

PROF

Décembre 2009

Numéro 4

DOSSIER 1

Apprendre à lire avec gourmandise

Radio Chocotoff,
les accros du micro

DOSSIER 2

Court-Saint-Étienne :
artistes et profs

Parents-écoles,
un mariage de raison

L'art de retomber sur ses pattes

L'autre soir, comme beaucoup d'entre vous sans doute, je regardais d'un œil distrait – je l'avoue – ce mur de polystyrène tomber comme un domino, à deux pas de la porte de Brandebourg, et Lech Walesa vaciller sur ses bases après la première pichenette. Joli symbole.

Trois-quatre jours auparavant, j'écoutais mon fiston occupé à réviser sa carte de l'Europe, géographique mais surtout politique : vingt-sept pays, et autant de capitales. Pas question d'inverser Bucarest et Budapest, d'oublier Tallinn ou Riga, de confondre Lettonie et Lituanie. Et je me souvenais de mon Europe à moi. Celle de mon enfance et des cartes géographiques que Monsieur Bernard déroulait précautionneusement au tableau noir, craignant d'aggraver les craquelures du temps.

Il nous suffisait d'associer Paris et sa Tour Eiffel, Bruxelles et Manneken Pis, Berlin et son mur, Rome et le Colisée, et c'était dans la poche. Il nous suffisait d'éviter le piège tendu par Amsterdam et La Haye. Six, neuf, puis dix, douze pays... J'en suis resté là au sortir de l'école. Mais vingt-sept ! À situer sur la carte, par-dessus le marché... Presque pire qu'un tableau de Mendeleïev. Tiens, au fond, a-t-il changé, lui, depuis la chute du Mur ? Pardonnez-moi, mais en chimie, je n'ai pas tout suivi. Je vais demander au plus grand. En quatrième, il doit savoir ça...

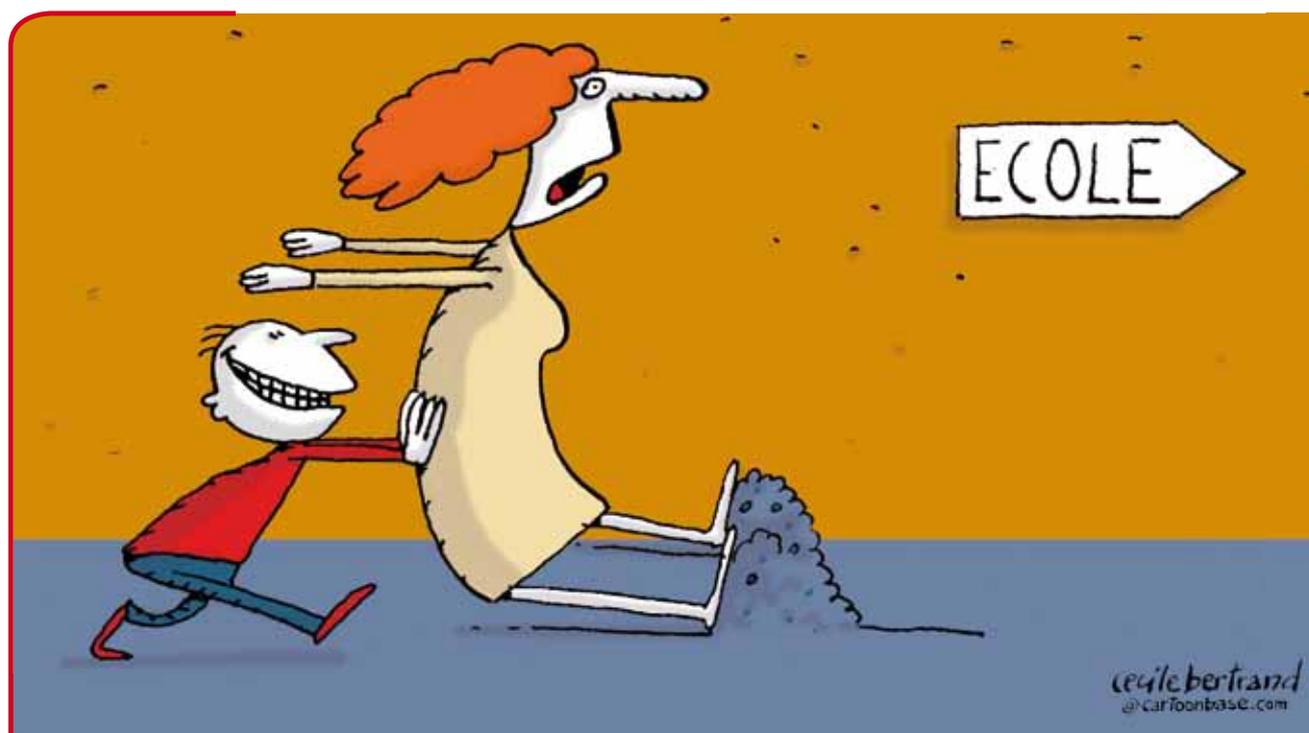
Je repense à cette interview de la professeure Dominique Lafontaine, que vous pourrez lire dans ces pages, et qui évoque le seuil d'exigence sociale, en matière de lecture mais aussi de compréhension et de maîtrise* des nouveaux outils de communication. D'ailleurs, pendant que j'écrivais cet édito, mes trois garçons ont eu besoin d'internet et de l'ordinateur pour étudier ou pour alimenter leurs devoirs. Nos dictionnaires ne leur avaient été que d'un maigre secours... Et qu'on ne me dise pas que tout fout le camp ou que les jeunes n'en veulent plus. Quand je vois tout ce qu'ils doivent digérer ! Il y en a même qui deviennent des as du micro, à Cortil-Wodon, comme on le lira aussi ici.

Qui aurait pu croire il y a quarante ans à une Europe si large ? Qui aurait imaginé de tels changements dans la transmission des savoirs ? Au fond, tout l'art ne serait-il pas d'intégrer ces évolutions à notre vision du monde ? De transmettre cette capacité aux générations qui nous suivent ? De retomber sur ses pattes ? Sans doute. Mais pas toujours indemnes. Pas quand des enfants sont morts d'avoir joué. Au foulard. Pour leurs proches, leurs copains de classe, leurs enseignants, plus rien ne sera comme avant. Et qu'on ne me dise pas, d'un haussement d'épaules fataliste, que tout fout le camp... ●

Didier CATTEAU
Rédacteur en chef



Maîtrise





SOMMAIRE

© Belgas/Olivier Papagnies



11

La lecture, un défi majeur

Chant du signe ? L'apprentissage de la lecture est un processus complexe mêlant des opérations de décodage et de compréhension. Des signes graphiques aux sons et aux sens des textes, la route est longue entre le point de départ et la ligne d'arrivée qu'on ne franchit pourtant jamais... De l'approche théorique aux expériences de terrain, PROF fait le point sur la question.

DOSSIER 1

Parents partenaires

28

Coopérants, absents, critiques ou envahissants, les parents sont des partenaires obligés de l'école. D'où la nécessité de clarifier les rôles et de proposer espaces de rencontre et moyens de communication variés. Au bénéfice de l'enfant.



DOSSIER 2

10

Chef d'atelier ou d'entreprise ?



Chef d'atelier, un métier aux multiples facettes, directement en contact avec le monde de l'entreprise. L'esprit de l'un déteint-il sur l'autre ? Philippe Minet a son idée bien arrêtée sur la question : un exemple... appétissant.

© Belgas/Olivier Papagnies

4 L'info

- 4 Droits sur les bancs ?
- 6 Le premier CTA s'ouvre à Ath
- 7 Les murs sont en papier
- 8 Six écoles pour un Requiem
- 9 Pédagogie et « petit coin »

L'acteur

- 10 Et un rôti « Marie-Louise », un !

11 Dossier 1

Lecture : des signes aux sons et aux sens

- 12 Le tutu de Lola
- 16 Apprendre à lire puis lire pour apprendre
- 18 « Aucun enfant n'a jamais craché sur une histoire »
- 20 La résistance du Doudou méchant
- 21 Une mine de ressources
- 22 Pour en savoir plus

Souvenirs d'école

- 23 Arabelle Meirlaen : « J'aurais voulu être une styliste »

La recherche

- 24 La bosse des maths pour tous : c'est possible !

Clic & TIC

- 25 TIC et tactiques

Focus

- 26 Ni Fame, ni la Star Ac !

28 Dossier 2

Partenaires dans l'éducation

- 30 Une AP, pour ne pas la jouer perso
- 31 L'une démarre, l'autre roule
- 32 Enseignants-parents : même combat
- 33 « À chaque équipe de raconter son projet »
- 34 « Parent pauvre » de la formation ?
- 35 Ailleurs en Europe

Côté psy

- 36 Violence à la télé : apprendre à regarder

Lectures

- 38 Pas d'enseignement sans discipline !

Tableau de bord

- 39 Partis sans laisser d'adresse

En avant toutes

- 40 Radio Chocotoff : un projet tof ! tof ! tof !

À votre service

- 42 Montrez donc que votre école bouge !

Récré

- 43 « Silence dans les rangs »

L'école, ailleurs

- 44 Au Chili, dans la ville de Santiago

Apocalypse, la suite

La RTBF et l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique invitent les classes du 3^e degré secondaire à participer au projet « Mémoires par l'image », dans la foulée de la série Apocalypse, axée sur la Seconde Guerre mondiale. Jusqu'au 1^{er} décembre, elles peuvent rentrer un projet, sous forme de synopsis de reportage d'une durée de 4 minutes. Objectif : lancer les élèves à la recherche de témoignages de cette période. Un jury sélectionnera six projets qui, de janvier à avril, profiteront de l'encadrement technique de la RTBF et de l'expertise du Service général d'Inspection et du Service de Coordination pédagogique Démocratie ou Barbarie, pour réaliser leurs séquences. Ils pourront être diffusés lors d'une émission spéciale, en mai 2010. www.enseignement.be

En bref

En route vers les métiers techniques !

En réponse à la pénurie d'emplois dans certains secteurs techniques, la Province de Liège a mis en route une campagne promotionnelle originale : un truc malin, un camion destiné à sillonner les routes provinciales pour informer les jeunes sur les métiers et les études techniques, avec la possibilité de s'essayer à différentes activités de manipulation. Histoire de joindre le geste à la parole, et de trouver peut-être une nouvelle voie pour ceux qui, au carrefour de leurs études, hésitent encore sur la formation à suivre. Accessible aux écoles de tous les réseaux des 64 communes de la province, *Techni Truck* s'adresse aux écoliers du 3^e degré primaire et (bientôt) aux élèves du secondaire. Mieux que la route buissonnière, il leur montre un chemin vers l'emploi.

www.enseignementprovincedeliege.be
ou 04/330 73 64.



© Province de Liège / Cédrat Guissard

Droits sur les

Pourquoi et comment parler à l'école des droits de l'enfant, précisés dans une Convention qui vient d'afficher vingt printemps ?

Faut-il parler de ces droits en classe ? La question peut paraître* saugrenue. L'école doit faire de tous les élèves des citoyens responsables, leur assurer des chances égales d'émancipation sociale. N'est-elle pas dès lors la meilleure réponse au droit à l'éducation, l'article 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant ? À moins qu'il ne s'agisse d'une question provocatrice. Si la démocratisation progressive des études a largement ouvert les portes de l'école, celle-ci peine à corriger les inégalités sociales. « *La gratuité de l'enseignement n'est pas une réalité concrète et les jeunes de familles vivant en situation de précarité sont, davantage que*

les autres, relégués dans des filières dévalorisées », explique Bernard De Vos, Délégué général aux droits de l'enfant.

Plus fondamentalement, l'école est-elle le lieu approprié pour faire connaître*, voire faire vivre aux enfants leurs droits ? N'est-elle pas un lieu collectif réglementé* où les acquis et compétences des élèves sont évalués et certifiés ? La question renvoie à des propos souvent entendus : « parlez-leur plutôt de leurs devoirs ». À la source de cette tension réside le fait que la Convention joue sur deux exigences difficiles à concilier : la nécessité de protéger l'enfant en raison de sa fragilité mais aussi



LES VINGT ANS DE LA CONVENTION SONT L'OCCASION DE RÉFLÉCHIR À LA FAÇON D'APPLIQUER LES DROITS DE L'ENFANT À L'ÉCOLE.

© Ispix

bancs ?

celle de lui reconnaître* le droit à la liberté d'expression, de le traiter comme un être responsable. « Hier, petit d'homme, l'enfant est devenu un petit homme. Cela aboutit parfois à des discours qui occultent l'indispensable dimension éducative », résume Françoise Guillaume, préfète de l'école Decroly à Bruxelles, qui analyse cette mutation dans un livre récent (1).

Appliquer plutôt qu'expliquer

Alors, comment aborder les droits de l'enfant en classe ? Des associations proposent de multiples outils d'information accompagnés de dossiers pédagogiques et de pistes d'animations. Comme ces droits constituent une matière transversale, il est important qu'ils ne fassent pas l'objet d'attentions uniquement aux alentours du 20 novembre, date-anniversaire de la signature de la Convention, ou dans le cadre d'un seul cours ou d'une activité parascolaire noyés parmi d'autres.

