogmatisme des manuels. L'estrade, le perroquet et la bible, quoi !

Adaptés aux socles de compétences et aux programmes actuels, nos manuels accordent une importance cruciale à la démarche pédagogique, mettant les élèves en activité, là où nous étions passifs devant nos bons vieux manuels. Ainsi, par exemple, les manuels d'histoire - naguère si perméables au « *bourrage de crâne belliciste* » (1) -, sont aujourd'hui conçus comme des « boîtes* à outils » donnant à réfléchir à partir d'une problématique quelconque. Cette conception radicalement nouvelle du manuel rompt avec la vision encyclopédiste d'autrefois : faire le tour de la question sans jamais la susciter. Elle est en phase avec les théories constructivistes de l'apprentissage.

Professeur de didactique de l'histoire (UCL/ULg) et directeur scientifique d'une collection de manuels d'histoire, Jean-Louis Jadoulle explique : « *L'idée en pédagogie aujourd'hui, c'est de construire l'histoire à partir de l'analyse de documents. L'histoire, c'est une enquête : les élèves doivent s'interroger, critiquer... Il faut un outil pour mettre*

l'élève en situation. » Cet outil existe, mais est-il utilisé ?

Dans certains pays, les manuels sont obligatoires, mais ce n'est pas une généralité. C'est notamment le cas dans l'enseignement secondaire luxembourgeois. De même au Québec, les manuels sont « théoriquement » obligatoires, même s'il est vrai que, dans la pratique, certains enseignants ne les utilisent pas. En Suisse, les manuels sont non seulement obligatoires mais, dans chaque canton, il n'y en a qu'un seul par discipline. Et chez nous ?

Mauvaises notes...

Une enquête de l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2) portant sur 38 pays montrait qu'en 1995, les manuels de mathématique et de sciences n'étaient guère utilisés en Communauté française (respectivement 49,2 et 24 %), alors qu'ils l'étaient à plus de 85 % dans la plupart des autres pays, de même qu'en Flandre (85,7 % et 88,4 %). Selon Stéphane Adam, inspecteur d'histoire dans le secondaire supérieur, 70% des profs d'histoire font toujours leur cours à partir de documents qu'ils puisent – et photocopient ! – dans différents manuels. « *Chaque professeur a son manuel fait de bric et de broc* ». Il y a des notes structurées chez les uns ; du fouillis chez d'autres. À mauvaises notes de l'enseignant, mauvaise note de l'apprenant !

Il semble que la situation soit pire dans d'autres disciplines, et davantage encore dans le primaire. C'est dire ! À l'instar du



L'USAGE DE MANUELS AUGMENTE LES PERFORMANCES DE NOS ÉLÈVES EN SCIENCES.

petit village gaulois, serions-nous le dernier bastion de résistance à l'« impérialisme » des manuels scolaires ? Pas de résistance *manu militari*, certes, mais un bouclier d'indifférence. Sans potion magique...

INTELLECTUELS. DÉSESPÉRÉMENT.

Alors, pourquoi donc notre Communauté est-elle restée « *la championne du papillonnage basé sur la photocopie sauvage d'éléments disparates* », ainsi que l'écrivait naguère l'éditeur Philippe Selke ? (3) Contre la tendance générale et l'avis des experts. L'étroitesse du marché apporte un élément de réponse, mais n'explique pas pourquoi d'autres petits États utilisent beaucoup plus de manuels que nous.

Les éditeurs scolaires éprouvent des diffi-

cultés à répondre aux besoins d'un marché trop segmenté : différents réseaux et des programmes variant d'une école à l'autre empêchent toute rationalisation. Avec douze millions d'élèves pour un seul programme national, le marché hexagonal

permet aux éditeurs français d'investir plus d'argent dans leurs ouvrages scolaires. Les auteurs de manuels y sont engagés – et donc rémunérés – à temps plein et ne doivent pas, comme chez nous, cumuler leur travail éditorial avec leur fonction scolaire. Et faire de *Manuel(le)* un amant (une maîtresse*) semant la zizanie à la maison !

... et notes de frais

L'argent serait-il donc le nerf de la guerre aux manuels scolaires ? Contrairement

budgetaire 2009. C'est énorme, *absolument*, mais *relativement* très peu : moins de 5 € par élève (4,72 € pour le primaire et 4,32 € pour le secondaire). Pas de quoi déformer les cartables ! Si l'on voulait équiper toutes les écoles en manuels, il faudrait une aide financière de 25 millions par an, selon une estimation du Conseil du Livre (4). On serait loin du compte !

S'il est aisé d'incriminer le système, la location des manuels permet pourtant aux écoles de couvrir leurs dépenses. Pourquoi continue-t-on alors à faire chauffer massivement les photocopieuses dans les écoles ? Les photocopies sont abusivement favorisées par les directions d'écoles parce qu'elles permettent, expliquait l'éditeur Philippe Selke (5), d'alimenter leurs « caisses ». Il est vrai qu'elles alimentent parfois leur fonds social, mais cette pratique cache un effet pédagogique pervers : le risque de paupérisation intellectuelle de nos élèves. Avec les 75 € annuels que les écoles secondaires peuvent réclamer pour frais de photocopies aux parents de leurs élèves (6), il y a de quoi équiper toutes les écoles primaires et secondaires en matériel pédagogique de qualité. 75 € pour des photocopies, et 5 € pour les manuels : ne conviendrait-il pas d'inverser ?

Un outil de démocratisation

Prenant le taureau par les cornes, la Province de Liège mène, depuis 2007 et pour une période de six ans renouvelable, une ambitieuse politique d'équipement de ses écoles en manuels scolaires. Jusqu'à présent, trente-mille* manuels ont été achetés par la Province, qui en 2009 a consacré 180 000 € à cet effet. Pas de panique ! Ces manuels sont loués aux 9 000 élèves pour la somme raisonnable de 25 € par an. De quoi couvrir l'investissement. Et pour les parents, cela représente un tiers seulement des frais de photocopies autorisés ! En outre, cela permet aux élèves de travailler avec les mêmes ouvrages, quels que soient les changements de professeurs ou d'écoles au sein du même pouvoir organisateur.



© Belga/Jean-Philippe Kizacek

à d'autres pays comme la France, nous n'avons pas de politique d'aide massive à l'achat de manuels. Avec la crise économique actuelle, cela ne va pas s'arranger... En Communauté française, l'aide représente 1 997 000 € pour l'exercice

à d'autres pays comme la France, nous n'avons pas de politique d'aide massive à l'achat de manuels. Avec la crise économique actuelle, cela ne va pas s'arranger... En Communauté française, l'aide représente 1 997 000 € pour l'exercice

Cette politique vise à réduire la fracture sociale car le manuel est un outil de démocratisation de l'enseignement. « L'idée, explique Bernadette Rasquin, directrice générale adjointe de l'Enseignement à la Province de Liège, c'est que le manuel permet de lutter contre l'école duale. On ne cherche pas l'uniformisation du savoir mais la rigueur pour aller vers l'excellence.

En deux mots

« Le premier critère d'un bon manuel, c'est l'avis des élèves. Nos manuels sont trop compliqués. Les manuels anglo-saxons sont beaucoup plus accessibles à l'élève. »

André Antibi, professeur à l'Université de Toulouse.

« Il y a un effort à faire pour qu'il n'y ait pas d'explication foireuse. Dans certains manuels, on a l'impression d'une auberge espagnole. »

Roland Hinnion, professeur de math à l'ULB.

« Le manuel est un outil intéressant pour construire mes cours : il donne une bonne base et propose des scénarios d'apprentissage, des situations concrètes. Cela m'aide vraiment, c'est utile. »

Alice Benatti, qui vient de terminer son agrégation d'histoire à l'ULg.

« Le manuel doit susciter le questionnement, la recherche, plutôt que d'apporter les réponses à des questions que l'élève ne se pose pas. Mais l'élève ne construit pas seul le savoir. La synthèse est à ce point importante que l'enseignant doit rester le maître de cette approche. »

Stéphane Adam, inspecteur d'histoire.

« Pourquoi se refuser de classer. On le fait pour les machines à lessiver. Avec les manuels, c'est la même chose. La satisfaction, c'est quelque chose d'intéressant, si on dit bien que c'est de la satisfaction. (...) On fait bien des crash-tests. »

Marc Demeuse, professeur à l'Université de Mons.

Ce n'est pas la pensée unique, assure-t-elle. Dans un lieu de travail, on se conforme aux outils. Le livre n'est pas une contrainte aveugle, c'est un support. Chaque enseignant conserve sa part de créativité au départ du manuel scolaire, qui est la colonne vertébrale. »

Pour les élèves n'ayant jamais eu de manuel scolaire auparavant, l'apprentissage est difficile. « Il y a une éducation à développer autour du manuel scolaire » poursuit M^{me} Rasquin. Une éducation des élèves, certes, mais encore faudrait-il que les enseignants eux-mêmes fussent initiés à l'utilisation des manuels. Il serait peut-être temps de mettre les manuels au programme des formations pédagogiques si l'on veut éviter les fausses notes. Et de commencer par informer les enseignants des trésors que recèlent les catalogues de maisons d'édition scolaire, et des critères permettant d'objectiver leurs choix. Pour ne plus pianoter quand on peut jouer Mozart !

Un lien avec les familles

Mais en outre, le manuel n'est pas seulement un outil pour les élèves auxquels il est prioritairement destiné, ni un adjuvant pédagogique très utile pour le maître*. Il établit un lien entre l'école et les parents, permettant à ces derniers d'accompagner leurs enfants dans les apprentissages scolaires, comme le revendique l'Ufapec (7). Il est bon de préciser qu'une utilisation intelligente du manuel nécessite une concertation des enseignants, de manière à favoriser l'harmonie des apprentissages au sein d'un même cycle d'études. À cet égard, le rôle du directeur est capital : à lui d'assurer la nécessaire coordination entre les membres de son équipe pédagogique, et d'imposer le même outil au sein d'un même cycle.