Bon nombre d'enseignants ou d'équipes ont franchi le pas en construisant des pratiques respectueuses des droits de l'enfant. C'est dans ce courant que se sont inscrites les structures de participation mises en place à l'école : conseils de classes, conseils de participation. Un processus progressif. Selon une enquête (2) commandée par l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse, cette culture participative est exercée par une minorité des jeunes (entre 20 et 25 % environ), qui disent émettre leur avis essentiellement sur les activités qui se passent à l'extérieur de l'établissement. « Davantage que les thèmes débattus – l'école doit se garder des balises –, ce sont les mécanismes qui sont importants, explique Marie-Pierre Grosjean, inspectrice de morale dans l'enseignement secondaire. Les jeunes y expérimentent les limites, les difficultés à faire consensus. » Et de conclure : « Tout ce qui n'est pas artificiel, tout ce qui fait de l'école davantage qu'un lieu d'enseignement peut être intéressant. L'enfant peut y être considéré comme sujet de droit. Dès les maternelles. »

Quartan Badi, instituteur en cinquième primaire à l'école Bois Dailly, à Schaerbeek, a



© Belga/Eric Lalmand

installé la gestion participative au cœur de sa classe. « Au début de chaque année, je demande à mes élèves de construire les règles de vie en classe. Sous une forme positive : je peux, je dois. Ils expérimentent ainsi naturellement droits et devoirs. Quand ils n'arrivent pas à gérer eux-mêmes un conflit, j'organise un cercle magique où chaque partie vide son sac et détermine la sanction ». ●

Catherine MOREAU

(1) *L'Enfant : petit homme ou petit d'homme ?*, Éd. L'Harmattan, Paris, 2008.

(2) *Enquête sur la participation des jeunes âgés de 10 à 18 ans*, Communauté française de Belgique, OEJAJ, SONECOM, Avril 2007 téléchargeable sur www.oejaj.cfwb.be/IMG/pdf/rapport_final_participation_10_18_ultra_light.pdf.



*Paraître, connaître, réglementé, reconnaître



Pour en savoir plus

Quelques ouvrages

- De France (B.), *Sanctions et discipline à l'école*, Paris, Éd. La Découverte, 2009.
- Le Gal (J.), *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles, Éd. De Boeck, 2008.
- Leleux (C.), *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*, Bruxelles, Éd. De Boeck, coll. Outils pour enseigner, 2000.

Des formations

... proposées aux enseignants pour apprendre aux enfants et aux jeunes à mieux vivre leurs droits et devoirs à l'école : www.ifc.cfwb.be/default.asp?page=vwfwr05&id=2200302
www.ifc.cfwb.be/jdf/SP_2009-2010_WEB.pdf (réf 3200704, 3200702, 2200301, 3201501, 1101001)

Vite dit

Dossier spécial. Le conseil de la jeunesse a consacré un dossier aux droits de l'enfant dans le numéro 10 de sa publication, le *Journal de la jeunesse francophone*. On y trouve l'historique du texte, ses applications concrètes, des témoignages d'enfants, ... www.cjef.be/NEW/IMG/pdf/Jef_10.pdf

Plan Belgique propose des dossiers pédagogiques gratuits adaptés à tous les degrés du primaire et accompagnés d'un dossier didactique pour les enseignants. Ils abordent, sous l'angle des droits des enfants, la santé, l'éducation, le travail, le logement, les violences quotidiennes, ... www.planbelgique.be/outils-pedagogiques

Ensemble avec plaisir. Parmi les publications du Délégué général aux droits de l'enfant, une brochure *36 jeux pour des récrés d'aujourd'hui, jeux de coopération pour vivre des règles collectives avec plaisir*. Infos : 02/223 36 99

Enseignement.be. On trouvera sur le portail de l'enseignement une foule de ressources pédagogiques (informations, dossiers pédagogiques, ...) utilisables en classe sur différents thèmes liés aux droits de l'enfant : exploitation sexuelle, enfants au travail, sensibilisation au handicap, réfugiés, enfants soldats, ... www.enseignement.be/index.php?page=24696&navi=849

Avec l'Unicef. Après trois ans de visites d'écoles, dans plus de 168 pays, Anthony Asael et Stephanie Rabemafara, de l'ASBL Art in All of Us, publient le *World Art Book*, à l'occasion des 20 ans de la Convention internationale des Droits de l'Enfant. Pour chacun des 192 pays reconnus par les Nations unies, une double page contenant, à gauche, un dessin et un poème d'enfant (dans sa langue et traduit), une carte géographique et des données démographiques liées à l'enfance, et, à droite, un cliché pris par les photographes de l'ASBL, que les lecteurs de *PROF* commencent à connaître puisqu'ils illustrent la dernière page du magazine, depuis sa création. www.artinallofus.org/aiabook

Le premier CTA s'ouvre à Ath

L'institut technique libre d'Ath met la dernière main à son Centre de technologie avancée.

Pas peu fiers, les Athois de l'institut technique libre ! Leur Centre de technologie avancée (CTA) est un des premiers à être prêts. Il fait partie d'un vaste plan établi par la Communauté française (1), les Régions wallonne et bruxelloise et le Fonds européens de développement régional, avec pour objectif d'en créer 31 d'ici 2013. Ces infrastructures, complémentaires au réseau wallon des Centres de compétence et au réseau bruxellois des Centres de référence, mettent à disposition des étudiants des équipements techniques pédagogiques.

« Notre première phase est presque opérationnelle, explique le directeur, Daniel Dauwe. Il s'agit d'un laboratoire pour revoir toutes les bases en électromécanique, puis faire de l'automatisation et de la régulation de puissance. La deuxième phase devrait, dans un an, former des mainteneurs en énergies nouvelles. L'ensemble de l'équipement est interconnecté physiquement et par réseau informatique. » Le résultat est le fruit d'une équipe de professeurs qui se sont mobilisés sur les programmes et les compétences, pour réaliser un cahier des charges et déterminer la liste des machines, de l'équipement et des supports pédagogiques, en veillant à ne pas dépasser l'enveloppe budgétaire de 870 000 €.

Daniel Dauwe ajoute : « Notre professeur de climatisation, Serge Journé, a été la cheville ouvrière de ce projet. Son décès récent laisse un vide difficile à combler. » Deux personnes gèrent actuellement le CTA : Pascal Carbon, chef des travaux et de sécurité, et Raphaël Mincke, chef d'atelier électricité. Transitoirement. Et en janvier 2010 ? « À nous de décrire, sur papier, la fonction de coordinateur de centre. Et d'engager, pour sa phase opérationnelle, un APE (chômeur indemnisé bénéficiant d'une aide à la promotion à l'emploi), soit dans cette fonction, soit en remplacement d'un professeur de l'école, qui l'occuperait. »



LE PREMIER LABO PERMET DE REVOIR LES BASES EN ÉLECTROMÉCANIQUE.

© PROF/MCF

L'institut technique libre est certifié ISO 9001. « Nous appliquons au CTA notre fonctionnement qui vise à l'amélioration continue, précise Daniel Dauwe. C'est une garantie de bonne gestion pour notre public. » Comme les autres centres, il accueillera les professeurs qui souhaitent se former et former leurs élèves, tous réseaux confondus (2). Mais aussi les travailleurs et demandeurs d'emploi. « Le projet est avant tout pédagogique, complète M. Dauwe. Chaque utilisateur terminera sa formation avec un portefeuille qui décrit les compétences acquises. Pour y arriver, nous sommes en train de définir les situations d'apprentissage et de préciser les consignes que nous pourrions proposer. » Ce travail doit encore être avalisé par le comité d'accompagnement du CTA qui réunit les représentants des acteurs partenaires : Forem, administration, Centre de compétences, écoles, ... ● **Pa. D.**

(1) www.enseignement.be/index.php?page=25225&navi=400&rank_navi=400

(2) L'école paie 12 € par élève et par jour, les frais de déplacement et/ou d'hébergement sont remboursés. La formation des professeurs peut être prise en compte dans le quota « réseau » ou « inter-réseaux ».

En bref

CEB. Les dates de passation de l'épreuve externe commune liée à l'octroi du Certificat d'études de base (CEB) ont été fixées aux matinées des jeudi 17, vendredi 18, lundi 21 et mardi 22 juin.
www.adm.cfwb.be/upload/docs/3130_20091022161836.pdf

Pièces en anglais. Le Emerald Isle Theatre Company, basé à Dublin, sera en janvier et février en Belgique, où il propose aux écoles deux pièces en anglais, destinées aux 12-15 et aux 15-18 ans.
Prix : 6 €/élève.
www.eitc.fr

Ressources en économie. Le Centre de documentation économique et sociale (CEDES), créé par la faculté de Sciences économiques, sociales et de gestion des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix (Namur) propose une quantité de ressources numérisées, classées et référencées, exploitables dans les cours d'économie, de gestion et de droit. Articles de presse, séquences d'apprentissage, dossiers d'actualité, documents vidéo et audio... Inscription gratuite, sauf si on veut profiter du moteur de recherche (30 €/an). Sans lui, avec un peu d'intuition, on peut s'y retrouver dans un classement par arborescence de plus de 2000 subdivisions. Des conseillers pédagogiques et inspecteurs en géo, histoire et sciences éco l'ont testé et le recommandent...
www.cedes.be

Parlons-en à l'école. La Fédération laïque des centres de planning familial a publié son programme des formations 2009-2010, dont une quinzaine spécifiquement centrées sur la vie affective et sexuelle à l'école.
www.planningfamilial.net/assets/files/Formations/formations-FLCPF-2009-2010.pdf

Spécialisé. Les dix commissions consultatives de l'enseignement spécialisé (une par zone) sont créées. Une circulaire en balise le fonctionnement. Ces commissions ont pour mission de donner un avis motivé dans sept situations précises comme par exemple l'opportunité de transférer un élève à besoins spécifiques d'un établissement spécialisé à un autre type d'enseignement spécialisé.
www.adm.cfwb.be/upload/docs/3129_20091022143655.pdf

Les murs sont en papier

La construction passive fait ses premiers pas dans les écoles. Un exemple à Louvain-la-Neuve.

Jean-Paul Storm enseigne en 3^e primaire au Collège du Biéreau à Louvain-la-Neuve à 4/5^e temps. Chaque lundi, depuis un an, il assiste aux réunions de chantier du projet METIS (1). Il s'agit de la reconstruction de la section maternelle au standard d'une maison passive : matériaux écologiques et naturels, isolation, économie d'énergie et d'éclairage, étanchéité et gestion des flux d'air,...

Il reste un mois pour terminer les finitions. « Le chantier a duré une année, avec 40 jours de retard, à la suite d'intempéries, explique l'instituteur. Mais nous prévoyons un déménagement aux vacances de Noël pour rentrer en nos locaux en janvier 2010. » Il fait le tour du propriétaire : « 1530 m² pour sept classes de maternelle, les services administratifs, une salle de psychomotricité, une cuisine, un réfectoire, une conciergerie, une salle d'éducation physique. Nous serons plus autonomes, et nous louerons même certains locaux. » La grosse économie sera énergétique grâce à l'isolation. L'ossature en bois des murs extérieurs va jusqu'à 40 cm d'épaisseur. Elle est remplie de flocons de cellulose : une technique allemande. Deux échangeurs thermiques couplés à deux puits canadiens gèrent les flux d'air froid et chaud de cette construction étanche. « Nous avons des sas à chaque entrée, précise M. Storm, et nous ne pourrions ouvrir les fenêtres. Nous devons changer nos habitudes. » La consommation électrique et l'éclairage sont aussi régulés, grâce à la domotique.

Les parents sollicités

Le projet a germé en 2005. « L'ancien bâtiment devenait insalubre, continue-t-il. L'analyse des possibilités a orienté le pouvoir organisateur et les professeurs vers une reconstruction passive. Un surcoût* d'investissement de 15 % devrait être compensé en 12 ans en économisant 90 % de l'énergie d'une construction classique. Économique à terme et écologique. Au quotidien, le bâtiment sera aussi un support pour montrer aux enfants des réponses aux défis sociétaux actuels. Le projet est aussi pédagogique. »



UNE ÉCOLE PASSIVE POUR DES ENFANTS ACTIFS.

Le budget est estimé à 3,3 millions €. Le Collège a sollicité le Fonds de garantie pour les bâtiments scolaires : il lui remboursera le capital et les intérêts annuels limités à 1,25 %, soit près de 90 000 € par an. « Nous sollicitons une participation volontaire des parents. 75 % y souscrivent. Nos subsides et nos économies de fonctionnement, les actions du comité des fêtes, les locations, viennent compléter les rentrées... qui restent insuffisantes. Et nous n'avons pas de primes au contraire des particuliers. Pour le bâtiment primaire, loué à l'université, un parent d'élève a réalisé un plan énergétique donnant droit à un subside wallon pour 75 % des transformations. Il y a bien le plan Ureba, mais il concerne la restauration, pas les nouvelles constructions (2). La Région bruxelloise dispose aussi de primes à la construction et à la rénovation (3). C'est pourquoi nous appelons au sponsoring pour compléter les 300 000 € manquants. Avec peu d'engagements concrets pour l'instant. »

Le choix de l'entrepreneur a pris du temps. « Au premier appel d'offres, ils étaient tous

trop chers. Ensuite, nous avons pu faire un appel négocié et en trouver un dans les montants prévus. Pour le permis de bâtir, il y a eu aussi des étapes, pour tenir compte des normes communales, régionales et de l'UCL. » La démolition a eu lieu en juillet 2008, la première pierre a été posée quelques jours plus tard. Cinq ans ont été nécessaires pour réaliser ce projet-pilote.

C'est une aventure plus difficile qu'un projet classique. « Mais nous y sommes arrivés, réplique M. Storm. Et cela pourra servir d'exemple pour d'autres écoles. » ●

Patrick DELMÉE

(1) Maîtrise* énergétique et technologique d'une institution scolaire (www.biéreau.be). La seule autre réalisation « passive » en Communauté française est l'IPFC de Nivelles (<http://www.ipfc.be/index.html>).

(2) <http://energie.wallonie.be> et www.segec.be/Documents/SIEC/SIEC_IN01_Informations_generales.pdf

(3) www.bruxellesenvironnement.be (onglets « professionnels », « primes, subsides et fiscalité »)



* Surcoût, maîtrise

En bref

Effet de jeunes. L'ASBL Green propose cinq actions pour le climat, et peut soutenir les écoles qui décident de s'y investir. Après l'action « Croque ta pomme » en octobre, Récup'attitude est fixé au 27 novembre, l'action Gros pull (et diminution du chauffage) au 12 février, Eau Secours (valorisation de l'eau du robinet) le 22 mars et Bouger CO2 léger le 30 avril. www.effetdejeunes.be

Soutien aux classes passerelles. Le Gouvernement communautaire a décidé de continuer à soutenir les classes passerelles. Cela concerne 25 écoles fondamentales (14 à Bruxelles, 11 en Wallonie) et 28 secondaires (16 à Bruxelles, 12 en Wallonie). L'école primaire communale de Morlanwelz et le Centre Léonard Defrance, à Liège, s'ajoutent à celles qui étaient soutenues auparavant. Ces classes passerelles accueillent des enfants primo-arrivants, avec pour double objectif de leur apprendre le français de manière intensive et de les remettre à niveau. Le Gouvernement planchera sur un projet de décret proposant des critères de sélection mieux adaptés aux réalités de terrain et une meilleure maîtrise en termes de programmation.

Art à l'école. Le Centre dramatique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse (CDWEJ) propose aux enseignants de mener un projet artistique avec leur classe, en partenariat avec seize lieux culturels en Wallonie. D'octobre à avril, un artiste accompagne la classe, et l'année se termine par des rencontres régionales où s'exposent les fruits de ces projets. C'est complet pour cette année ; pour 2010-2011, le CDWEJ reçoit les demandes dès février-mars. Outre ces projets, le CDWEJ propose également des formations, et le festival Turbulences, à Namur, jusqu'au 29 novembre. www.cdwej.be (onglet art à l'école).

Olympiades de sciences. Les élèves du 3^e degré du secondaire et leurs enseignants en sciences ont jusqu'au 6 décembre pour s'inscrire aux Olympiades de sciences, en biologie, chimie et physique (3 €/élève). La qualification se déroule dans les écoles, sous la supervision des professeurs, qui assurent la correction selon les réponses-types fournies. www.olympiades.be

Six écoles pour un Requiem

Deux-cent-cinquante* élèves de six écoles bruxelloises chantant en latin sous l'or et la pourpre de la Monnaie ! Impressionnant, le « premier mouvement » du Brussels Requiem se poursuivra en 2010.

« **L**a direction du Théâtre veut programmer un requiem chaque année. En écho, nous souhaitons créer un requiem inédit avec et pour des enfants, sous la direction du compositeur anglais Howard Moody », explique Anne-Sophie Noël, responsable du développement culturel.

Lancé en août*, le projet se déroulera sur quatorze mois. Des enfants de 10 et 11 ans de six écoles bruxelloises, dont trois francophones (écoles communales Les Platanes et n°10 Bois Dailly, à Schaerbeek, école fondamentale libre Beth Aviv, à Forest) ont travaillé pendant deux mois avec l'équipe pédagogique du théâtre et les enseignants. Les enfants ont appris des pièces arrangées des Requiem de Verdi et de Fauré, et de chants grégoriens. Et, à partir des thèmes de la mort et du départ au sens large, ils ont composé textes et chansons. À l'école n°10, à Schaerbeek, ce travail a pris la forme d'un jeu des cadavres exquis chers aux surréalistes. « On a proposé un nom, puis un verbe, un adjectif... Cela a donné, par exemple : Hier dans un café, j'espérais retrouver mon chat avec l'espoir de jouer près de l'océan avec une pomme rouge, rouge, rouge », détaille Haby, élève en cinquième primaire.

« J'étais d'abord réticent, ne voyant pas bien les objectifs du projet, enchaîne* l'ins-

tituteur, Quartan Badi. Le dynamisme des enfants et le travail mené en classe avec Howard Moody et un musicien m'ont vite rassuré. Les textes en latin, je ne les ai pas traduits. Pour ne pas entrer dans un conflit religieux et, d'ailleurs, aucun élève ne l'a demandé. En leur donnant davantage la parole, on a laissé la créativité agir. J'ai vu parfois émerger l'audace chez les plus discrets, la timidité chez les plus assurés. »

Les premiers fruits de ce travail ? Un spectacle présenté aux familles fin octobre par les enfants accompagnés par le chef d'orchestre, six musiciens et le Chœur d'enfants de la Monnaie.

En guise de premier mouvement. Car Howard Moody puisera dans les réactions des enfants et la variété des cultures pour composer une œuvre inédite, pour tous publics. *The Brussels Requiem* sera chanté par les mêmes élèves à la Monnaie, les 29 et 31 octobre 2010. Pas de quoi affoler les jeunes artistes ! « Les textes en latin, on les apprenait petit mot par petit mot, explique Kawtar, à l'école n°10. Je suis très contente qu'on y soit arrivés. Et très fière... » ●

Catherine MOREAU



Deux cent cinquante, août, enchaîne



LE CHŒUR D'ENFANTS DE LA MONNAIE ET 250 ÉLÈVES DE SIX ÉCOLES BRUXELLOISES PRÉPARENT UN REQUIEM QUI SERA CRÉÉ L'AN PROCHAIN.

© Anne-Sophie Noël/La Monnaie



POUR SOPHIE LIEBMAN, INSTITUTRICE, LE MANQUE D'ATTENTION ACCORDÉ AUX « LIEUX D'AISANCE » À L'ÉCOLE ILLUSTRE LE TABOU PESANT ENCORE À L'ÉGARD DU CORPS.

© PhotoPOE/Le Dauphiné Libéré/Angélique Sirel © Denis Clason/Isopix

Pédagogie et « petit coin »

La place accordée au corps à l'école influence-t-elle le bien-être des élèves aux toilettes ? Sophie Liebman en a fait son mémoire en Sciences de l'éducation !

Les lieux d'aisance scolaires. Sujet terre à terre, certes, mais n'éveille-t-il pas des souvenirs marquants, parfois humiliants ? Après un aperçu historique de l'éducation et de la place du corps en Occident, Sophie Liebman, s'attarde sur deux figures : Jean-Jacques Rousseau et Emmanuel Kant, qui ont inspiré les pédagogies « active » et « traditionnelle ». Enseignante et fraîchement diplômée en Sciences de l'éducation, Sophie Liebman y a consacré son mémoire.

Pour Rousseau, l'enfant, naturellement libre et heureux, est peu à peu corrompu par la civilisation et la culture. Il prône dès lors une éducation naturelle préférant l'agir et le faire au penser. Pour Kant, l'école assure la formation de l'esprit, par l'exercice et la discipline, et celle du caractère, en formant des êtres obéissants et sociables.

Sophie Liebman observe que notre société exalte et glorifie le corps en imposant un modèle de jeunesse, de santé, de séduction, mais qu'elle gomme souvent ses fonctions fondamentales et ses pulsions. L'école n'y échappe pas. Les élèves y sont rarement appelés à utiliser leur corps pour accéder aux savoirs. Si une place lui est réservée au cours de gymnastique, c'est surtout sous la forme d'une recherche de

maîtrise*, de contrôle et de performances. S'agissant des toilettes, Sophie Liebman souligne que les besoins naturels n'ont pas toujours suscité honte et pudeur : jusqu'au 17^e siècle, le roi de France ne recevait-il pas ses sujets sur sa chaise percée ? La construction des sanitaires dans les écoles est un héritage du 19^e siècle et d'une époque où ils ont été conçus pour que les élèves y séjournent un minimum de temps. Le manque d'intimité, la saleté, la vétusté de certains de ces « lieux d'aisance » peuvent avoir des conséquences sur la santé des enfants : incontinence, infections urinaires,...

Aller aux toilettes « pour changer d'air »

L'enseignante avance alors une hypothèse audacieuse. Là où s'appliquent des pédagogies favorisant l'expérience, les manipulations physiques avant le passage à l'abstrait, on trouverait des représentations et des pratiques vis-à-vis des toilettes reflétant un meilleur respect du corps. Pour la vérifier, un film a été réalisé, montrant une classe au travail où l'institutrice donne ou refuse à un élève l'autorisation de se rendre aux toilettes. Des entretiens filmés ont été menés ensuite par une animatrice avec une cinquantaine de garçons et filles de 4^e primaire de deux écoles communales bruxelloises. L'une pratique des méthodes

dites actives, l'autre une pédagogie traditionnelle. Après avoir vu le film, animatrice et élèves ont abordé l'accessibilité et la localisation des toilettes, leur vétusté, leur propreté, l'intimité qui y règne, leur adaptation aux âges, la séparation entre filles et garçons...

Si les résultats (sur un échantillon par ailleurs très restreint) n'ont pas confirmé l'hypothèse, ils ont tout de même permis de relever des différences notables dans les propos des élèves. Ainsi, ceux de l'école traditionnelle disent se rendre régulièrement aux toilettes, mais pas toujours pour satisfaire leurs besoins naturels ! Ils les considèrent comme un moyen de se dégourdir les jambes, de changer d'air. Le regard qu'ils posent sur ces lieux est globalement positif et non critique. Par contre, les élèves vivant des pratiques scolaires moins contraignantes envisagent les toilettes principalement pour leur fonction première... et les décrivent unanimement. Au point de les déserteur. ●

Catherine MOREAU

(1) Sophie Liebman, *Analyse sociopédagogique de la place du corps à l'école primaire : le cas particulier des toilettes*, Bruxelles, ULB, année académique 2008-2009, mémoire.



* Maîtrise



Et un rôti « Marie-Louise », un !

Philippe Minet est chef d'atelier à l'institut des techniques et des commerces agro-alimentaires, à Suarlée. Entre corps professoral et équipe de direction, il remplit quantité de missions parfois étonnantes.

L'école où travaille Philippe Minet propose deux sections professionnelles : boulangerie-pâtisserie et boucherie. Ce chef d'atelier dirige les 250 élèves de la seconde comme dans une véritable entreprise. On y pratique la découpe, mais aussi la salaison, la charcuterie et le service traiteur, de façon artisanale ou industrielle. « *Mon premier souci est d'obtenir chaque semaine les matières premières pour faire travailler correctement les élèves. Système assez unique : les bouchers de la région nous prêtent une viande que nous leur rendons après transformation. Or, un jambon peut murir* plus d'un an.* »

Chambre froide, saloir, fumoir, et ateliers sont bien remplis... « *Il faut répéter l'acte : on n'apprend pas à faire un rôti de porc Marie-Louise sous vide en un coup de cuiller à pot.* » Son carnet d'adresses, largement fourni, respire la confiance : « *Dans ma corporation, pas besoin d'écrit, la parole est sacrée. Pour l'honorer, il faut travailler sérieusement.* »

Pour coller à la réalité, Philippe Minet accepte toute commande : des parents d'élèves, d'associations,... « *Cela demande de la rapidité et de la flexibilité. Si on me demande mardi 200 lasagnes pour vendredi, c'est moi qui rédige les bons de commande. Le règlement veut que ce soit l'économiste. Ici, il signe après coup.* » Arrivée des matières premières et opportunités décident de l'application du programme, pas l'inverse. Comme dans la vie réelle. « *Par exemple, accepter des quartiers prêtés par les Restos du cœur nous permet de travailler de la découpe à la mise sous vide, au détail. Une chose impossible avec les autres prêteurs.* »



BOUCHER DEVENU CHEF D'ATELIER, PHILIPPE MINET DIRIGE SES ÉLÈVES COMME DANS UNE ENTREPRISE.