Et pour les jeunes enseignants qui n'ont pas encore fait leurs gammes, le manuel constitue un outil précieux pour démarrer sur des bases solides. « Cela sécurise les profs les moins armés, explique Marc Demeuse (UMons). Pour les plus anciens, cela leur allège le travail. Cela les libère pour plus de créativité en classe. » Quand on sait que la création d'un manuel demande entre huit mois et trois ans de travail à des équipes pluridisciplinaires utilisant des moyens techniques professionnels, on comprend qu'aucun professeur chevronné ne puisse en faire autant. Encore moins

les jeunes enseignants... Alors, comment expliquer malgré tout cette réticence au changement ? Les manuels ne seraient-ils pas efficaces ?

Disons-le d'emblée : il est bien difficile de prouver l'efficacité des manuels. Les travaux en la matière sont du reste peu nombreux. « Mesurer l'impact sur l'apprentissage est très compliqué, explique Jean-Louis Jadoulle, car il est difficile de l'isoler par rapport aux autres variables. On peut tenter de les neutraliser, mais ce qui est difficile à contrôler, c'est l'usage qui en est fait par l'enseignant dans sa classe. »

Quelle efficacité ?

Dit brièvement, les études montrent que l'utilisation des manuels aurait un effet positif sur les apprentissages, particulièrement dans les pays en voie de développement. Chez nous, des recherches montrent notamment que l'utilisation de manuels améliore l'apprentissage de la lecture en deuxième année primaire, et la performance des élèves en sciences et en math (8). Encore faudrait-il savoir si l'efficacité démontrée n'est pas liée à d'autres facteurs (un type particulier d'enseignement par exemple, chez les enseignants recourant aux manuels). Certains estiment qu'il est abusif d'attribuer une meilleure réussite des élèves à l'utilisation seule des manuels. Pour preuve, les écoles Freinet (lire en page 34), qui ne les utilisent pas, ne forment pas des cancrs. Alors ?

Le manuel libère l'enseignant pour plus de créativité en classe. »



© Belgia/Altochord



UN CLASSEMENT, MAIS SELON QUELS CRITÈRES ?

© Belgar/Jean-Philippe Kizanak

Pour être efficace, encore faut-il que le manuel soit bon, ce qui n'est pas toujours le cas. De trop nombreux manuels contiennent encore des fautes techniques et didactiques. En mathématique, par exemple, les professeurs Michaux (UMons) et Hinnion (ULB) ne décolèrent pas de constater le nombre incroyable d'ambiguïtés*, maladroites, erreurs, parfois grossières, qu'ils constatent dans certains manuels de math.

Quoi qu'en disent les éditeurs, certains manuels ne sont manifestement pas assez supervisés par des didacticiens et par des experts de la discipline. « *Le regard des didacticiens est important*, remarque Anne Chevalier, didacticienne des math et membre du mouvement Changements pour l'égalité (CGé). *Un bon manuel doit prendre en compte toutes les difficultés que les élèves peuvent rencontrer. On ne travaille pas assez à l'épistémologie des disciplines.* » Au niveau des savoirs scientifiques, Christian Michaux (UMons) regrette que les professeurs d'université ne soient pas assez consultés. À vrai dire, ils ne s'intéressent pas beaucoup aux manuels. Et il en donne la raison : « *parce que ce n'est pas valorisé* » pour la carrière universitaire !

Il ne faut toutefois pas jeter le bébé avec l'eau du bain. Il y a de bons manuels dans toutes les disciplines. Encore faut-il bien les choisir. Si un classement objectif semble difficile (selon quels critères ?), à tout le moins délicat, ne peut-on imaginer de publier régulièrement des évaluations nuancées des manuels scolaires, et singulièrement de chaque nouveauté, selon une grille multicritère, par un comité d'experts indépendants issus des trois milieux concernés: le terrain, la didactique/pédagogie et la discipline ? Outre les informations pratiques, ces évaluations

intégreraient* également l'indice de satisfaction des enseignants et des élèves après enquête annuelle. Les enseignants y verraient plus clair, et les éditeurs sauraient à quoi s'en tenir. Objectivement.

Quelle liberté pédagogique ?

Par ailleurs, une hypothèse psychologique pourrait expliquer la réticence de certains enseignants : la peur irrationnelle de perdre leur précieuse liberté pédagogique. Certains n'hésitent pourtant pas à la remettre en question. Ainsi, Philippe Skilbecq, psychopédagogue au Centre de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (CREM), pose la question sans détour : « *Est-ce que la liberté pédagogique est une bonne chose ? La liberté ne veut pas dire Je fais n'importe quoi ! La liberté, c'est Je suis responsable !* »

L'utilisation des manuels actuels est compatible avec la liberté pédagogique. Elle la recentre seulement sur le terrain de l'apprentissage : la classe ! Loin de réduire le rôle de l'enseignant, le manuel lui laisse plus de temps pour réfléchir aux stratégies d'apprentissages, et renforce sa distance critique par rapport à la « matière ». Un cours est une symphonie dans laquelle chacun joue sa partition. Le manuel n'est que la partition, mais sans le talent du chef d'orchestre, l'harmonie se transforme en cacophonie. Pourtant, avec les épreuves certificatives communes, le manuel pourrait bien devenir, par un effet d'entonnoir, un outil de référence « incontournable ». Le mot est passé de mode, certes, mais la mode est un éternel recommencement... ●

- (1) Selon l'expression de M. Barré (cf. bibliographie)
 (2) Citée par Monseur & Demeuse (cf. bibliographie).
 (3) Cité dans *Le Soir* des 8 et 9/12/2001 (cf. bibliographie).
 (4) Coût moyen par élève de l'équipement en manuels scolaires pour toutes les disciplines dans l'hypothèse d'un prêt scolaire sur 3 ans (Avis n°36 du 11/3/2008).
 (5) *ibid.* (cf. note n°4).
 (6) Selon l'arrêté du gouvernement du 28/8/2008.
 (7) Cf. bibliographie.
 (8) Braibant & Gérard (cf. bibliographie).



* boîtes, maîtresse, trente-mille, maître, ambiguïtés, intégrerait, coût

Retour en grâce

Jusqu'aux années '60. Les manuels sont jugés indispensables.

Années '60 et '70. Les manuels sont rejetés à la suite des critiques diffusées à partir des cercles éducatifs de nouvelle tendance. Parmi ces critiques, celle du sociologue Pierre Bourdieu, selon qui les manuels contribuent à la reproduction des inégalités sociales et véhiculent l'idéologie dominante.

Années '80 et '90. Début de la réhabilitation des manuels dans les milieux politiques et de l'édition d'abord, dans le monde enseignant ensuite. Différentes recherches montrent l'impact positif des manuels, mais on ne peut déterminer s'il faut l'attribuer aux seuls manuels ou à une conjonction de facteurs.

1995. Une enquête internationale de l'International Association for the Evaluation of the Educational Achievement (IEA) indique que la Communauté française n'utilise guère les manuels de math ni de sciences, contrairement aux autres communautés éducatives qui les utilisent massivement.

1997. Le décret Missions prévoit « des subventions de fonctionnement annuelles et forfaitaires » affectés notamment « à la distribution gratuite de manuels et de fournitures scolaires aux élèves soumis à l'obligation scolaire. »

1998. Le Conseil du Livre de la Communauté française affirme le rôle favorable du manuel. Les Cahiers pédagogiques présentent un dossier sur le « *bon usage du manuel* ».

Années 2000. Les évaluations PISA indiquent une corrélation entre l'utilisation des manuels et les résultats scolaires.

2004. Dans son avis n° 87 du 26 mars, le Conseil de l'Éducation et de la Formation recommande notamment l'usage des manuels scolaires, ainsi qu'un apprentissage à leur utilisation.

2003-2004. Consultation des enseignants, qui réclament notamment des manuels scolaires. L'accord de gouvernement de juillet 2004 prévoit une « *utilisation accrue des manuels* ».

Mai 2005. Le Contrat pour l'école fait des manuels une de ses dix priorités.

19 mai 2006. Décret dit Manolo, « *relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire* ».

2006. Premiers agréments et premiers financements pour l'achat de manuels agréés.

Manuels agréés : pas de pêche miraculeuse...

Le décret « Manolo » crée un système d'agrément indicatif de conformité ainsi qu'un programme budgétaire spécial pour l'achat de manuels agréés. Une façon d'encourager l'utilisation de manuels conformes aux prescrits du décret missions et aux référentiels pédagogiques communs.

Ce n'est pas un poisson d'avril : le 1^{er} avril 2006 entrait en vigueur le décret visant à promouvoir l'utilisation des manuels scolaires. Après des années de papillonnage intellectuel, et les carences d'une « génération zapping » en mal de structuration, il crée un système d'agrément ainsi qu'un budget spécial pour l'achat de manuels agréés dans les écoles primaires et dans le 1^{er} degré du secondaire.

Dans les limites des crédits disponibles, le montant alloué à l'achat de manuels s'élevait au départ à 1,5 million €, majoré de 10 % chaque année jusqu'en 2013. Il est de 1,997 million € pour 2009. À partir de 2014, ce montant sera indexé annuellement. De quoi « doter les élèves et les enseignants des outils du savoir » selon la 6^e priorité du Contrat pour l'école.

L'agrément est octroyé par la Commission de pilotage, composée d'experts en pédagogie et de représentants des instances concernées : pouvoirs organisateurs, réseaux, associations de parents, syndicats



DEPUIS 2006, LES ÉDITEURS PEUVENT SOLLICITER L'AGRÈMENT DE LEURS MANUELS, CE QUI PERMET AUX ÉCOLES D'OBTENIR UNE SUBVENTION POUR LEUR ACHAT.