© Belga/Olivier Paepgenies

Entre la hache et le billot

Philippe Minet contrôle la « marche en avant ». Une bête qui passe le quai de déchargement ne fait aucun demi-tour dans le couloir, pour éviter de revenir sur des traces souillées. « *Je veille aux bonnes pratiques et méthodes : la tenue, le lavage des mains avec un gel bactéricide, l'ordre de manutention des outils, le nettoyage des outils et des ateliers.* » Ce bouillant personnage, très peu dans son bureau, n'hésite pas à prendre sous sa coupe un grand nombre d'élèves lorsque quatre de ses professeurs sur huit sont grippés. Et, quand il doit remplir les 89 pages liées au contrôle mensuel de l'Agence fédérale pour la sécurité de la chaîne alimentaire (Afsca), il ronge son frein, laissant repointer le professionnalisme : « *Nous avons dû mettre nos ateliers aux normes. Avec une cote moyenne de 9/10, cinq ans après.* »

Tout son cheptel, il le mène à la baguette. Mais « *quand un élève commet un dérapage, c'est moins la sanction que la discussion avec lui, avec ses parents et parfois son maître* de stage qui importe.* » Mieux dans son élément entre les carcasses, il prend toutefois de la distance pour arbitrer ses professeurs. En chef. Et quand la direction prend une décision qui ne correspond pas au bon fonctionnement des ateliers, il l'interpelle. « *Oui. Je suis entre la hache et le billot.* »

Son horaire de 33 périodes ne suffit pas. De plus, foires, salons ou autres manifestations s'enchaînent* pour faire connaître* la section. En-dehors des heures de cours, le weekend*, avec des groupes d'élèves. « *Je ne connais pas le nombre de mes heures. Et si je demande à un professeur de prester, je suis le premier arrivé et le dernier parti.* »

Diplômé à 15 ans, boucher durant huit ans, Philippe Minet est venu à l'enseignement en partie par amour d'une enseignante. Chef d'atelier à 30 ans, nommé après une formation, il a toujours été animé par la passion du travail bien fait, et à 54 ans, il va ranger ses couteaux. Sa succession l'inquiète : dans le réseau officiel, un enseignant d'une autre formation que la sienne peut postuler. « *Cela me ferait mal si ce n'était plus un boucher...* »

Plus tard, il ne tient pas à revenir dans son école, entendre quelqu'un lui demander : « *Que puis-je pour vous, Monsieur ?* » Il tournera la page. D'un coup, tranchant. Pour dévorer une seconde vie. À pleines dents. ●

Patrick DELMÉE



* Mûrir, maître, s'enchaînent, connaître, week-end

LECTURE :

des signes aux sons et aux sens

L'apprentissage de la lecture est un processus complexe concernant toutes les disciplines durant toute la scolarité. Dès la maternelle, nous devons développer chez l'enfant une conscience phonologique, puis lui faire acquérir le code spécifique à notre langue. Mais enseigner la lecture, c'est non seulement donner les clés du code (auquel on circonscrit un peu vite la lecture), mais c'est aussi inculquer des stratégies de compréhension des textes. Ce n'est pas simple, car un texte a toujours deux auteurs : celui qui l'écrit et celui qui le lit !

Nous verrons avec la professeure Dominique Lafontaine (ULg) que le temps consacré aux stratégies de

compréhension n'est pas suffisant (pp. 16-17). Nous éclairant sur nos mauvais scores en lecture, cette spécialiste pointe le manque d'aides aux élèves en difficulté ainsi que le problème de la formation des enseignants. Elle plaide pour une mobilisation générale, et pour des projets d'écoles autour de la lecture.

S'il faut multiplier les stratégies d'apprentissage comme nous le verrons d'entrée de jeu (pp. 12-15), la motivation à lire dépend aussi du texte et du contexte. D'où l'intérêt de lire, dans une ambiance agréable, des textes de qualité répondant aux questions des enfants ainsi que nous l'explique une inspectrice du fondamental (p. 18). Nous verrons com-

ment des projets de lecture-écriture avec des écoliers de 3^e maternelle et de 4^e primaire peuvent contribuer au plaisir d'une lecture ayant du sens.

Après un détour par le terrain, où nous irons à la rencontre d'enseignants racontant leurs expériences (pp. 18-21), nous partirons à la recherche des partenaires de l'école. Ils sont nombreux pour assurer la promotion de la lecture auprès des jeunes, de l'école fondamentale à la fin de l'enseignement secondaire. Du Service général des lettres et du livre à la Cellule Culture-Enseignement, une mine de ressources est à explorer (p. 21). Enfin, une orientation bibliographique proposera quelques pistes pour approfondir le sujet (p. 22). Bonne lecture !

Le tutu de Lola



L'apprentissage de la lecture - et de l'écriture qui lui est liée - est d'autant plus complexe qu'il n'est pas naturel, mais nécessite à la fois des stratégies simultanées de décodage et de compréhension. La découverte du principe alphabétique et du code spécifique à la langue française doivent s'accompagner d'habiletés variées, à développer tout au long de la scolarité.

L'apprentissage de la lecture est l'affaire d'une vie : il commence dès la naissance avec l'acquisition naturelle du langage oral, son préalable indispensable, et se poursuit par le développement d'habiletés techniques et de stratégies de compréhension très complexes. Il nécessite un enseignement explicite qui n'est pas une exclusivité de l'école primaire ni du cours de français, car il concerne toutes les disciplines scolaires, et s'améliore tout au long de la scolarité. Il est à la source de nombreux apprentissages ultérieurs, et de moult plaisirs littéraires, mais aussi de beaucoup d'échecs socioprofessionnels et scolaires. C'est dire son importance !

Une mauvaise lecture n'est pas qu'une affaire d'opticien ! Nous savons aujourd'hui que le facteur prépondérant pour la réussite de la lecture n'est pas tant la méthode utilisée par l'enseignant que l'enseignant lui-même. L'apprentissage de la lecture est une affaire trop importante pour qu'on le ramène à une querelle de méthodes (lire notre encadré), aujourd'hui dépassée. Dépassée ? À voir ! N'empêche, malgré les divergences encore très vives parfois entre partisans et adversaires de l'une ou l'autre méthode, un consensus semble animer la communauté scientifique sur un certain nombre d'éléments. Faisons brièvement le point.

Papa : deux sons, quatre lettres

Une des premières pierres d'achoppement pour les apprentis-lecteurs réside dans l'accès au principe alphabétique°, c'est-à-dire des correspondances° graphèmes°-phonèmes°. La représentation des phonèmes par des lettres arbitraires n'est pas immédiatement comprise par nos jeunes décodeurs. Ainsi, par exemple, l'enfant n'est pas immédiatement capable de se représenter mentalement les phonèmes / p / et / a / du son / pa /. Il a beau dire / papa / depuis longtemps, il lui est très difficile de comprendre que ce mot si familier s'écrit avec quatre lettres alors qu'il entend deux sons. C'est ici que l'école

° Lire notre glossaire, en page 13.

Deux méthodes de lecture

Schématiquement, il existe en matière d'apprentissage de la lecture deux types opposés de méthodes « pures », synthétique et analytique (ou globale). Même si une majorité d'enseignants de 1^{re} et de 2^e années primaires disent appliquer une démarche mixte (1).

Méthode « synthétique »

Elle se base sur le principe alphabétique (le fameux B A BA). L'enfant apprend à lire à partir des lettres de l'alphabet selon une progression allant du plus simple au plus complexe, des lettres aux syllabes, des syllabes aux mots et des mots aux phrases puis aux textes par assemblage (« synthèse »). C'est donc une approche par le code (on dit aussi approche par le son car l'enfant apprend les correspondances graphèmes-phonèmes). La maîtrise du décodage est considérée comme le préalable à la compréhension : mieux l'enfant maîtrise le décodage, plus fluide sera sa lecture, et mieux il pourra mobiliser ses ressources cognitives pour comprendre ce qu'il lit. Cette méthode est également appelée, avec des nuances, « alphabétique », « syllabique » ou « traditionnelle ».

Méthode « analytique » ou « globale »

À l'inverse, la méthode analytique part de phrases entières (d'où l'expression « méthode globale »), par décomposition (« analyse ») des phrases en leurs mots, syllabes et lettres. C'est surtout une approche par le sens, qui met d'emblée l'accent sur la compréhension de phrases courantes, réelles, éventuellement formulées par les enfants eux-mêmes (ayant un sens et non données en vue du seul déchiffrement). Ici, on ne sépare pas les opérations de décodage et de compréhension. C'est une procédure par « adressage » (qu'on appelle également « voie directe » ou « lexicale »). Les mots appris sont stockés dans le lexique mental du lecteur qui les reconnaît ensuite au cours de ses lectures sans devoir procéder à leur déchiffrement, lettre par lettre.

On sait aujourd'hui que les opérations de décodage et de compréhension sont nécessaires à la lecture. Aucune des deux voies de lecture, à elle seule, ne permet de lire tous les mots. ● **É. G.**

(1) Lafontaine (A.) et Nyssen (M.-C.), *Apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*, Ministère de la Communauté française, septembre 2006, p. 23.



IL FAUT COMBINER LES DÉMARCHES D'APPRENTISSAGE
CAR CHAQUE ENFANT A SES BESOINS SPÉCIFIQUES.

© Belgica

maternelle peut jouer un rôle précieux en développant chez l'enfant une conscience phonologique^o (conscience des rimes, allitérations, longueur des mots...) et phonémique (conscience des phonèmes). Ainsi que l'explique Jocelyne Giasson, de l'Université Laval, au Québec, « *la perception de la séquence des phonèmes dans un mot est une tâche difficile ; en tant qu'adulte, il suffit de penser à la difficulté que nous avons parfois à percevoir la séquence des notes dans une mélodie* » (1).

Pour la seule opération de décodage du langage écrit, la découverte du principe alphabétique demeure une condition nécessaire mais non suffisante. Elle s'applique à toutes les langues alphabétiques, mais encore faut-il apprendre à maîtriser* le code^o orthographique qui est spécifique à chaque langue. Les langues présentent des degrés de difficulté très variables, de la transparence presque totale de l'italien à l'opacité plus grande du français et de l'anglais. Ainsi que l'explique le P^r Morais (ULB), l'anglais a 1 120 manières de représenter 40 phonèmes, alors que l'italien n'a que 33 façons d'en représenter 25 (2). C'est dire qu'il y a une correspondance quasi parfaite entre phonèmes et graphèmes en italien, à l'inverse de l'anglais. Comme celui-ci, le français appartient à la catégorie des langues opaques. On ne s'étonnera pas, dès lors, que le taux d'erreurs de lecture en fin de première année soit de

5 % en Italie, de 28 % en France et de... 67 % en Grande-Bretagne (3).

La langue française étant elle-même opaque, on comprend qu'elle pose d'énormes problèmes d'apprentissage. Si le mot « canari » se lit et s'écrit aisément, ce n'est pas le cas du mot « oiseau », pourtant plus courant. Chacun de ses trois phonèmes (/ wa /, / z /, / o /) pose problème. L'écriture n'échappe pas à d'autres problèmes de correspondances entre phonèmes et graphèmes. Ainsi, par exemple, le phonème / o / à lui seul peut également s'écrire avec des lettres bien différentes (« ô », « au », « aud », « aut », « eau »...). C'est l'occasion de rappeler ici qu'il ne s'agit plus de sanctionner les fautes, qui sont normales, mais de valoriser les réussites ! Chaque enfant a ses besoins spécifiques et si toutes les méthodes marchent, elles ne marchent pas toutes avec tous les enfants. Il faut donc combiner les démarches didactiques pour optimiser ses chances de réussite.

Des stratégies variées

Aujourd'hui, l'approche de la lecture est multidisciplinaire : elle fait appel, au moins, aux connaissances en linguistique, en psychologie cognitive et du développement, en didactique et en pédagogie. L'imagerie par résonance magnétique nous permet d'explorer les « circuits neuronaux de lecture » et de (commencer à) comprendre les mécanismes cérébraux qui sont en jeu dans l'acte de lire.

Glossaire

Phonème. La plus petite unité distinctive de la langue parlée. Il y en a 36 en français. Un son peut être constitué de plusieurs phonèmes. Le mot « chat » suppose une seule émission de voix, mais comporte deux phonèmes (/ch/ et /a/). Les apprenants ont beaucoup de difficultés à percevoir les phonèmes au sein des mots, de la même manière que nous éprouvons beaucoup de difficultés à percevoir les notes d'une musique.

Graphème. La plus petite unité distinctive de la langue écrite (lettre ou groupe de lettres) correspondant à un phonème. Un phonème peut être représenté par différents graphèmes. Ainsi, le phonème /on/ peut s'écrire « on », « ont », « ompt », « ond », « onc »... Il y a donc beaucoup plus de graphèmes que de phonèmes. Un graphème est dit simple lorsqu'il est constitué d'une seule lettre (« tu » est composé de deux graphèmes simples : « t » et « u ») ; et complexe lorsqu'il y en a deux ou plusieurs (« chaud » est composé de « ch » et « aud »).

Correspondances graphèmes-phonèmes.

Les graphèmes de la langue écrite correspondent aux phonèmes de la langue parlée. Pour lire, l'enfant doit apprendre que les lettres qu'il découvre correspondent à des sons qu'il connaît* déjà (correspondances graphèmes-phonèmes). Pour écrire, il doit au contraire apprendre à transformer les sons des mots en lettres (correspondances phonèmes-graphèmes). La difficulté réside dans le fait qu'en français comme dans toutes les langues « opaques », les correspondances sont très imparfaites. Il y a de nombreuses manières d'écrire un même phonème et il y a des lettres qui ne se prononcent pas.

Principe alphabétique. Principe selon lequel les mots sont composés de lettres combinées entre elles. À partir d'une combinaison infinie des quelques lettres de l'alphabet, nous pouvons écrire une infinité de mots.

Code orthographique. Ensemble des règles sur la manière d'écrire les mots. Chaque langue possède son code, plus ou moins opaque ou transparent (comme l'italien). « Orthographe » s'écrit avec deux lettres « h » qui ne s'entendent pas. Arbitraire par définition, cette convention nécessite un apprentissage d'autant plus long que le code est opaque.

Inférence. Dédution, mise en relation, hypothèse permettant d'interpréter un texte et, donc, de le comprendre.

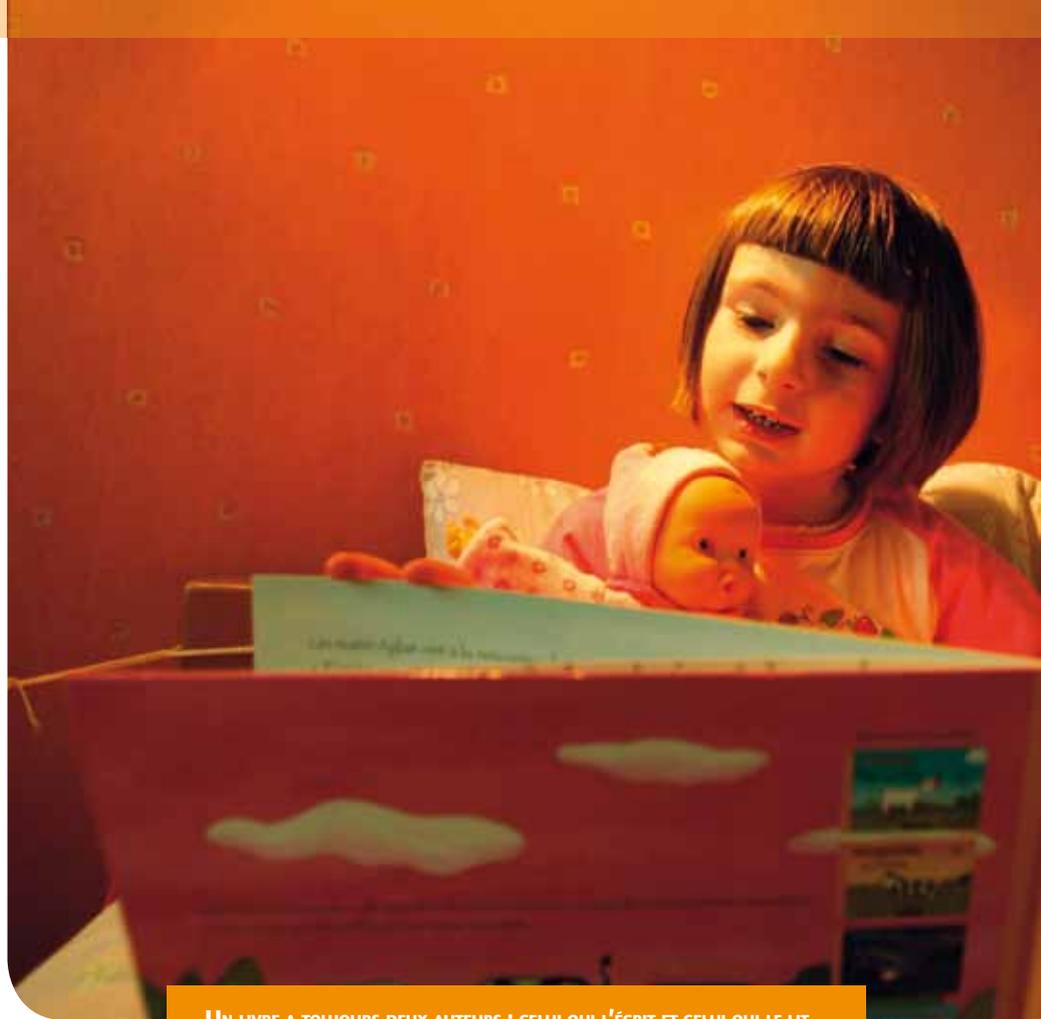


* Connaît, reconnaître

Les connaissances actuelles en neurosciences semblent démontrer que la méthode globale employée seule, ne serait pas la plus efficace car « *elle ne correspond pas à la manière dont fonctionnent les réseaux neuronaux de la lecture.* » C'est du moins ce qu'explique Stanislas Dehaene, professeur de psychologie cognitive expérimentale au Collège de France (4), selon qui cette méthode ne serait pas adaptée à l'architecture de notre cerveau de primate car elle fait appel à l'hémisphère droit alors que la lecture experte active l'aire occipito-temporale ventrale gauche du cerveau. Rien moins !

Toutefois, il ajoute aussitôt : « *Il est bon que la plupart des livres scolaires, aujourd'hui, fassent très vite appel à des petits textes signifiants plutôt qu'à des lignes de charabia sur le tuto de Lola. Mais la compréhension passe avant tout par la fluidité du décodage. Plus vite cette étape est automatisée, mieux l'enfant peut se concentrer sur le sens du texte.* » Si le décodage phonologique des mots demeure une étape clé de la lecture, on sait que cette étape déjà très complexe n'est pas suffisante pour comprendre un texte, ce qui est tout de même l'objectif.

En réalité, la neuropsychologie démontre qu'aucune des deux voies de lecture (par le son et par le sens) à elle seule ne suffit à lire. Une lecture experte combinant les deux, les spécialistes s'accordent à dire qu'il faut donc apprendre *simultanément* à développer des habiletés de décodage



UN LIVRE A TOUJOURS DEUX AUTEURS : CELUI QUI L'ÉCRIT ET CELUI QUI LE LIT.

et de compréhension. Une certitude : le développement de stratégies^o variées permet d'améliorer les compétences du lecteur. Celles-ci reposent sur les structures cognitives et affectives du lecteur, et sur les processus simultanés qu'il met en œuvre durant l'acte de lecture. Un enseignement différencié de stratégies di-

versifiées s'avère donc indispensable à un apprentissage efficace. C'est l'affaire des professionnels formés à cette fonction pédagogique de haut niveau, soutenus par l'ensemble de la communauté éducative, parents compris.

Favoriser la lecture, en famille et à l'école

L'école joue un rôle d'autant plus important que l'écart entre bons et mauvais lecteurs se creuse dès l'âge de 8 ans (5). Déjà ! Au cercle vertueux des uns (les bons lecteurs deviennent toujours meilleurs) s'oppose le cercle vicieux des autres (les mauvais lecteurs se découragent et abandonnent rapidement). L'on veillera donc à consacrer beaucoup de temps de lecture à cette période délicate correspondant à la fin du premier cycle et au début du deuxième cycle primaires. Mais l'apprentissage de la lecture ne s'arrête pas là. À chaque étape de l'apprentissage de la lecture correspondent des stratégies différentes qu'il convient d'acquérir et développer.

Nous en avons tous fait l'expérience : la fluidité reste une condition *sine qua non* de la compréhension des textes. Les

Langage et pensée : quel rapport ?

Qui dit lecture dit écriture. Les systèmes d'écriture exercent une influence clandestine sur notre vision du monde comme sur notre faculté de raisonner. Une mauvaise maîtrise* de la langue freinerait le développement de la pensée conceptuelle et de l'intelligence, ainsi que l'explique notamment le Dr Ghislaine Wettstein-Badour (1). On se souviendra peut-être que Chomsky et d'autres, naguère, établissaient une relation entre le langage et la pensée. Un manque de compétences en lecture génère-t-il des carences cognitives spécifiques, relatives à l'esprit d'analyse ou la faculté d'abstraction ? Quoi qu'il en soit, la forme écrite du langage constitue un code d'autant plus complexe que cette invention récente dans la phylogenèse (5 300 ans environ) n'est pas adaptée à nos vieux cerveaux de primates naturellement parlant, mais difficilement lisant ! (2)

É. G.



* Maîtrise

(1) Dans *Apprentissage de la lecture. Le non-sens des pédagogies actuelles*, consultable en ligne à l'adresse www.sauv.net/wettstein.php.

(2) Lire à ce sujet *Les neurones de la lecture*, de Dehaene (voir bibliographie).

Supports du langage : quelle influence ?

Dire que nous vivons dans une culture de l'écrit est banal (pour combien de temps ?). La réalité ne l'est pourtant pas. Le passage de l'oralité à l'écrit, que l'imprimerie de Gutenberg favorisa au milieu du XV^e siècle, transforma radicalement notre culture occidentale. Ce passage de la logosphère à la graphosphère (1) coïncide avec l'entrée dans la Modernité, notamment caractérisée par un développement de l'individualisme et de la rationalité. Le passage à l'image virtuelle et à l'interactivité des médias électroniques va-t-il encore modifier en profondeur nos façons d'appréhender la réalité ? La lecture sur écran elle-même va-t-elle modifier nos façons mêmes de lire ? ●

É. G.

(1) Expressions qu'utilise Régis Debray dans *Vie et mort de l'image*, notamment.



© PhotoRQ/Le Dauphiné Libéré/Valérie Gerin

études montrent qu'une lecture régulière - et notamment la relecture des mêmes textes - améliore la fluidité davantage que le décodage de mots isolés. On ne dira donc jamais assez à quel point parents et enseignants doivent favoriser la lecture durant toute la scolarité, tant à l'école qu'en dehors de celle-ci. C'est aussi l'occasion de rappeler ici l'importance de la qualité des textes et du contexte pour un apprentissage efficace. On lit d'autant mieux qu'un climat détendu et des textes intéressants favorisent le plaisir de lire. Il ne faudrait pas que la lecture devienne l'apanage d'une *classe de lecteur*, comme c'était le cas avant la scolarisation de masse.



© Belga

Enfin, la lecture est un processus de construction de sens qui doit être conçu dès le départ comme une résolution de problèmes (6). Le lecteur « construit » le sens du texte à partir d'indices graphiques, syntaxiques et sémantiques. Lire, c'est faire sans cesse des inférences (des hypothèses et déductions logiques) et les vérifier ; c'est inter/prêter, c'est-à-dire prêter du sens, entre l'explicite et l'implicite, entre dénotation et connotation. Cela ne signifie nullement que l'on peut faire dire n'importe quoi aux textes, bien au contraire. C'est ici que de nouvelles stratégies de lecture adaptées à tous les niveaux d'enseignement sont nécessaires : distinguer l'essentiel de l'accessoire ; comprendre la structuration du texte et ses liens logiques ; synthétiser ce qui est déjà lu ; établir des relations avec des savoirs déjà connus, etc. Il y a toujours de nombreuses interprétations possibles pour chaque texte. La route est longue entre le point de départ et la ligne d'arrivée qu'on n'atteint pourtant jamais, la compréhension totale n'étant jamais possible. Paradoxe du langage qui nous délivre et nous enferme à la fois !

La connaissance de la langue n'est pas tout. Outre la richesse du répertoire lexical - fondamental pour une bonne lecture -,

encore faut-il avoir une bonne culture générale et une expérience de la vie pour comprendre un texte. Ainsi, plus le lecteur partage d'expériences communes avec l'auteur d'un texte, mieux il en saisit le sens. Et plus il connaît le sujet d'un texte, mieux il le comprend. On raconte que des gamins lisant un texte parlant de football le comprennent généralement mieux que les filles. L'histoire n'est pas si anecdotique. Elle montre qu'il vaut mieux partir de textes portant sur des sujets déjà connus des élèves.

Alors, l'apprentissage de la lecture ne se termine donc jamais ? Non, car nous pouvons toujours améliorer nos compétences à la fois de décodage (lire plus vite par exemple) et de compréhension (comprendre mieux le sens d'un texte). C'est l'apprentissage d'une vie entière, avec ses étapes et ses stratégies qu'il nous faut apprendre à maîtriser, à l'école, en famille et en solo. Ou avec Lola, mais sans tutu cette fois... ●

Étienne GENETTE

(1) Giasson (J.), *La lecture. De la théorie à la pratique*, De Boeck, Bruxelles, 1997, p. 152.

(2) Exemple donné par le P^r Morais lors d'une conférence-débat organisée par l'ULB sur l'apprentissage de la lecture (Bruxelles, le 10 octobre 2009).

(3) Dehaene (S.), *Les neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 306.

(4) id., pp. 291-301.

(5) Giasson, op. cit., p. 200.

(6) Voir notamment D. Lafontaine et al., *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*, Service général du Pilotage du système éducatif, Bruxelles, 2007, p. 14.

www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=2976&do_check=



* Maîtrise

Apprendre à lire puis lire pour apprendre

Spécialiste de la lecture et de l'évaluation, impliquée dans les diverses enquêtes internationales, la professeure Dominique Lafontaine ne voit pas d'amélioration notable se dessiner depuis une dizaine d'années. Des solutions existent, encore faut-il les mettre en œuvre.