© PROF / MCF

Le bon manuel ? Dix critères de qualité

Un bon manuel scolaire doit :

1. être fiable
2. être lisible
3. être didactique (développer des compétences)
4. être conçu et rédigé par une équipe pluridisciplinaire
5. permettre une cohérence verticale (entre différentes années d'un même cycle)
6. permettre une grande liberté d'utilisation
7. être expérimenté et adapté à la variété des élèves
8. éviter l'excès de contenus (la gloutonnerie disciplinaire)
9. être présenté de manière claire, pratique et agréable
10. respecter le droit et la morale

Plus de détails dans les compléments à ce dossier, annexés à la version électronique du magazine (www.enseignement.be/prof)

et inspection. Il s'agit d'un agrément indicatif de conformité pédagogique et légale (1), décerné collégalement sur base de l'avis motivé d'un collège d'inspection. Celui-ci est constitué de deux inspecteurs de la discipline au moins, qui ne sont pas (co-)auteurs du manuel pour lequel un agrément est demandé ou d'un manuel concurrent. Contrairement à l'école, il n'y a pas de seconde session : ça passe ou ça casse !

Chant des sirènes pour les écoles, l'agrément peut devenir chant du cygne pour les éditeurs scolaires lorsqu'il leur est refusé, car seuls les manuels agréés sont remboursés. Non seulement un manuel non agréé

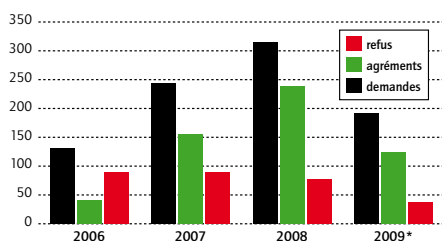
risque de ne pas se vendre, mais, par un effet de halo négatif, tous les autres manuels de la même collection risquent de subir le même plongeon commercial.

Ce qui importe, c'est de savoir si les objectifs sont atteints. Selon l'Association des éditeurs scolaires, il n'y aurait pas de progression significative des ventes. Pas de pêche miraculeuse donc. Il est vrai que les écoles achètent aussi des manuels agréés par la Communauté française en France, où ils sont parfois moins chers, ce qui ne fait pas l'affaire de nos éditeurs. Quoi qu'il en soit, les demandes de remboursement des écoles n'épuisent pas les moyens disponibles : 81,9% du budget en 2006 et 70,53% en 2007. Selon l'Administration, leurs déclarations de créance reprennent trop souvent des titres qui ne sont pas agréés et ne peuvent donc être remboursés. Procédure trop complexe, trop lourde ? Le moment est sans doute venu de l'évaluer et de la réajuster.

Bien que réclamés par les enseignants lors de leur consultation en 2003-2004, les manuels ne sont guère achetés. C'est le *paradoxe d'Emmanuelle* ! Emmanuelle est un phantasme. Tout le monde en rêve mais quand la sirène devient femme, personne n'ose y toucher. Ce paradoxe s'explique peut-être par le fait que, dans certaines disciplines du moins, les manuels adaptés aux socles de compétence et aux nouveaux programmes arrivent seulement sur le marché. Verrons-nous bientôt les courbes de vente monter au septième ciel ? La déclaration d'amour ne suffit pas, encore faut-il passer à l'action ! Pour ne pas finir en queue de poisson... ●

(1) Les manuels doivent respecter des critères éthiques (principes d'égalité et de non discrimination inscrits dans la Constitution, conformité avec les lois contre le racisme, la xénophobie, la discrimination, et avec le décret sur l'égalité de traitement), mais aussi des critères pédagogiques (notamment la conformité avec les socles de compétence, compétences, savoirs et profils de formation).

EN NOIR, LE TOTAL DES DEMANDES D'AGRÈMENT, EN ROUGE LES REFUS ET EN VERT LES AVIS POSITIFS.



* Au 6/8/2009, 30 demandes étaient en cours de traitement.

Financement, mode d'emploi

Sept questions et autant de réponses pour tout savoir du financement des manuels agréés par la Communauté française.

Qui peut bénéficier du remboursement de manuels scolaires ?

Toutes les écoles de l'enseignement ordinaire ou spécialisé, de tous les réseaux, pour l'ensemble du primaire et pour le 1^{er} degré du secondaire.

Quel montant mon école peut-elle recevoir ?

Pour l'année 2009, une somme de 4,72 € par écolier pour le primaire, et de 4,32 € par élève pour le 1^{er} degré du secondaire. Ce montant varie puisqu'il bénéficie, sous réserve de moyens disponibles, d'une augmentation annuelle de 10 % jusqu'en 2013, puis selon l'index à partir de 2014.

Comment est calculé ce montant ?

Chaque année, on répartit la somme allouée aux manuels (1,997 million € en 2009) : 75 % pour le primaire, 25 % pour le 1^{er} degré du secondaire. Ensuite, on divise le montant obtenu, pour chacun des deux niveaux d'enseignement, par le nombre d'élèves qu'ils comptent au 15 janvier de l'année concernée. Les budgets sont calculés par années civiles, et non par années scolaires. Cela signifie que, pour l'année scolaire 2009, par exemple, les achats doivent être effectués le 31 décembre au plus tard, et non fin juin 2010.

Que se passe-t-il si le montant de mes factures est plus élevé que le montant auquel j'ai droit ? Et s'il est moins élevé, puis-je conserver le solde pour des achats ultérieurs ?

L'école est remboursée selon le montant indiqué sur les factures, jusqu'à concurrence du montant auquel elle a droit. Le supplément est entièrement à charge de l'école. Mais si une école n'épuise pas son budget de l'année, il n'est pas reporté à l'année suivante.

Quel type d'ouvrages pédagogiques puis-je me faire rembourser ?

Uniquement les manuels scolaires agréés. On entend par « manuel » un *livre imprimé destiné à l'élève et s'inscrivant dans le processus d'apprentissage*. Les guides de l'enseignant, les livres-cahiers à compléter ainsi que les fiches reproductibles rentrent dans la catégorie des « outils pédagogiques » : ils ne sont pas remboursés.

Comment savoir quels manuels sont agréés ?

L'Administration publie une liste, mise à jour régulièrement (1). Il y en a plus de trois-cents* pour le primaire, et plus de cent-vingt* pour le 1^{er} degré du secondaire. Dans toutes les disciplines.

Quelles démarches dois-je effectuer pour obtenir le remboursement de manuels ?

La direction doit renvoyer une déclaration de créance (en ligne pour les écoles de la Communauté, en version papier pour les écoles subventionnées) accompagnées des factures, au plus tard le 31 mars de l'année suivante, au Service général de Pilotage du Système éducatif. ●

(1) www.enseignement.be/hosting/manolo_admin/upload/export/manolo_agrements_subsidies.xls



* trois cents, cent vingt.

Ni pour ni contre, bien au contraire...

Marc Guiot est le directeur de l'école fondamentale des Bruyères à Louvain-la-Neuve, une école Freinet n'utilisant pas de manuels scolaires. Il n'est pas contre, mais utilise d'autres outils d'apprentissage. Codirecteur du Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF) et spécialiste des manuels scolaires, François-Marie Gérard préconise l'usage intensif des manuels parce qu'ils favorisent la structuration de la pensée. Double rencontre...

PROF : On n'utilise pas de manuels dans les écoles Freinet ?

▣ **Marc Guiot :** On part le plus possible de ce que l'enfant apporte pour construire des apprentissages qui ont du sens. Nous avons beaucoup de livres à caractère encyclopédique, des dictionnaires et des atlas, mais pas de manuels. Nous utilisons des fiches, le petit classeur et la BTJ.



© PROF/ANCE



PROF : Entre nos « bons vieux » manuels et nos manuels actuels, qu'est-ce qui change ?

▣ **François-Marie Gérard :** Une évolution s'est opérée tant sur le fond que sur la forme. Le manuel actuel est un outil didactique permettant d'atteindre les objectifs fixés par les référentiels. Il présente des situations proches de la vie dans lesquelles l'élève va pouvoir développer des compétences complexes. Ainsi, par exemple, les manuels d'histoire actuels offrent une démarche d'analyse historique permettant d'interroger les traces du passé, de développer l'esprit critique des élèves. Et sur le plan formel aussi, les manuels sont de meilleure qualité. Leur mise en page est colorée, ils sont agréables à manier. Ils sont devenus des livres de plaisir à des coûts* qui ne sont pas prohibitifs.

C'est-à-dire ?

▣ La bibliothèque de travail jeunesse, ce sont des fascicules - rédigés par des classes - qui font le point sur une question d'éveil. Pour les autres matières, on utilise les fichiers de l'Institut coopératif de l'école moderne [NDLR : également agréés par la Communauté française] (1). Ils contiennent des fiches plastifiées et numérotées permettant aux enfants d'avancer à leur rythme. Les enfants font leur propre correction à partir des fichiers autocorrectifs. S'ils réussissent, ils passent à la fiche suivante.

Et le « petit classeur » ?

▣ C'est un outil dans lequel l'enfant classe toutes les synthèses qu'il réalise à partir de ses découvertes, et qui l'accompagne durant toute sa scolarité. Globalement, tous les enfants ont la même chose, mais pas nécessairement car ils n'avancent pas au même rythme.

Si je comprends bien, vous pratiquez la démarche inductive...

▣ Freinet disait : « *Tous les enfants sont curieux de nature* ». Il ne faut pas éteindre cette curiosité. Un de nos principes est le tâtonnement expérimental. Il s'agit d'amener les enfants à trouver la solution à des hypothèses par des expérimentations manuelles, en allant voir dans des livres ou près d'une personne-ressource.