En 1993 déjà, après la première enquête « Reading Literacy Study » menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (1), Dominique et Annette Lafontaine parlaient « *d'avertissement majeur. Certes, les élèves belges savent lire (...), mais ils maîtrisent* insuffisamment (...) les mécanismes fins de la lecture qui assurent une compréhension approfondie et donc efficace.* » (2)

Quinze ans après, si la Communauté française se situe « *exactement au niveau de la moyenne internationale des 45 systèmes éducatifs participant à PIRLS 2006* » (3), elle arrive en queue du peloton de pays comparables, où il y a deux fois plus de « bons » élèves (46% contre 23%) et deux fois moins de « faibles » (18 contre 34%).

PROF : Depuis les premières enquêtes internationales, les choses vous paraissent-elles avoir évolué ?

▣ Dominique Lafontaine : Je dirais que non, hélas. Jusqu'à la dernière opération d'évaluation externe pour la lecture, dans les grandes lignes le problème est toujours le même. On attend les résultats de l'enquête PISA 2009 (NDLR : en décembre 2010), qui permettront la comparaison avec PISA 2000. Nos élèves se débrouillent assez bien quand il s'agit de repérer des informations situées dans le texte, mais pour ce qui est de l'ordre de l'interprétation ou de l'inférence°, ils présentent des faiblesses caractérisées. Et qui persistent.

L'accent sur cette capacité d'inférence n'est-il pas « un effet de mode » ?

▣ Je ne crois pas. Elle fait partie de la définition communément admise de ce qu'est la compréhension d'un texte. Elle figure dans nos socles et dans tous les cadres de référence relatifs à la lecture, dans les autres pays. Il est vrai que ça n'a pas tou-



**POUR DOMINIQUE LAFONTAINE,
L'AMÉLIORATION VIENDRA D'UNE
MOBILISATION GÉNÉRALE.**

© Photo POR / La Voix du Nord / Max Roserau

jours été le cas. Si on remonte aux très anciennes études de l'IEA (5), ce qui était de l'ordre de l'inférence et de l'interprétation de textes était vu comme des compétences en littérature. Aujourd'hui, c'est intégré aux compétences en compréhension.

Avec des conséquences sur le niveau d'exigence...

▣ Bien sûr. Auparavant, le niveau 4^e primaire était considéré comme bon pour pouvoir se débrouiller, mais la demande sociale a évolué, et cette exigence continuera à augmenter. Le citoyen se trouve aujourd'hui face à quantité de documents plus complexes : schémas, graphiques... L'arrivée de la lecture sur écran ajoute encore à la difficulté. On peut hurler quand on voit des fautes d'orthographe, mais quelqu'un qui ne maîtrise* pas toutes les subtilités du participe passé, ça me tracasse moins que quelqu'un qui n'est pas capable de gérer un lien hypertexte. À supposer qu'il faille choisir, bien sûr...

Même s'il ne faut pas choisir, on note chez nous une forte proportion

d'apprentissages formels, au détriment des stratégies de compréhension (4). Est-ce là que le bât blesse ?

▣ C'est l'interprétation que j'ai toujours privilégiée. Parce que soit on suppose que nos élèves sont moins intelligents que ceux des autres pays (pourquoi serait-ce le cas ?), soit ce sont des conditions d'enseignement qui sont en cause. On ne peut pas imaginer que l'action familiale seule, dans d'autres pays, prépare à de meilleures performances. Et on sait que certains pays pratiquent un apprentissage plus systématique des stratégies de compréhension. Chez nous, même s'il y a des pistes didactiques sur le sujet, même s'il y a des hautes écoles pédagogiques qui forment à cela, c'est encore trop peu répandu dans les classes.

À l'occasion d'une analyse des pratiques en 1^{er} et 2^e primaire, les enseignants disent leur malaise à l'égard de leur formation. Seraient-ils trop peu outillés ?

▣ En tout cas, ils le disent dans cette enquête (5). Ils sont conscients des difficul-

tés, mais ne savent pas que faire pour y faire face. Et ça c'est vraiment inquiétant. On voit dans les évaluations externes un nombre limité d'élèves en difficulté, en 2^e primaire, mais il y a un grand risque qu'ils poursuivent leur scolarité avec ces difficultés. On retrouve davantage d'élèves en difficulté en 5^e primaire et plus encore en 2^e secondaire ! Non seulement le temps consacré à enseigner des stratégies de compréhension est insuffisant, mais en plus, pour les élèves en difficultés, peu de choses semblent être mises en place...

Les résultats ne suivent pas alors qu'on semble savoir ce qui marche... Faut-il s'y résoudre ?

▣ Peut-être faut-il réfléchir à un pilotage un peu plus serré, plus rapproché, au niveau d'un pouvoir organisateur ou des établissements, par exemple. Avec une mobilisation générale, des formations de tous les enseignants, qui auraient des comptes à rendre. Pour décider de changer sa pratique, il ne suffit pas de lire des documents. Il faut des relais, l'impulsion de la direction, du PO. Qu'il y ait une décision de changer les choses, en équipe. Lire et s'autoformer, c'est possible, mais ce qui se passe généralement est plus informel : un collègue conseille une façon de faire qui a porté ses fruits.

Fera-t-on l'économie du débat sur la formation des maîtres ?

▣ Je crois qu'elle est effectivement trop courte et que les collègues des hautes écoles sont aujourd'hui nombreux à le reconnaître*.

En matière de lecture, l'essentiel n'est-il pas de travailler en équipe, par niveau mais aussi entre les différents niveaux ?

▣ C'est fondamental. Ça ne peut marcher que s'il y a un projet d'école autour de la lecture. Des recherches ont montré qu'à public égal, ça marche mieux dans les écoles où il y a des coins lecture, un journal d'école, une bibliothèque (6)... Peu importe exactement quoi : l'essentiel est qu'il y ait un projet porteur, une dynamique autour de la lecture. Et ce sont des choses relativement simples : que des élèves de 3^e ou de 4^e, une fois par semaine, aillent raconter une histoire aux plus petits. Ce sont des choses qui marchent. Une fois que les écoles sont dans cette dynamique, elles

Les évaluations révèlent des lecteurs « peu accomplis »

En matière de lecture, nos élèves se situent en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE ou de l'Union européenne, lors des enquêtes internationales. Pourtant, ils ne regardent pas plus la télé, ne lisent pas moins, ne sont pas dans des classes plus surpeuplées, et le nombre d'élèves allochtones n'est pas en cause...

Évaluations externes (1) et enquêtes ont donné lieu à des recommandations pressantes, au premier rang desquelles un rappel si utile que le Conseil de l'Éducation et de la Formation en a fait dès 1998 le titre d'un de ses avis : *On n'a jamais fini d'apprendre à lire* (2).

Tout n'est pas négatif. Fin de 2^e primaire, 90% des enfants répondent correctement et « savent retrouver des informations explicites dans des textes ou documents simples » (3). Pour la professeure Lafontaine, l'apprentissage initial de la lecture s'effectue d'une façon globalement satisfaisante.

Là où le bât blesse, c'est du côté de la capacité d'inférence (lire ci-contre). Autre souci : la vitesse de lecture. Les résultats aux évaluations externes et les questionnaires des enseignants à cette occasion font dire à Dominique Lafontaine et Christiane Blondin que « leur niveau d'exigence est insuffisant en ce qui concerne la vitesse de lecture ».

Globalement, le tableau brossé par les évaluations externes révèle des lecteurs « peu accomplis ». Et la dispersion des résultats enfle encore l'inquiétude : beaucoup d'élèves aux compétences faibles, très peu aux compétences très élevées. Seule consolation : le niveau ne s'est pas dégradé de 1991 à 2000.

La solution ? Sortir de « l'impasse pédagogique » qui consiste à estimer « que l'apprentissage de la lecture concerne quasi exclusivement les deux années du primaire ». Tous les outils développés depuis y insistent...

(1) www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029

(2) Avis n° 57 du Conseil de l'Éducation et de la Formation. Un état des lieux, très synthétique, qui date de 1996-97 (www.cef.cfwb.be/index.php?m=biblio_doc_view&do_id=105).

(3) Lafontaine et Blondin (voir bibliographie), pp. 30-31.

sont très inventives et je n'ai plus rien à leur apprendre !

Un travail interdisciplinaire aussi...

▣ Bien sûr, parce que la lecture est une compétence démultipliée. Il faut donc la travailler dans les différentes matières. Lire une carte géographique, un schéma, ce n'est pas comme lire un texte littéraire. Et ce n'est pas le prof de français qui doit travailler seul ces différentes lectures.

Pensez-vous que le seuil d'exigence fixé par les socles de compétences doit être relevé ?

▣ Je ne dirais pas que le seuil est trop bas, mais qu'il est très difficile de dire où il se situe exactement, parce qu'en lecture, au-delà des compétences, il existe un paramètre important, le texte, qui peut être plus ou moins long ou complexe. En lecture, je dirais que c'est quand il y a une évaluation externe que les enseignants commencent à être un peu plus au clair sur ce qui est exigé. Les questions portent sur des textes et je pense que c'est sans doute une des raisons

pour lesquelles les évaluations externes sont appréciées. Pour la lecture, ce ne sont pas seulement des compétences mais aussi des exemples de textes qu'il faut. Cela clarifie les attentes et ça rassure... ●

Propos recueillis par **Didier CATTEAU**

(1) <http://timss.bc.edu/isc/publications.html> (cliquer sur PIRLS 2001 et 2006 dans le menu de gauche ; publications en anglais)

(2) Dans *Bulletin d'Informations pédagogiques*, n° 8, octobre 1993, p.5 (www.restode.cfwb.be/pgres/infoped/infoped.htm)

(3) Annette Lafontaine (avec la collaboration de Christian Monseur), *PIRLS. Progress in International Reading Literacy Study, Rapport final*, éd. ULg, décembre 2008, p. 25.

(4) *On n'a jamais fini d'apprendre à lire*, avis n° 57 du Conseil de l'Éducation et de la Formation (voir bibliographie), pp. 20 à 24.

(5) *Apprentissage de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires* (voir bibliographie), p. 23.

(6) Lafontaine et Blondin (voir bibliographie), p. 235.



* Maîtrisent, maîtrise, reconnaître

► ° Lire notre glossaire en page 13

« Aucun enfant n'a jamais craché sur une histoire »

Intégrer apprentissage du code et du sens, varier les textes, susciter l'engagement des élèves... Pourquoi pas par la lecture-écriture d'albums ?

Comme d'autres, Micheline Dispy, inspectrice au fondamental, regrette une forme de primauté des activités liées au code au détriment de la compréhension. Même si elle constate un réel mouvement de collaboration entre les maîtres* du cycle 5-8 ans, et une ouverture à l'écrit, dès la maternelle. « Vous avez des petits qui ont lu des dizaines de textes en maternelle mais qui sont en train d'étudier les voyelles en 1^{re} primaire !, se désole-t-elle. On reste persuadé qu'il faut connaître* le code pour lire ou pour écrire, alors qu'en produisant des textes, j'apprends à mieux lire pour mieux utiliser le code... »

Textes d'ados

Depuis 4-5 ans, à l'institut Sainte-Thérèse, à La Louvière, Liliane Libotte demande à ses élèves de 4^e technique de transition et de 5-6^e technique de qualification « agent d'éducation » s'ils veulent participer comme jury au concours Leaweb (1). Et ils acceptent. Surtout parce qu'il s'agit de lire des textes écrits par des ados, comme eux. Un coordinateur par classe gère la circulation des textes, lus au minimum par quatre élèves. Et M^{me} Libotte a instauré un comité d'orthographe de deux ou trois élèves intéressés. « C'est leur projet », qui permet d'exercer les compétences en lecture, maîtrise* de la langue et même de l'oral, « parce qu'on lit en classe les textes les mieux cotés ». Le concours, international, mobilise entre 6 et 8 000 jeunes auteurs, et autant de membres du jury. Axé cette année sur « le conte merveilleux et sa parodie », il s'accompagne d'un important bagage pédagogique. À découvrir absolument.

(1) www.leaweb.org



* Maîtrise

M^{me} Dispy reconnaît* que la querelle des méthodes n'aide pas ; qu'il faudrait sans doute « amener les gens de terrain à pouvoir traduire les socles de compétences » ; et qu'en matière de lecture, il n'y a pas de « bible » définitive. Ce qui n'empêche pas d'avoir à portée de main un panel d'activités éprouvées, axées sur des textes de qualité, à travailler de façon différente selon leur nature.

Elle suggère aussi des textes suscitant l'engagement des élèves. « À l'époque des Simpson et des jeux vidéo, il est difficile de mobiliser les enfants autour de phrases comme *Le lapin mange la salade !*, sourit-elle. Je recommande de partir dans de vraies tâches de lecture. À partir d'histoires, de textes reprenant des injonctions (les enfants sont habitués à entendre le rappel de règles), ou de textes explicatifs, qui répondent à leurs questions. Voilà déjà trois types de textes différents. Et l'idée qu'on défend sur le terrain, c'est de choisir des textes



© PROF/MCF

très riches. Quand il y a un problème de code, on s'arrête pour un moment de structuration des savoirs. »

Parmi ces activités éprouvées figure la lecture-écriture d'albums (1), qui intègre compréhension et maîtrise* du code, en suscitant un réel engagement des enfants, dont témoignent les réalisations. « Si vous prenez l'habitude de choisir un texte pour ses qualités artistiques et linguistiques,

Mobilisation générale

Aujourd'hui, la plupart des instituteurs que rencontre l'inspecteur Antoine Di Fabrizio partent de textes qui ont du sens pour les enfants. Par contre, ils éprouvent encore des difficultés à intégrer apprentissage du code et apprentissage des stratégies de compréhension. Il faut reconnaître* que la pression parentale s'exerce d'autant plus fortement sur la maîtrise* du code qu'elle est très facile à percevoir...

En outre, les maîtres* « hésitent à relier les activités de lecture et d'écriture. Beaucoup pensent encore qu'il faut d'abord savoir lire avant de passer à l'écriture. En plus, si on produit, il faut corriger, et comme on pense à tort qu'il faut produire des textes longs, se pose le problème du temps », résume M. Di Fabrizio. Or, du temps, il en faut aussi pour un enseignement différencié. « Si je veux aider tous mes élèves, il faut que sur 50 minutes, j'en dégage 10-15 pour travailler en individuel. »

Le facteur temps... « Plus on monte, moins on en a pour les apprentissages de base, parce que les horaires sont chargés et les sollicitations, nombreuses. » Non seulement les maîtres* doivent résister à la pression des parents sur le formel, « mais également à une foule d'interventions extérieures, dévoreuses de temps ».



SIMONE RADOUX ET GEORGETTE LOBUÉ ONT TESTÉ AVEC BONHEUR LA LECTURE-ÉCRITURE D'ALBUMS.

vous allez voir que vous allez changer vos pratiques », conclut Micheline Dispy.

C'est ce qu'ont fait Georgette Lobué et Simone Radoux qui, avant d'être directrice et institutrice à l'école primaire de Vottem Centre, menaient des projets de lecture-écriture impliquant leurs élèves de 4^e primaire et de 3^e maternelle à l'école Jacques Brel, à Herstal. « On travaillait par projets

et par ateliers », explique Simone Radoux. Par exemple, sur la ferme et ses animaux. Après la visite de la ferme, les petits ont travaillé *La souris qui cherchait un mari* (2). Pour donner du sens à la lecture, ils ont fait de cette histoire un spectacle de marionnettes, en y invitant les « grands ». Ceux-ci, constatant qu'il manquait des animaux, ont créé des albums racontant la suite de l'histoire...

Pour M. Di Fabrizio, le fossé maternel/primaire se comble lentement. Par contre, on assiste à un déplacement de ce fossé au niveau primaire, entre la 2^e année et la 3^e : « *Trop de maitres* pensent encore que les élèves arrivant en 3^e année savent tous lire. De ce fait, les activités de lecture, y compris celles relatives à l'apprentissage du code grapho-phonétique, se réduisent au profit des leçons de grammaire et d'orthographe.* »

Par ailleurs, « *comprendre un texte, ça s'apprend* », rappelle-t-il. Et pour enseigner les stratégies de compréhension, « *il faut des biscuits ! Il faut que je sache pourquoi je choisis ce texte, et ce que je veux en faire. Et je dois être capable d'adopter une didactique qui permet à l'enfant de questionner le texte.* » Et l'on en revient à la question de la formation (lire en pages 20 et 21). Initiale, et continuée. Et là, M. Di Fabrizio en appelle aux pouvoirs organisateurs, sans qui rien ne peut se faire. « *La liberté quant aux méthodes fait en sorte que d'un PO à l'autre, d'une commune à l'autre, d'une école à l'autre, l'apprentissage initial de la lecture relève de méthodes qui peuvent être très différentes* », alors que « *l'idéal serait que les équipes se dotent des mêmes outils* ». Pour éviter, par exemple, qu'un débutant soit forcé de changer de méthode d'un intérim à l'autre au sein d'un même PO ! ●

D. C.



* Reconnaître, maîtrise, maîtres

En 3^e maternelle, chaque projet passe par l'élaboration de référentiels qui accompagnent les enfants en primaire. Plus tard, on étudie la structure du récit, le lexique, et la production d'albums intègre des contraintes formelles. Même si aujourd'hui M^{mes} Lobué et Radoux donnent l'impression de faire de la prose sans le savoir, leur démarche repose sur de multiples formations. Résultat ? « *Les apprentissages ne sont pas cloisonnés, insiste M^{me} Lobué. Un texte abordé en lecture pourra être utilisé en histoire...* » ●

D. C.

(1) Dumortier (J.-L.) et Dispy (M.), *Aider les jeunes élèves à comprendre et à dire qu'ils ont compris le récit de fiction, Des textes pour comprendre le monde*, et *De petits élèves et de grands livres*, éd. Presses universitaires de Namur, coll. Tactiques, 2006 et 2008.

(2) De Francine Vidal et Martine Bourre, éd. Didier Jeunesse, 2002.



* Connaître, reconnaît, maîtres, maîtrise.

Boîte* à livres

Créée en 2007 par Dominique Buffin, conseiller pédagogique, la « boîte* à livres » contient aujourd'hui 24 titres circulant dans 21 écoles fondamentales libres, à Tournai. Lors de leur réunion mensuelle, les directeurs s'échangent les malles selon un calendrier accessible via un blog. Dans les classes, chaque enfant reçoit un exemplaire.

Le projet ne s'arrête pas à la logistique : chacun des 30 instituteurs impliqués peut partager des séquences d'apprentissage ou des idées en construction accompagnent les livres. Chaque année, une poignée d'enseignants fortement impliqués se réunissent cinq fois pour travailler quelques titres. Que fait-on des malles ? « *Ça va de la contagion du plaisir de lire à des pratiques de lecture en groupe ou de cercles de lecture, en passant par la récupération de textes des albums pour un travail sur le langage.* »

Prix de l'Innovation pédagogique en 2008, la boîte* à livres a nécessité une mise de départ des écoles de 20 € par classe. Aujourd'hui, une petite cotisation annuelle suffit pour son entretien.



* Boîte

La résistance du Doudou méchant

Rien de tel que de tester le cercle de lecture pour en découvrir toutes les richesses, avant de l'appliquer ensuite avec ses futurs élèves...

Ce lundi, c'est cercle de lecture (1) au cours de didactique du français d'Aracelli Montilla, à la haute école Lucia de Brouckère, sur le site d'Anderlecht. Répartis en huit groupes, ses quarante-cinq étudiants de 2^e bachelier instituteur primaire partagent leurs notes de lecture.

« Normalement, avant la lecture, l'instituteur crée avec sa classe deux référentiels, sur les contenus et sur les procédures, précise M^{me} Montilla. Ce sur quoi on peut discuter à partir d'une œuvre littéraire (thème, personnages, illustrations, couvertures, morale, langue, titre...) et comment on

le fait (gestion du temps de parole, droit d'opinion...). »

« En principe, le livre est lu en classe. D'abord à haute voix par l'instituteur. Vous ne commencez pas à vous asseoir pour faire autre chose pendant que vos élèves lisent », insiste M^{me} Montilla, pour qui il faut avoir pratiqué le cercle de lecture pour l'appliquer. D'ailleurs, trois instituteurs, venus de l'école 16 de Schaerbeek, sont ici, en formation. Plus tard, les étudiants iront voir comment Caroline Gigot, Bernard Sireuil-Bauwens et Souad Agneessens gèrent l'activité en classe.

Ici, la journée commence par la mise en commun de notes consignées dans un cahier de lecture (idéalement, il accompagne l'élève durant toutes ses primaires). Outre le travail sur les stratégies de lecture, l'activité exerce des compétences transversales. Premier travail : schématiser le débat du groupe sur une affiche. Objectif final : la construction commune du sens d'une œuvre littéraire résistante. En l'occurrence, *Le Doudou méchant*, de Claude Ponti.

La vérité vient des stages

Pour Serge Terwagne, maître*-assistant au Département pédagogique de la haute école Albert Jacquard, mais aussi président de l'Association belge pour la lecture, section francophone (1), « l'approche intégrée demande des compétences bien plus importantes que celles qui sont demandées pour l'application d'une méthode traditionnelle. Le maître* ne peut plus se contenter de suivre un chemin tout tracé, il doit sans cesse réfléchir, infléchir, moduler ses pratiques. » Or, selon lui, la dernière réforme de la formation ne permet pas d'y intégrer ces nouvelles exigences...

Au moins pourrait-on harmoniser la formation ? « L'idée n'est pas neuve... Entre 1989 et 1993, une recherche-action (2) a été menée dont le but explicite était de parvenir à un consensus dans la formation initiale et continuée. La tâche était d'autant plus ambitieuse qu'à l'époque, on ne se faisait guère d'illusion sur un supposé consensus sur une approche intégrée code-sens... »

La solution ? « Il est crucial de permettre aux départements pédagogiques de former les maîtres* de stage, ce qui permettrait d'augmenter considérablement la cohérence de toute la formation. » Car actuellement, « en l'absence de véritable consensus, les futurs maîtres* se fient aux pratiques vécues sur le terrain. Où l'idée qu'apprendre à lire, c'est d'abord apprendre à déchiffrer, est partagée par une majorité écrasante de la population, une quantité non négligeable d'enseignants, et même diverses écoles de chercheurs. »

« Les futurs maîtres* connaissent ces débats. Devant une telle absence de vérité absolue, ils ne se fient qu'à ce qu'ils ont vécu ou vont vivre sur le terrain... Ce qu'ils vivent en stage devient bien plus déterminant que des dizaines d'heures théoriques. Or, les départements pédagogiques ne peuvent, pour l'heure, se payer le luxe de trier sur le volet leurs maîtres* de stage selon le critère de fidélité au programme... Nombreux sont donc les futurs maîtres* qui mettent assez vite sous le boisseau les recommandations reçues lors de leur formation pour adopter les bonnes vieilles méthodes »... ●

D. C.

(1) www.ablf.be

(2) *Formation des maîtres à l'apprentissage de la lecture*, rapport d'une recherche-action menée par le Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège, sous la direction du P^r Marcel Crahay, dans *Informations pédagogiques*, n°4, mars 1993. Téléchargeable à l'adresse www.restode.cfwb.be/download/infoped/info4b.pdf



Maître



FORMÉE AU CERCLE DE LECTURE, M^{me} MONTILLA
LE FAIT DÉCOUVRIR À SES ÉTUDIANTS.

© Belgaz/Olivier Papagnies



« MAINTENANT, ON NE VERRA PLUS L'ALBUM DE LA MÊME FAÇON... »

© Belgir/Olivier Papégnies

Une mine de ressources

Les enseignants peuvent compter sur quantité de partenaires en matière de lecture, notamment au sein de la Communauté française...

Énergivore pour l'enseignant, qui doit rebondir sur les propositions, relancer les débats, rappeler les consignes, le cercle de lecture stimule inmanquablement l'engagement des lecteurs. Passée la mise en train, aucun étudiant n'est resté sur la touche !

Au final, les étudiants disent avoir mieux compris les enjeux : leurs interprétations de l'album sont enrichies, le choix d'une œuvre résistante paraît* évident, et le travail en petits groupes profite à la classe. Mais pour mener un cercle de lecture, les futurs enseignants ont compris qu'ils doivent eux-mêmes dépasser leur première impression de lecture, ce qui suppose un regard étayé par des connaissances.

« L'école est un lieu où l'on partage un héritage culturel. En classe, on se constitue un patrimoine commun. Maintenant, quand on parlera du Doudou méchant, on ne le verra plus de la même façon », estime M^{me} Montilla, espérant susciter chez ses étudiants cette démarche de questionnement permanent. « C'est une question de rapport au savoir, mais aussi de maîtrise* du métalangage, pour pouvoir mettre des mots sur ses procédures, sur ses choix didactiques. Il faut pouvoir maîtriser* une trentaine de concepts à fond ! Pour le reste, des étudiants moyens sont devenus d'excellents instituteurs, et de brillants élèves peuvent être de piètres professeurs... » ● D. C.

(1) Pour en savoir plus, on pourra lire *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteur*, par A. Lafontaine, S. Terwagne, S. Vanhulle, éd. De Boeck, coll. *Outils pour enseigner*, 3^e éd., Bruxelles, 2006. On peut aussi se référer à « Schéma didactique général et compétences », un article de Serge Terwagne disponible sur le site de la haute école Albert Jacquard (consulté le 27 octobre 2009) : <http://pedagogique-heaj.be/seqped/didac/Schclub.html>



* Paraît, maîtrise, maîtriser

Le site www.litteraturedejeunesse.be (1) propose un répertoire des auteurs-illustrateurs, et des sélections (2) générales (*Les Incontournables*) ou thématiques, soutenues par des expositions que les écoles peuvent emprunter (3). L'équipe de littérature jeunesse présente aussi ce que « nos » auteurs-illustrateurs ont publié ou vont publier dans les trois mois.