Vous visez l'autonomie des enfants... N'est-ce pas une pédagogie très individualiste, finalement ?

▣ Les enfants ne sont pas livrés à eux-mêmes. Il y a beaucoup d'activités collectives. On ne peut apprendre que si on est bien avec soi-même et avec les autres. C'est à partir de ça qu'on va construire beaucoup de choses puisqu'on part des apports du groupe. Les échanges permettent de mutualiser les découvertes de chacun.

Le manuel permet-il la démocratisation de l'enseignement ?

▣ Ça ne tombe pas sous le sens selon moi. Je ne suis pas convaincu.

Et la pédagogie Freinet, la favorise-t-elle ?

▣ En tout cas, elle n'est pas couteuse* en outils pédagogiques ! Les fichiers, une fois plastifiés, tiennent de nombreuses années...

(1) www.icem-pedagogie-freinet.org

Qu'est-ce qu'un « bon » manuel ?

▣ Le bon manuel doit être « ouvert » et non linéaire, c'est-à-dire qu'il doit proposer différentes portes d'entrée, permettant d'accéder à ce dont on a besoin dans l'apprentissage. À l'élève de construire son savoir.

Les manuels ont évolué, mais sont-ils efficaces ?

▣ Ils ne peuvent être qu'efficaces puisqu'ils sont conçus pour ça ! Une étude sur l'apprentissage de la lecture montre que les différences entre écoles ne sont pas nécessairement liées au facteur socio-économique. L'élément qui a le plus de poids, c'est l'utilisation des manuels scolaires ! Un manuel, c'est deux ou trois ans de travail par des équipes de didacticiens et de gens de terrain. C'est le fruit d'une longue réflexion qui mûrit*. Les enseignants ne peuvent pas faire ça.

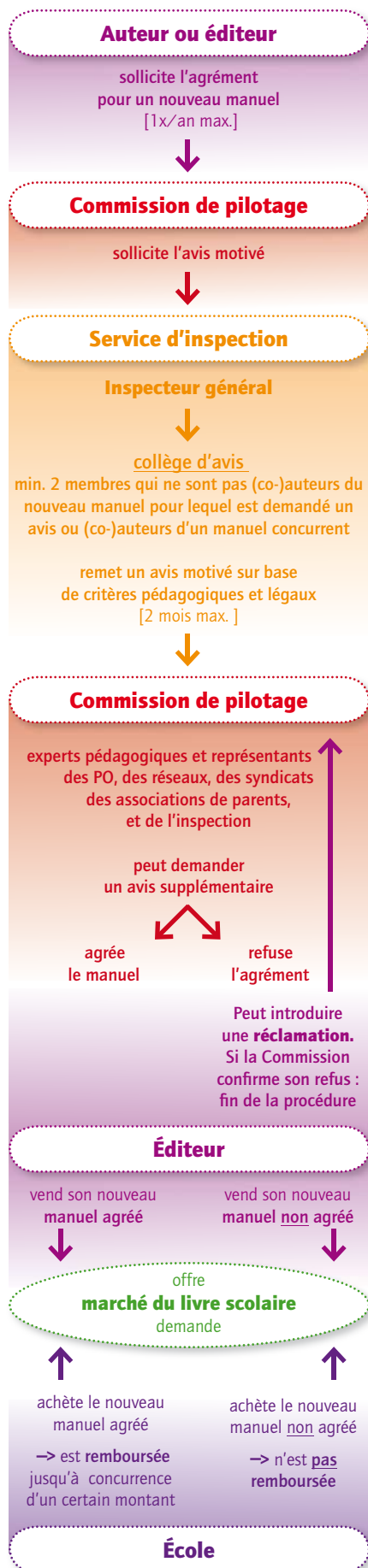
N'y a-t-il pas risque d'uniformisation ?

▣ Le problème n'est pas une question d'uniformisation mais de structuration. Après Mai 68, le discours était de bannir les manuels. Un « bon » enseignant devait créer ses propres outils. L'intention était bonne mais, dans les faits, elle a produit un effet dévastateur. Les enseignants pillaient à gauche et à droite tandis que le manuel présente le savoir de façon structurée. Il n'y a d'uniformisation que pour celui qui veut standardiser ses élèves...



* Coûteuse, coût, mûrit,

Procédure d'agrément



Bibliographie sélective

Une bibliographie plus complète est téléchargeable sur le site www.enseignement.be/prof

Monographie

Gérard (F.-M.) et Roegiers (X.), *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*, Bruxelles, éd. De Boeck Université, 2003, 422 p.



Monseur (Chr.) et Demeuse (M.), « Politique et usage des manuels scolaires en mathématiques et en sciences », *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, Université de Liège, 3-4/2000, pp. 177-183.

Selke (Ph.), « Le manuel scolaire est un outil de formation », *Le Soir*, 8 et 9/12/2001.

Textes officiels, légaux et d'associations (classement chronologique)

Art. 100 et 102 du décret « missions » (1997).

Gérard (F.-M.), *Le défi de l'auteur de manuel scolaire d'aujourd'hui* (communication à la rencontre-débat des auteurs de manuels scolaires, Assucopie, Centre La Marlagne, 4 mai 2005).

Avis n° 87 du Conseil de l'Education et de la Formation (26/3/2004).

Gérard (F.-M.), *NTIC et manuels scolaires : concurrence ou congruence ?* (communication à la rencontre-débat « Manuel scolaire et nouvelles technologies – Le manuel en mutation ? », Assucopie, Centre-Ferme de Profondval, 16 avril 2008).

Ufapéc, « Le manuel scolaire un outil toujours appréciable à nouveau apprécié ! », note du porte-parole de l'Ufapéc, H. Wittorski (21/1/2005). La note est consultable en ligne à l'adresse users.swing.be/U.F.A.P.E.C/positions/manuels.htm.

Priorité n°6 du *Contrat pour l'école* (2005).

Jadoulle (J.-L.), « 'Construire l'histoire' : un manuel scolaire pour demain ? », in : Coll., sous la dir. de J.-L. Jadoulle, *Les manuels scolaires d'histoire. Passé, présent, avenir*, Louvain-la-Neuve, publication de l'UCL, 2005, pp. 167-212.

Décret relatif à l'agrément et à la diffusion de manuels scolaires, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques au sein des établissements d'enseignement obligatoire (19/05/2006).

Jadoulle (J.-L.), « 'Le futur, toute une histoire !' Une nouvelle collection de manuels scolaires d'histoire », *Puzzle*, Bulletin n° 24 du Centre interfacultaire de formation des enseignants (CIFEN), Université de Liège, juin 2008, pp. 19-21.

Avis n° 36 du Conseil du Livre sur le manuel scolaire (11/3/2008).

ADEB scolaire, *Mémoire des éditeurs scolaires* (mars 2009).

En marge : Il y a les manuels pour apprendre, et puis les ouvrages que les enseignants réalisent à des fins didactiques avec leurs élèves. Trois exemples remarquables :

Manuel de techniques culinaires de base

Cet outil pédagogique est né de la collaboration entre les sections Restaurateur(trice) de l'institut provincial d'enseignement secondaire de Herstal et Technicien(ne) en photographie de l'athénée provincial de Flémalle Guy Lang.

**Petites histoires des Grands de Belgique et Fascinante vie quotidienne des Belges des Ménépiens à nos jours** (éditions Jourdan)

Deux livres d'histoire réalisés à partir de contributions d'élèves, par Jean-Pierre Rorive, Prix de l'Académie française et professeur d'histoire au collège Saint-Joseph de Chênée. Une façon d'aborder la grande Histoire par les petites anecdotes, et d'initier les élèves à la démarche historique.



Énergithèque : l'énergie d'apprendre

Résultat d'une recherche-action, l'Énergithèque propose de construire une mini-éolienne et un jeu électro. Défi pour les élèves du 1^{er} degré du secondaire, c'est surtout un outil de diagnostic des difficultés des élèves, et de remédiation immédiate.

Mettez l'Énergithèque entre les mains des élèves sans avoir lu l'épais dossier pédagogique, et vous passerez à côté de son atout principal, né de deux années de recherches centrées sur la démarche scientifique et d'expérimentations successives pour valider le contenu de cette valise pédagogique. D'ailleurs, pour que les enseignants en sciences du 1^{er} degré s'en approprient toutes les vertus, quatre sessions de formation de deux jours seront organisées par l'IFC (1), à l'issue desquelles les enseignants d'une même école repartiront avec une Énergithèque.

L'équipe qui l'a développée, au sein de l'Université de Mons-Hainaut (2), a veillé à y inclure des composants que les enseignants trouveront facilement et à petits prix, s'il fallait les remplacer. Chaque valise permet de travailler avec six groupes de trois élèves en moyenne, et les montages réalisés peuvent évidemment se démonter, pour des réutilisations multiples.

Cependant, au-delà du matériel proposé, l'essentiel se trouve dans la démarche ajustée au fil des deux années d'une recherche-action qui s'est terminée par une comparaison entre les résultats observés après l'utilisation de l'Énergithèque d'une part, et la diffusion de séquences de l'émission *C'est pas sorcier* d'autre part. Ce dernier volet de la recherche-action se termine cet automne.

Mais revenons à la valise pédagogique et à son utilisation en classe. L'objectif est évidemment l'acquisition de compétences (quatre compétences « savoir », sept « savoir-faire » et trois transversales), via ces activités de construction de mini-éolienne



© PROF/MCF

UNE VALISE PÉDAGOGIQUE, OUI, MAIS SURTOUT UNE DÉMARCHÉ PÉDAGOGIQUE.

et de jeu électro. Le dossier « enseignant » les détaille. Il fournit aussi les informations nécessaires à la compréhension de ce qui sera en jeu dans les deux domaines (énergie et électricité).

ils consultent la grille de diagnostic, qui les oblige à se poser la bonne question, pour qu'ils s'orientent vers la bonne fiche d'aide. Un des objectifs de la formation liée à l'Énergithèque est d'ailleurs de « s'approprier les principes conduisant à la construction de séquences d'apprentissage qui favorisent l'activité des élèves et la différenciation ».

On ajoutera que pour une appropriation aisée de leur outil, et pour une autre forme d'exploitation en classe, les chercheurs ont réalisé deux DVD. L'un présente l'Énergithèque, et comporte notamment une intéressante vidéo de son utilisation au sein d'une classe de 2^e de l'athénée de Binche. L'autre fournit une série de ressources, et notamment un reportage sur l'évolution entre la première éolienne érigée dans les années '60 et les parcs actuels. ●

Didier CATTEAU

Autodiagnostic et remédiation

Pour l'exploitation de la valise en classe, l'équipe suggère sept étapes, à répartir en quatre ou cinq périodes de 50 minutes : l'annonce du défi, la réalisation par chaque élève d'un schéma d'éolienne ou de jeu électro, la formation des groupes et la mise en commun des schémas individuels, puis la découverte du matériel, les manipulations et enfin la synthèse. Un processus qui évite la simple reproduction par les élèves d'instructions de montage. Les élèves ont notamment à leur disposition une grille d'autodiagnostic, des fiches d'aide, un lexique et des petits dossiers informatifs. Face à une difficulté,

(1) Formations 3101904, www.ifc.cfwb.be

(2) Arnaud Dehon, Céline Demierbe, Antoine Derobertmeasure, Francesco Lo Bie et Soizic Mélin, sous la direction conjointe des P^s Marc Demeuse (Institut d'administration scolaire) et Pierre Gillis (Carré des sciences).



Ces « électrons libres » mal compris

Marine l'explique : « *Le cerveau, c'est comme une commode, avec sur des étiquettes le contenu de tiroirs à informations. Chez moi, un grand coup de vent a mélangé les étiquettes. Les informations, je les ai, je sais juste plus trop où les retrouver.* » (1)

Conseillère psycho-pédagogique au centre PMS de Morlanwelz, Dominique Bonnevie utilise une métaphore automobile pour qualifier le cerveau de l'élève atteint de trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité (TDA/H) : « *Une voiture de course sans freins, sans rétroviseur, sans aucun système d'assistance à la conduite.* »

L'origine de ce trouble est controversée. Le TDA/H, trouble clinique à expression neurologique, résulterait d'un dysfonctionnement au niveau de certains neurotransmetteurs (en particulier la dopamine et la noradrénaline) et des structures cérébrales des lobes frontaux. Ceux-ci sont impliqués dans les fonctions exécutives responsables entre autres de l'inhibition de certains comportements.

Les effets de ce trouble se manifestent à des niveaux et à des degrés différents d'un individu à l'autre : difficultés d'attention, de concentration, d'effort et d'organisation dans le travail, de maîtrise* des pulsions et des émotions ; difficulté à hiérarchiser des informations ou à résister aux stimuli extérieurs (auditifs, visuels,...) ; déficit de la mémoire à court terme,... Pouvant être héréditaire, ce trouble apparaît* avant l'âge de 7 ans, atteint entre 4 et 5 % des enfants, et s'exprime de manière différente selon les âges, en fonction de la maturation cérébrale.

Des enfants en grande souffrance

Ces précisions sont importantes pour changer les regards, selon Dominique Bonnevie. Car l'enfant atteint de TDA/H, c'est souvent l'électron libre dans une classe, le « mal élevé ». Cela peut être l'éternelle distraite, celui qui perd tout ou ce gamin dont le moteur semble toujours tourner à plein régime. Dès l'école maternelle, il dérange vite par son incapacité à se concentrer sur une tâche, sa maladresse (des difficultés au niveau du graphisme et/ou du langage), son agitation voire son impulsivité.

En primaire, ces enfants rencontrent en plus fréquemment des difficultés d'appren-



5% DES ENFANTS SOUFFRENT DU TDA/H.

tissage pouvant résulter d'un déficit d'attention, de concentration et de troubles associés (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie,...). À l'adolescence, les troubles de l'attention prennent généralement le pas sur l'hyperactivité. Mais si celle-ci demeure, elle peut déboucher sur des troubles de comportement majeurs : impulsivité, refus de l'autorité,... « *Même si le diagnostic du TDA/H n'est évident qu'à partir de l'âge de 6-7 ans, c'est important d'en détecter les signes le plus précocement possible, assure la psychologue. Pour éviter que ces enfants, souvent rejetés (au niveau familial et scolaire) parce que mal compris, s'ancrent progressivement dans une mauvaise image d'eux-mêmes et se sous-estiment.* »

Car les statistiques montrent que ces enfants risquent davantage de développer des troubles anxieux, voire des dépressions et, dans le secondaire en particulier, de vivre échecs, décrochage scolaire, redoublement et exclusion. Les centres PMS disposent de tests et d'échelles comportementales utilisables avec les enseignants et les parents. Ils peuvent poser une hypothèse de diagnostic et ensuite aiguiller vers des services spécialisés qui la confirmeront ou l'infirmieront, proposeront éventuellement une médication et offriront un accompagnement pluridisciplinaire.

Des aménagements dans la classe peuvent favoriser la concentration de l'enfant : préférer la disposition traditionnelle des bancs, placer l'élève près d'un condisciple calme, au centre, loin d'une

fenêtre. L'enseignant peut aussi l'aider en s'adressant directement à lui, en captant son regard, en donnant des consignes claires, courtes et répétées. Et en soulignant les actes positifs, les progrès plutôt qu'en sanctionnant. Le dialogue avec les parents est essentiel. Et Dominique Bonnevie de conclure : « *Dépistés précocement et bien accompagnés, ces enfants conserveront ce trouble à l'âge adulte mais feront preuve, souvent, de dynamisme et d'une grande créativité.* » ●

Catherine MOREAU

(1) Témoignage recueilli sur le site www.tdah.be



* apparaît, maîtrise

Pour en savoir plus

- De Coster (P.), de Longueville (A.-G.), Schlögel (X.), *TDA/H à l'école, L'éducation en questions*, éd. Wolters-Plantyn, 2007.
- Compennolle (T.), *Du calme ! Manuel pour l'éducation des enfants hyperactifs*. Bruxelles, éd. De Boeck, 1997.
- *Guide à l'attention des enseignants confrontés au TDA/H et TDA/H à l'adolescence*, brochures disponibles à l'ASBL TDA/H, qui organise aussi des séances d'information dans les écoles et des formations pédagogiques (de 2 h à 2 jours). Infos : 02/534 38 31, 0484/17 77 08 ou info@tdah.be.
- Voici deux sites canadiens permettant de mieux comprendre les élèves TDA/H et à discerner les mythes et les vérités dans ce domaine : www.education.alberta.ca/francais/admin/speced/persscol/visersucces.aspx et www.csenergie.qc.ca/Babillard/publications/ElveDeficitAttention.pdf
- Rondia (K.), *TDA quoi ?, Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité*, publication de la Fondation Roi Baudouin, 2006. Téléchargeable à l'adresse kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/Files/FR/PUB_1640_TDAQUOI.pdf.
- L'Institut de formation en cours de carrière (IFC) propose en 2009-2010 six sessions d'une formation de deux jours sur « Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité : comprendre et accompagner ». Elle est destinée aux enseignants du primaire et du 1^{er} degré du secondaire ordinaire et spécialisé, ainsi qu'aux agents des CPMS. www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetq=viewform05&id=1300201



Quel avenir pour l'enseignement public ?

Rappelant le danger que représente la marchandisation de l'éducation, R. Dehaybe réclame une mobilisation d'urgence pour défendre le pluralisme du système éducatif et sa régulation par la puissance publique. Affirmant la fin de clivages obsolètes, G. Vlaeminck pose quant à lui la question de la légitimité démocratique de l'enseignement privé. Plaidant pour plus de cohérence du système scolaire, il suggère d'entamer une réflexion parlementaire sur une grande réforme de l'École.

Vlaeminck (G.) & Dehaybe (R.), *L'avenir de l'enseignement public. Outil de réflexion*, Bruxelles, Centre d'Action Laïque, mars 2009, 56 p.



Paroles de pierres.

Le devoir de mémoire passe par les sources monumentales. Démocratie ou barbarie (DOB) offre des pistes pour initier une démarche d'enquête à partir des traces patrimoniales du passé. Son dernier ouvrage présente, pour chacune des deux guerres mondiales, une description de lieux mémorables répartis en trois thématiques. Outre des illustrations et deux cartes pour situer chacun des lieux recensés, des informations pratiques permettent au lecteur de tracer son chemin de mémoire.

Hérode (M.), Labrique (M.-P.) et Plumet (Ph.), *Paroles de pierres Traces d'histoire*, Bruxelles, éd. Racine, 2009, 112 p.



Enseignement : équation insoluble ?

Pourquoi l'école n'est-elle pas moins inégalitaire alors qu'elle est devenue plus démocratique ? La réponse est dans *Politique*, le magazine belge dont le numéro de juin 2009 consacre 30 pages au thème de l'enseignement. De quoi susciter la réflexion.

Politique n° 60, juin 2009.



Dyscalculie développementale. L'Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E.) présente un dossier sur la dyscalculie développementale. Coordonnées par un professeur de psychologie du développement, ces 65 pages très techniques s'adressent à un public scientifique averti.

Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E.), n° 102, vol. 21, tome II, juin 2009, pp. 115-179.

Pédagogie entrepreneuriale. Prendre des initiatives, relever des défis et devenir acteur de son avenir, autant de *challenges* que Kearney et Surlemont veulent promouvoir à l'école, du primaire au supérieur, à travers une pédagogie entrepreneuriale

Kearney (P.) et Surlemont (B.), *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, De Boeck Université, coll.

« Petites Entreprises & entrepreneuriat », 2009, 144 p.



L'erreur n'est pas une faute !

Gaston Bachelard disait qu'il n'y a « pas de vérité sans erreur rectifiée ». Alors qu'elle est banale dans la vie quotidienne, et même *normale*, l'erreur est pourtant stigmatisée à l'école. Source d'angoisses et de stress, elle est vécue comme une faute nécessitant sanction. Ne serait-ce pas une cause de la violence à l'école ? Chaque erreur provoque chez l'enseignant un « réflexe quasi pavlovien : le syndrome de l'encre rouge. » Pourquoi tant de masochisme, se demande Jean-Pierre Astolfi dans le remarquable petit ouvrage qu'il commet sur la chose. Car, de fait, symptôme de difficultés à surmonter, l'erreur s'inscrit au cœur même des apprentissages, ainsi que les modèles constructivistes nous l'enseignent. À partir d'une typologie des erreurs, Astolfi propose des remédiations qui sont autant de pistes de réflexion et d'action pour les enseignants. Rédigé de manière claire et concise, l'ouvrage chatouille l'intelligence critique du lecteur par sa profondeur réflexive (dont l'éclairante relativisation de l'empirisme et du positivisme). À lire à l'ombre de Piaget et Bachelard (le titre du chapitre 2), pour que, dans un renversement de perspective, l'encre rouge donne le petit coup de sang nécessaire à l'excitation intellectuelle de nos élèves. Après tout, leurs « perles » ne sont-elles pas les pièces du collier de préjugés auxquels nous sommes attachés ? ●

É. G.

Astolfi (J.-P.), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF éditeurs, coll. Pratiques et enjeux pédagogiques, 8^e éd. 2008, 117 p.



La discipline en classe

Malgré leur influence positive, les bons enseignants dont nous gardons le souvenir n'ont pourtant rien fait de compliqué : ils nous ont porté l'attention et le soutien dont nous avons besoin, nous encourageant à viser l'excellence en nous donnant un sentiment de compétence. La dimension personnelle est l'une des clefs pour obtenir la discipline en classe, le thème développé par l'Américain C.M. Charles.

Après une première partie théorique, l'auteur présente différents modèles pratiques qu'une troisième partie concrétise par des systèmes personnels de discipline. L'ouvrage est pédagogiquement construit : on y trouve des notices bio et bibliographiques pour chaque chapitre, des analyses de modèles et des synthèses critiques. En appendice, sont présentés des scénarios tirés de témoignages d'enseignants. N'en demeure que derrière une présentation claire et rigoureuse, l'ouvrage déçoit par certaines évidences qu'il nous conseille. À lire pour les idées qu'il peut susciter. À nous de choisir les bonnes suggestions et de les mettre en pratique. ●

É. G.

Charles (C.M.), *La discipline en classe*, éd. De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques, 3^e éd. 2004, 349 p.



Quel est l'âge du capitaine ?

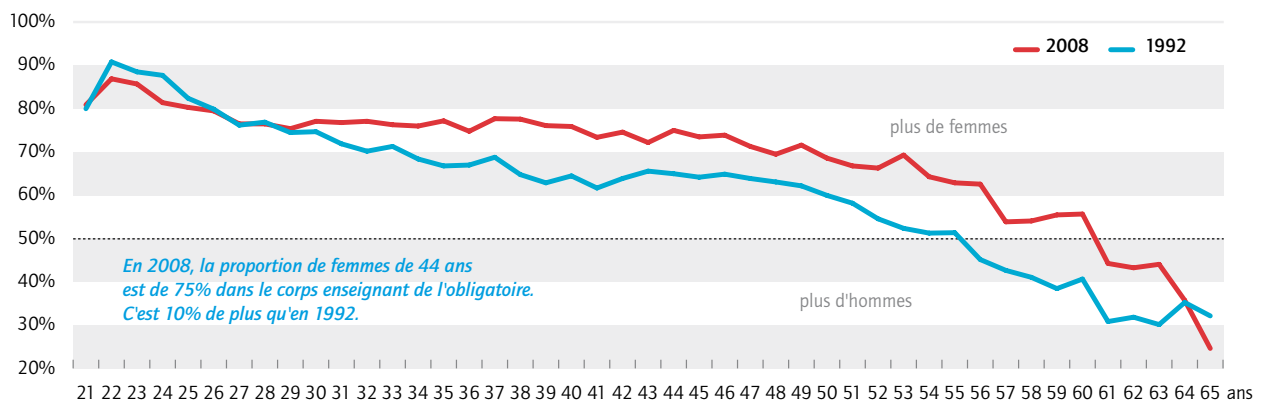
Les Indicateurs de l'enseignement nous apprennent qu'il y avait en 2007-2008 85 778 enseignants en Communauté française. Ils s'intéressent aussi à l'évolution de leur âge moyen, et mesurent la féminisation du métier (1). Trois quarts des enseignants de l'obligatoire ont moins de 50 ans. Ils étaient 82% en 1992. Entre 1992 et 2008, tous réseaux confondus, l'âge moyen est resté de 39 ans dans le fondamental (y compris le maternel) ordinaire et de 41 ans dans le spécialisé. Pour le secondaire ordinaire, il est passé de 41 à 43 ans. La distribution par âge laisse apparaître, en 1992, un pic de fréquences d'enseignants âgés de 41 à 46 ans. Ceux de 46 ans étaient les plus nombreux : 3665, contre 2604 en 2008, où l'âge le plus représenté était 49 ans (2683 personnes). Ce pic visible sur la courbe des âges de 1992 s'explique par les engagements massifs fin '70 - début '80. En 2008, la courbe des âges grimpe plus vite, ce qui peut s'expliquer par le remplacement des

enseignants qui avaient 40 à 46 ans en 1992, aujourd'hui en fin de carrière. À propos de fins de carrière, les statistiques indiquent que 89% des enseignants du fondamental ordinaire optent pour une retraite anticipée entre 55 et 60 ans, contre 83% dans le secondaire ordinaire, et 68% dans le spécialisé. D'ici 2018, environ 2 600 enseignants atteindront 55 ans chaque année (900 du fondamental, 1 500 du secondaire et 200 du spécialisé). Les quelque 4 200 diplômés des secteurs de l'éducation suffiront-ils à compenser leurs départs anticipés ? Un mot aussi de la féminisation. En Communauté française, on compte 85,7% de femmes au fondamental ordinaire, 60,9% au secondaire ordinaire, et 66,4% dans le spécialisé. La moyenne européenne est de 87% au fondamental et 62% au secondaire. En croisant âge et sexe, on constate que 87% des enseignants de 22 ans sont des femmes. Sans doute parce qu'elles obtiennent leur diplôme plus jeune, et sûrement parce qu'elles sont largement majoritaires

dans le fondamental, pour lequel la formation initiale est plus courte. Les femmes sont 63% des enseignants de 55 ans, mais seulement 25 % à 65 ans, parce qu'elles optent davantage que les hommes pour les mesures de fin de carrière. Entre 1992 et 2008, la féminisation du métier a progressé, sauf chez les moins de 25 ans. L'amplification des temps partiels constitue un des facteurs explicatifs. Particulièrement pour le fondamental ordinaire, où on passe de 6566 à 10330 temps partiels. Maternel compris, ça représente 28,7% des 36018 enseignants. Et 89% de ces temps partiels sont occupés par des femmes, alors qu'elles représentent 84,6% des temps pleins. Même constat au secondaire ordinaire : 30,7% de temps partiels, dont 71,3% de femmes, alors qu'à temps plein, les femmes ne sont « que » 57,5%. ● **D.C.**

(1) Les indicateurs de l'enseignement, AGERS, édition 2008, pp. 72 à 75 www.enseignement.be/index.php?page=25930

Taux de féminisation du personnel enseignant, selon leur âge, en 1992 et en 2008



Le chiffre

18 212

C'est le nombre d'écoliers du primaire que les écoles de Bruxelles

devraient accueillir en plus à l'horizon 2022, par rapport à 2007, selon une prospective établie d'après les statistiques disponibles. Une augmentation de 27% sur 15 ans. Qui pose la question des infrastructures...

La stat

7,2%

En 2007, 7,2% des personnes de 25 à 64 ans participaient en Belgique à un dispositif d'éducation ou de formation continue : 5 % en Wallonie

et 10,4% à Bruxelles (1). L'objectif européen inscrit dans la stratégie de Lisbonne est d'atteindre 12,5% en 2010.

(1) www.dri.cfwb.be/seminaire_liege_UE.pdf



À l'école d'Aye, la science sort de l'eau

Éveiller les enfants aux sciences et outiller les enseignants : ce sont les objectifs du projet « Sciences et sports », qui a pris le large à l'école communale d'Aye, notamment.

Comment vous y prendriez-vous pour gonfler un ballon à l'intérieur d'une bouteille ? Voilà un des défis proposés aux élèves, ce matin. Mais, enfilé sur le goulot du récipient vidé de son liquide, le ballon ne bronche guère. « *C'est parce qu'on n'a pas assez chauffé l'eau*, crie Bastien. *C'est une histoire de pression !* »

En ébullition, cette classe de cinquième et sixième primaire de l'école communale d'Aye, à Marche-en-Famenne ! Si Karim et Noémie fixent sur une bouteille des pièces de polystyrène qui serviront de propulseur à une fusée à eau, d'autres élèves s'affairaient autour d'une alarme ou d'un périscope. À deux pas, des bambins de maternelle comparent les poids respectifs de ballons vides ou gonflés. Ou éclatent de rire, dans la cour de récréation, en voyant les formes étranges que forment leurs ombres assemblées.

L'école, qui côtoie le centre sportif communal, a misé sur le sport voici quelques années. « *Outre les deux périodes hebdomadaires d'éducation physique, les élèves bénéficient de tests réguliers (athlétisme, lancer de ballons, course,...) et de diverses activités sportives gratuites (volley, basket,...) proposées par un animateur durant la pause de midi et après l'école* », explique le directeur, Luis Alvarez. Rien d'étonnant donc à ce qu'elle ait répondu à l'appel de l'ASBL liégeoise Hypothèse, en quête d'écoles partenaires pour lancer le projet « Sciences et Sports ».

Rebaptisé « SciencesAYEstique » à la sauve locale, il a débuté par une journée de formation pour les enseignants, en août 2008. « *Ma formation en sciences à l'école normale était très théorique. Cette journée m'a permis d'oser me lancer* », confie

Christophe Francou, l'instituteur de cinquième-sixième primaire.

De la piscine à la poussée d'Archimède

L'embarcadère, ce furent les séances hebdomadaires à la piscine marchoise. L'occasion pour les enfants de poser des questions (pourquoi flotte-t-on ?) et d'avancer des hypothèses (flotte-t-on mieux dans la grande ou la petite profondeur ?). À partir des sensations, des impressions, des questions, les enseignants, encadrés par des animateurs de l'ASBL Hypothèse, ont mis les enfants en situation de recherche. Ils ont proposé des défis nécessitant la réalisation d'expériences.

Les enfants ont donc observé les phénomènes, mesuré, interprété les résultats, vérifié ou corrigé leurs préconceptions (en constatant qu'un objet flotte de la même manière dans peu ou beaucoup d'eau, par exemple). Chez les plus âgés, les enseignants ont pu aborder des notions de physique telles que la force ou la pression, la densité, les dynamomètres, les propriétés des matériaux, la poussée d'Archimède,...

Dans un autre atelier destiné au dernier cycle des primaires, les enfants ont d'abord représenté comment ils imaginaient les muscles du bras et les os du squelette. En observant une suite de mouvements possibles ou impossibles sur des figurines et sur eux-mêmes ou en disséquant une patte de lapin, ils ont expérimenté le rôle des articulations, des ligaments, le lieu probable des insertions musculaires pour permettre le mouvement,...

Au départ de leur ressenti, en procédant par essais et erreurs, par tâtonnements expérimentaux, les élèves ont donc vérifié



LES QUESTIONS JAILLIES DANS LA PISCINE ONT DÉBOUCHÉ SUR DES EXPÉRIENCES EN CLASSE.

leurs hypothèses, modifié parfois leurs préconceptions. « *Auparavant, je travaillais sur la base de cassettes de l'émission C'est pas sorcier. Mes élèves reproduisaient ce qu'ils avaient vu*, précise Christophe Francou. *Ces expériences ont permis davantage de partage entre classes et d'échanges entre collègues. Mes élèves sont plus actifs et les expériences scientifiques ont eu évidemment des prolongements vers d'autres matières. Un exemple : les élèves de cinquième et sixième ont dû écrire leurs observations et leurs conclusions pour les transmettre ensuite à la classe de troisième et quatrième. Un exercice difficile, car ils devaient être à la fois précis et compréhensibles pour les jeunes.* » Et l'enseignant de citer la réflexion d'un élève, glanée au terme d'un atelier : « *Ce matin, on n'a pas travaillé mais on a appris beaucoup.* »



© Belga / Olivier Pappegnies

La suite ? « Les expériences doivent être répétées, sans quoi les élèves conservent leurs préconceptions, enchaîne* le directeur Luis Alvarez. Nous continuerons à travailler avec l'ASBL Hypothèse ; c'est important pour les enseignants de bénéficier du soutien d'une équipe capable de répondre à toutes leurs questions et de donner des conseils méthodologiques. On peut imaginer d'étendre à d'autres matières la méthode expérimentale utilisée pour le cours de sciences. Et de les rendre ainsi plus attractives. Les diverses activités des classes n'ont pas permis d'organiser chaque mois dans l'école un jour des sciences. » Pas encore... ●

Catherine MOREAU



* enchaîne

Des outils pour les enseignants

Le fruit de ce projet pilote, ce sont deux modules scientifiques disponibles dès le mois de septembre.

« À l'origine de notre démarche, une constatation : assez rapidement dans le secondaire, beaucoup d'enfants se désintéressent des cours scientifiques qui demandent rigueur, abstraction et méthode », explique Sabine Daro, présidente de l'ASBL Hypothèse. Regroupant une quinzaine de didacticiens des sciences des hautes écoles, d'instituteurs, d'enseignants en sciences et de pédagogues, celle-ci élabore des modules de formation, des outils et du matériel pour l'animation.

De là est née l'idée de cibler les enfants de l'école fondamentale et de réaliser pour eux des séquences d'apprentissage efficaces et porteuses de sens. Sans oublier, évidemment, d'accompagner les enseignants. « Pensant devoir apporter réponse à tout et être des références savantes dans le domaine des sciences, certains instituteurs et institutrices disent qu'ils préfèrent ne rien faire que mal faire, poursuit la présidente. Notre travail consiste à changer leur vision des choses en proposant un modèle tout autre d'enseignement. Il s'agit de les amener à être les guides d'une recherche et d'une démarche de pensée plutôt que des distributeurs de réponses. »

Les animateurs d'Hypothèse ont donc accompagné les enseignants durant quatre demi-journées, de janvier à avril, les initiant à différentes manières d'apprendre les sciences avec des expériences tirées de situations de la vie quotidienne. Les réactions recueillies dans les sept écoles partenaires (1) ont permis d'améliorer la démarche.

Balance, haltères et patte de lapin

La moisson? Deux kits de formation « Sports sous la loupe » construits avec l'aide financière d'Agoria, la fédération de l'industrie technologique. Conçus pour les 10-14 ans, mais adaptables aux plus jeunes, ils abordent deux thèmes : la flottaison d'une part, les muscles et le squelette d'autre part, au départ des sports d'eau et de l'athlétisme. Chacun de ces kits comprend du matériel (balance, récipients gradués, dynamomètres, ballons... pour le premier ; radiographies, haltères, patte de lapin, squelette à monter... pour le second) et une brochure d'une quarantaine de pages proposant des fiches d'activités aux enseignants.

S'y ajoutent deux kits didactiques (avec brochure traduite en français et matériel didactique) réalisés par l'association partenaire néerlandophone RVO society sur les thèmes de la vitesse et de la mesure du temps abordés aussi dans le contexte de l'athlétisme et de sports d'eau.

Ces quatre outils pédagogiques seront disponibles en prêt dès septembre pour les enseignants qui auront suivi une formation préalable proposée par Hypothèse (2) dans ses locaux ou sous l'égide de l'IFC (les 11-12 janvier et les 15-16 mars). Et durant l'année scolaire 2009-2010, l'ASBL accompagnera encore les équipes enseignantes qui le souhaitent autour d'autres thèmes. Avec l'espoir de semer des graines, de susciter des vocations scientifiques chez les jeunes, les chercheurs et ingénieurs de demain peuplant les bancs de l'école d'aujourd'hui. ● **C. M.**

(1) Écoles communales d'Aye (Marche), de Cheratte (Visé), des Waroux (Liège), de Hampteau (Hotton), de Turpange (Messancy), écoles libres de Préalles (Herstal), Saint-Jean et Saint-Sébastien (Liège).

(2) ASBL Hypothèse, 3, rue Fusch, 4000 Liège (04/250 95 89, contact@hypothese.be) www.hypothese.be



Droits d'auteur et enseignement

En principe, on ne peut copier ou reproduire une œuvre sans l'autorisation de son auteur, mais la loi sur les droits d'auteur a prévu des exceptions, notamment pour l'enseignement. Cette exception ne permet pas tout. Deux circulaires le rappellent (1), et une campagne va être menée à ce sujet par Assucopie (2), société de gestion collective des droits de reprographie des auteurs scolaires, scientifiques et universitaires. Elle mettra l'accent sur l'information, car la matière est complexe et le faux pas vite fait.

L'enseignant peut se passer de l'accord de l'auteur pour copier une œuvre ou une partie d'œuvre protégée par le droit d'auteur si cette copie ne porte pas préjudice à l'exploitation normale de l'œuvre originale, s'il indique les références de l'œuvre, et moyennant rémunération de l'auteur. Cette rémunération s'effectue via des droits de reprographie perçus par Reprobel auprès des « copy shops » et des écoles, ou via la cotisation payée à l'achat d'une imprimante ou d'un scanner. Les directions d'école doivent veiller à déclarer les photocopieurs auprès de Reprobel (3).

Bien entendu, cette copie sans autorisation préalable ne concerne que son utilisation « à des fins d'illustration de l'enseignement ou de recherche scientifique » (4). Et surtout, la loi distingue deux types d'œuvres. On ne peut copier qu'un « court fragment » de livre ou manuel, mais la totalité d'un article de presse, d'une photo, d'un dessin, d'un graphique ou d'une carte



LA LOI PERMET LA COPIE,
MAIS LA BALISE STRICTEMENT.

© PROF/MCF/Olivier Stourme

issue d'un atlas. Si la loi ne définit pas ce qu'est un « court fragment », cette notion doit s'interpréter de manière stricte, estime Assucopie, selon qui copier un chapitre entier d'un manuel dépasse le cadre légal.

On notera que la loi distingue copie et diffusion. Si un enseignant veut diffuser un DVD, il ne peut utiliser une copie... Et que dans un souci de partage de ressources se développent les licences « Creative Commons », par lesquels les auteurs acceptent a priori certains usages de leurs œuvres (5). ●

D.C.

(1) Circulaires 2644 et 2788 : www.adm.cfwb.be/upload/docs/2989_20090626153938.pdf et www.adm.cfwb.be/upload/docs/2850_20090305155210.pdf

(2) www.assucopie.be (onglet « copier, c'est permis ? »)

(3) www.reprobel.be

(4) Art. 22 §1 4°bis de la loi du 30 mai 1994.

(5) www.creativecommons.be

En bref

Expérience utile : de 9 à 10 ans.

Le 1^{er} janvier 2010, la valorisation pécuniaire de l'expérience utile sera portée à 10 ans. Les personnels dont l'expérience utile avait été limitée à 8 ans avant le 1^{er} janvier 2009 et à 9 ans avant le 1^{er} janvier 2010 peuvent remplir les formulaires de demande d'extension de valorisation pécuniaire auprès des directions déconcentrées dont dépend leur établissement.

www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=2940

Examens de français.

Cinq types d'examens menant à l'octroi de certificats de connaissance approfondie, suffisante ou fonctionnelle du français seront organisés en 2010, à l'intention de ceux qui veulent exercer une fonction (de direction, d'enseignement ou administrative) dans l'enseignement de la Communauté française.

Inscriptions avant le 8 octobre.

www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=2953

Immersion linguistique.

Si une école ne peut remplacer un enseignant en immersion par un enseignant possédant un titre requis ou suffisant, elle peut, dès le troisième jour d'absence, suspendre l'expérience en attendant de trouver la perle rare et engager un enseignant francophone. Celui-ci bénéficiera des mêmes droits qu'un autre enseignant francophone dans une école en immersion.

www.adm.cfwb.be/upload/docs/2979_20090626090533.pdf

Réservé aux enseignants

Les 12, 16 et 23 septembre, la nouvelle exposition **C'est notre terre 2** accueille spécifiquement les enseignants.

Inscriptions : 02 / 549 60 49.

www.expo-terra.be/l-exposition/ecoles.html

Le samedi 26 septembre, le **Musée de la Porte de Hal**, à Bruxelles, organise une journée dédiée aux enseignants.

Infos : 02 / 533 34 52.

www.kmq-mrah.be/newfr/index.asp?id=506

Le mercredi 30 septembre, à 14 et à 15 h, le Musée Magritte invite les enseignants à une visite gratuite (5 € pour les membres de la famille). L'occasion de découvrir l'atelier « jeune public » et le programme éducatif.

Inscriptions avant le 27 septembre : reservation@fine-arts-museum.be ou 02 / 508 33 33.

Les samedi 3 et dimanche 4 octobre, **Living Tomorrow**, à Vilvorde, invite gratuitement les enseignants à des séances d'information sur ses trois parcours consacrés aux solutions innovantes développées par les sciences et l'industrie. Tarif réduit pour maximum quatre accompagnants. Inscription avant le 30 septembre.

Infos : 02 / 263 01 33 ou marketing@livingtomorrow.be

Le **Musée royal de l'Afrique centrale**, à Tervuren, propose des formations d'une journée, destinées l'une aux instituteurs de 2^e et de 3^e maternelle (le 17 novembre), l'autre aux enseignants du cours d'histoire au 3^e degré du secondaire (le 26 novembre et le 21 janvier). Ces formations

sont reconnues par l'IFC. Infos : www.ifc.cfwb.be www.africamuseum.be/museum (onglets « écoles » puis « formation »).

Le **Théâtre de la Valette**, à Iltre, propose aux enseignants un abonnement gratuit à l'achat d'un premier, pour sa saison 2009-2010.

www.lavalette.be

Le **Bureau d'information du Parlement européen** en Belgique organise une journée pédagogique destinée aux enseignants francophones, le mardi 27 octobre. On y découvrira les publications et activités éducatives pour expliquer l'Europe à ses élèves. Inscriptions par courriel mentionnant vos coordonnées, l'école où vous enseignez et l'âge moyen de vos élèves à epbrussels-edu@europarl.europa.eu.

www.europarl.be (onglet « Coin des enseignants »).



RINCEZ-MOI, S.V.P. (KINKY & COSY, TOME 2) – NIX © LE LOMBARD (DARGAUD-LOMBARD S.A.), 2006.

PROF au Salon de l'éducation

Cette année, le Salon de l'éducation se tiendra du mercredi 21 au dimanche 25 octobre, toujours à Namur Expo. Plusieurs thèmes seront mis en avant lors des multiples conférences, et notamment la créativité chez l'enfant mais aussi chez l'enseignant ou l'éducateur, le bonheur d'enseigner, les enfants à besoins spécifiques, ce que les pédagogies alternatives peuvent apporter à l'école traditionnelle, les droits de l'enfant, le développement durable. Un accent particulier sera mis sur la graphothérapie et la psychomotricité fine.

Les mercredis 21 et vendredi 23 seront spécialement dédiés aux futurs professionnels de l'enseignement, le vendredi aux professionnels du livre et de l'enfance, le samedi aux cyber-enseignants et à l'accueil extrascolaire. Le jeudi sera consacré aux directions, qui pourront rencontrer les responsables de l'Administration.

La rédaction de **PROF** sera évidemment présente à Namur, aux côtés de l'équipe du portail www.enseignement.be, au sein de l'espace occupé par le Ministère de la Communauté française. Ce sera l'occasion pour l'équipe de rencontrer ses lecteurs et pour tous ceux qui le désirent d'émettre suggestions, avis et remarques sur le magazine.

Le programme complet du Salon sera envoyé dans chaque école, et pourra aussi être téléchargé. Très utile pour préparer la visite à ce Salon qui réunit environ 200 exposants, et propose entre 120 et 160 conférences.



www.saloneducation.be

PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement, est une publication du Ministère de la Communauté française (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique).

Rédaction

Rédacteur en chef: Didier Catteau
Journalistes: Patrick Delmée,
Étienne Genette, Catherine Moreau

Comité d'accompagnement

Hassa Ben Zouien, Alain Berger, Alain Faure, Éric Frère, Véronique Frère, Lise-Anne Hanse, Martine Herphelin, Anne Hicter, Jean-Pierre Hubin (président), Patricia Israël, Chantal Kaufmann, Jean-Michel Motte, Arlette Vanderkelen, Georges Vanloubbeek et Willy Wastiau.

Abonnement

Vous n'avez pas reçu **PROF** alors que vous travaillez dans l'enseignement ? Faites-le

nous savoir par courriel.

Vous n'êtes pas repris parmi nos abonnés ? Nous vous enverrons le magazine (dans la mesure des exemplaires disponibles), si vous nous envoyez vos coordonnées :

PROF

Ministère de la Communauté française,
local 2G2
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 BRUXELLES
Tél: + 32 (0)2 690 81 33
Fax: + 32 (0)2 690 82 39
prof@cfwb.be
www.enseignement.be/prof

En couverture

Bruno et Jessica, ici lors d'un cours d'informatique, font partie des treize élèves « extraordinaires » scolarisés à l'institut Jean Jaurès, à Charleroi. Nous les avons rencontrés dans le cadre de notre dossier sur l'intégration des enfants à besoins spécifiques. © Belga/Olivier Papegnies

Tirage

142 000 exemplaires, imprimés sur du papier portant le label FSC (certificat n° CU-COC-810340) garantissant qu'il est issu de forêts bien gérées et de bois ou de fibres recyclés.

Graphisme et mise en page

Polygraph' sprl
polygraph@skynet.be

Éditeur responsable

Jean-Pierre HUBIN,
Ministère de la Communauté française - AGERS
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 BRUXELLES

Direction de la publication

Martine HERPHELIN

Vie privée

Afin d'envoyer le magazine **PROF** à ses

destinataires, l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique (AGERS), responsable du traitement, traite les données à caractère personnel suivantes : noms et adresses. L'AGERS ne conserve ces données que pendant le temps nécessaire à l'envoi du magazine. Conformément à la loi du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel, les destinataires du magazine disposent, moyennant la preuve de leur identité, d'un droit d'accès et, le cas échéant, d'un droit de rectification à l'égard des données à caractère personnel le concernant.

ISSN 2031-5295 (imprimé)
ISSN 2031-5309 (online)

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



Sur la toile

Retrouvez **PROF** sur www.enseignement.be/prof, où vous trouverez aussi des compléments d'information à nos articles et dossiers : vidéos, bibliographies...

Prochain numéro en novembre

Une réaction ? Un avis ? N'hésitez pas à contacter la rédaction, par courriel (prof@cfwb.be) ou par courrier. Le prochain numéro sortira de presse à la mi-novembre. Il s'intéressera notamment à l'apprentissage de la lecture. Vos suggestions sont les bienvenues. Pour pouvoir trouver place dans ce quatrième numéro, les informations doivent nous parvenir au plus tard le 2 novembre.



© Anthony Asael/Art in All of Us

Thimphu, Bouthan

Quand Anthony Asael, de l'ASBL Art in All of Us, est passé à la Sunshine School de Thimphu, capitale du royaume de Bouthan, en 2006, c'est la première fois que les élèves pouvaient manipuler un appareil photo. Animant l'atelier de dessins et de poésie par lequel l'ASBL entend mettre en contact les enfants du monde entier, Anthony Asael a demandé quel message les enfants voulaient envoyer au monde. « *Dites-leur de faire attention à la forêt comme on le fait...* » Grand comme une fois et demi la Belgique, le Bouthan, situé sur la chaîne himalayenne, est

enclavé entre l'Inde, au sud, et la Chine, au nord. Son économie est basée notamment sur l'exploitation forestière. En 2008, 12% des enfants en âge d'être en primaire n'étaient pas scolarisés, dans ce pays qui consacre 5,7% de son PIB à l'éducation. Au-delà des chiffres, ce qui a frappé notre voyageur-photographe, c'est le bonheur qu'avaient les enfants à parler de leur culture et de leurs traditions, visibles jusque dans leur uniforme d'écoliers...

www.artinallofus.org