Mais quoi de mieux qu'une rencontre avec un auteur ? Les enseignants du supérieur pédagogique peuvent en inviter. Ils ne sont pas les seuls. L'an dernier, Écrivains en classe (4) a financé huit-cents* heures de rencontres entre auteurs belges francophones et élèves, de la fin du primaire et du secondaire. Pas de formalisme excessif, assure Christian Libens, qui anime l'opération : l'enseignant lui explique le cadre pédagogique de la rencontre. « Ce qui importe, d'abord, c'est la motivation de l'enseignant. Parfois, ça peut aller jusqu'à l'écriture d'un livre avec les élèves, mais en soi, faire lire un livre, c'est déjà un projet » et surtout, les rencontres provoquent souvent l'étincelle... Comme peuvent le faire les six nouvelles (souvent inédites) éditées chaque

année par le Service général des lettres et du livre, avec l'appui de l'Agers (5).

Autre alliée, la Cellule Culture-Enseignement (6) propose entre autres Lis-nous une histoire, le Prix des lycéens, la Bataille des livres, et édite *Au Bonheur de lire*, sélection de romans ou essais susceptibles d'accrocher les élèves de 4-5-6^e secondaire à la littérature « adulte », et classés par degré de lisibilité. « Beaucoup s'en servent dans le cadre de lectures libres », constate Marie-Laurence Deprez, qui coordonne le Prix des lycéens (lire en page 22), axé une année sur deux sur la littérature. ● D. C.

(1) Intégré au portail www.lettresetlivre.cfwb.be

(2) www.litteraturedejeunesse.be/index.php?id=192

(3) Isabelle Decuyper (02/413 22 34)

(4) www.promotiondeslettres.cfwb.be/index.php?id=1526

(5) Gratuit, sur demande (02/413 36 07), téléchargeables sur www.fureurdelire.cfwb.be/index.php?id=1457

(6) www.culture-enseignement.cfwb.be



Huit cents



À CÔTÉ DU PRIX DES LYCÉENS ET DE LA BATAILLE DES LIVRES, CULTURE-ENSEIGNEMENT PROPOSE LIS-NOUS UNE HISTOIRE.

© Jean Pourcel/DiCom/MCF

Vite dit

Le Wolf. Inauguré en septembre en plein cœur de Bruxelles, le Wolf, Maison de la littérature de jeunesse, propose une sélection d'albums, une bibliothèque de valeurs sûres, des expositions et animations, notamment pour les écoles. Le pari de Muriel Limbosch et Anne Janssen : la qualité. Après la lecture d'un album, l'animateur évoque l'auteur, son univers, puis la classe passe à l'atelier créatif, qui va de l'illustration au théâtre en passant par... la cuisine. Compter deux bonnes heures avec la classe, qui passe évidemment au « juke-box à histoires », où des albums ont été mis en sons et images. Magique. Et c'est aussi le Wolf qui anime la Petite Fureur de lire.

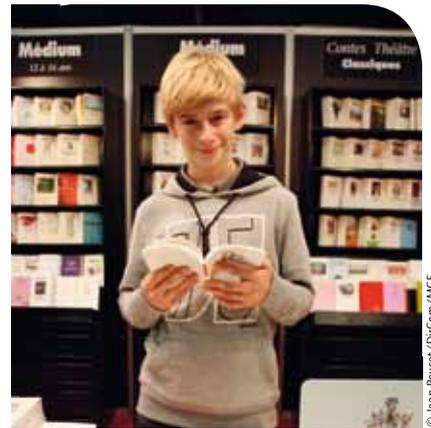
www.lewolf.be (02/512 12 30)

Bibliothèques. Pour en découvrir les trésors, trois sites : www.bibliotheques.be, www.apbd.be (Association professionnelle des bibliothécaires et documentalistes) et www.fibbc.be (Fédération interdiocésaine des bibliothécaires et bibliothèques catholiques).

La parole aux jeunes

Le point commun aux Prix des lycéens, Ado-lisant, Versele ou Farniente (1) ? Donner la parole aux jeunes. « *En dehors de tout contexte scolaire* », pour le prix Adolasant, organisé par le réseau des bibliothèques francophones de Woluwe-Saint-Pierre, qui propose six livres aux 13-16 ans. Ils ont jusqu'au 23 janvier pour voter.

Rien n'empêche les enseignants de suggérer à leurs élèves d'y participer. « *Certains basent même leur cours sur le Prix des lycéens, initié par Anne-Marie Beckers, inspectrice de français* », indique Marie-Laurence Deprez, qui anime le prix au sein de la cellule Culture-Enseignement. Elle insiste sur la rencontre avec les auteurs sélectionnés, de novembre à avril. Et sur la richesse des débats du jury (un délégué par classe), qui attribue des prix spéciaux. Pour LE Prix des lycéens, les jeunes (2 700 en 2009), votent individuellement. Prochaine édition en 2010-2011.



© Jean-Pierre/DirCom/ANCF

Même principe pour les prix Versele et Farniente, de la Ligue des familles : des sélections par catégories, un scrutin (jusqu'en avril), des rencontres. Pour le plaisir... D'autres références de prix et concours dans la bibliographie en ligne de ce dossier (www.enseignement.be/prof). ● D. C.

(1) www.culture-enseignement.be, www.adolasant.be, www.garantichouette.be, www.farniente.be

Bibliographie sélective

Une bibliographie plus complète et téléchargeable vous est proposée en marge de la version électronique du magazine, accessible à l'adresse www.enseignement.be/prof

Par ailleurs, le portail www.enseignement.be, sous l'onglet « ressources pédagogiques », présente des dizaines de références commentées, pour le fondamental comme pour le secondaire.

Nous vous livrons ici des ouvrages de référence liés aux thématiques abordées dans notre dossier

Livres

- Dehaene (S.), *Les neurones de la lecture*, Paris, éd. Odile Jacob, 2007, 478 p.
- Giasson (J.), *La lecture. De la théorie à la pratique*, Bruxelles, éd. De Boeck, 2005, 402 p.
- Lafontaine (D.) et Blondin (C.), *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française. Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*, Bruxelles, éd. De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2004, 316 p.
- Morais (J.), *L'art de lire*, Paris, éd. Odile Jacob, 1994, 362 p.

Brochures, rapports, documents divers

- *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, rapport n° 2005-123 de l'Observatoire national de la lecture, novembre 2005.
- Collectif sous la dir. de D. Lafontaine, *Outil pour le diagnostic et la remédiation des difficultés d'acquisition de la lecture en 1^{re} et 2^e années primaires*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, décembre 2007, 143 p.

nées primaires, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, décembre 2007, 143 p.

www.enseignement.be/index.php?page=24872&navi=862&rank_page=24872

- Collectif sous la dir. de B. Rey, *L'entrée dans l'écrit à l'école maternelle. Outil d'accompagnement aux pratiques de classe*, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, avril 2007, 136 p.
- Kirsch (I.) et al., *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats du cycle d'enquête de PISA 2000*, éd. OCDE, 2002.

www.oecd.org/dataoecd/43/33/33690971.pdf

- Lafontaine (A.) et Nyssen (M.-C.), *Apprentissage de la lecture et 1^{re} et 2^e années primaires. Analyse des programmes officiels et des pratiques enseignantes*, Ministère de la Communauté française, Service général du Pilotage du Système éducatif, septembre 2006.

www.enseignement.be/index.php?page=24895&navi=862&rank_page=24895

- Mullis et al., *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School*, IEA, mars 2003.

<http://timss.bc.edu/isc/publications.html>

- Mullis et al., *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*, IEA,

novembre 2007.

<http://timss.bc.edu/isc/publications.html>

- *On n'a jamais fini d'apprendre à lire. Comment favoriser le développement des compétences en lecture, clé(s) de la réussite scolaire et de l'insertion sociale ?*, avis n° 57 du Conseil de l'éducation et de la formation, septembre 1998. www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260
- *On n'a jamais fini d'apprendre à lire/écrire : des pistes pour agir*, avis n° 73 du Conseil de l'éducation et de la formation, septembre 2000. www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260
- *PISA 2006 : Les compétences en sciences, un atout pour réussir*, vol. 1, éd. OCDE, 2007. www.oecd.org/dataoecd/10/45/39777163.pdf

Articles

- « Apprendre à lire, quoi de neuf ? », in *Cahiers pédagogiques* n° 422 de mars 2004.
- Crahay (M.), « Formation des maîtres à l'apprentissage de la lecture », in *Informations Pédagogiques*, n° 4, mars 1993. www.restode.cfwb.be/pgres/infoped/infoped.htm
- Goigoux (R.), « Apprendre à lire à l'école : les limites d'une approche idéovisuelle », in *Psychologie française* n° 45-3, 2000, pp. 233-243.
- Lafontaine (D.) et Lafontaine (A.), « Enquête sur la maîtrise de la lecture », in *Informations pédagogiques*, n° 8, octobre 1993. www.restode.cfwb.be/pgres/infoped/infoped.htm

« J'aurais voulu être une styliste »



La réussite d'Arabelle Meirlaen exhale-t-elle le fumet d'une vocation née dans les chaudrons d'une école hôtelière ? Pas si simple...

Les yeux d'Arabelle Meirlaen, chef renommé (1) du restaurant Li Cwerneu, au cœur de Huy, pétillent bien davantage quand elle décrit ses créations culinaires qu'à l'évocation de ses souvenirs d'école.

PROF : La cuisine, c'était un choix nourri dès l'enfance ?

Arabelle Meirlaen : Pas du tout. Ma vocation, c'était le stylisme. Dès l'école primaire à Filée (Perwez-en-Condroz), j'adorais dessiner. C'était d'ailleurs la seule matière dans laquelle je m'appliquais. Rentrée à la maison, je détalais dans le jardin pour construire des cabanes. L'institutrice a donc conseillé à mes parents d'orienter « l'artiste » vers une 1^{re} accueil, à l'institut Notre-Dame du Sacré-Cœur, à Beauraing.

Là, je me suis épanouie. J'y étais interne. Mes parents, agriculteurs, avaient déménagé à Ave et Auffe, près de Han-sur-Lesse. Très occupés, ils avaient peu de temps à me consacrer. À Beauraing, j'ai élargi mon horizon : il y avait des cours de dessin, encore, mais aussi de couture, de décoration florale, de bricolage. J'adorais créer et coudre des vêtements ; le professeur me valorisait. Je me souviens que les éducatrices avaient mis un local à ma disposition, le soir, pour que je puisse peindre un fond de scène et la pochette du CD d'un spectacle.

Et puis, il y avait autre chose : la discipline. Nous étions constamment surveillés. Cela me convenait bien, à moi qui étais partagée entre le besoin d'être « canalisée » et l'envie de désobéir, de contourner les règles. C'était une période de bêtises et de fous-rires. Je le vois maintenant : cette discipline, cette rigueur m'ont appris que pour me faire respecter de mon personnel, je dois exiger de la ponctualité, de la motivation, de la politesse.

Mais pourquoi l'hôtellerie ?

À cause de la pression familiale. Pour mes parents, la couture, ce n'était pas un métier rentable. Ma mère cuisinait à merveille et souhaitait que je puisse en faire autant. J'en ai pleuré, je l'ai mal vécu, d'abord durant un an dans la section restauration de l'institut de la Providence à Ciney, puis en hôtellerie-restauration à l'Institut technique Centre-Ardenne de Libramont, où j'ai débarqué en 4^e secondaire. Avec le recul, je pense qu'il faut laisser les jeunes suivre leur voie et leur dire de s'engager à fond.

À en juger par toutes vos récompenses, les études ne vous ont tout de même pas trop mal réussi...

J'ai fini par accepter l'orientation qu'on m'avait imposée, par m'adapter et m'acrocher. À l'école hôtelière, j'ai appris les bases : la cuisine, l'art floral, le service, la décoration des tables. Mais ce qui m'a plu bien davantage, ce sont les contacts avec les clients, lors des stages en salle chez divers restaurateurs. Je les prolongeais même durant les week-ends* parce que je m'ennuyais à la maison.

Lorsque j'ai repris, il y a dix ans, le restaurant Li Cwerneu, j'ai pu tout rassembler : ma formation professionnelle en hôtellerie, mon goût* pour la décoration,... Je suis allée goûter* les plats de quelques chefs réputés, puis, peu à peu, j'ai osé une cuisine « intuitive » en utilisant des herbes et des fleurs sauvages pour donner aux aliments un parfum et une saveur insolites, j'ai recherché des légumes oubliés,... Mon métier me permet de toucher à tout.

Parmi tous ces ingrédients, quelle est la part de vos racines familiales ?

J'ai emprunté à ma mère des recettes de sauces inédites. Quand je compose une assiette de fleurs et d'herbes, je reproduis un peu les jardinières qu'elle accrochait



© Sophie Derneumoster.

ARABELLE MEIRLAEN A PUISÉ DANS SA FORMATION ET SON HÉRITAGE FAMILIAL LES INGRÉDIENTS DE SES PLATS.

au printemps sous les fenêtres : j'y dispose des capucines, des pensées, des tagettes, de la menthe, de la verveine citronnée sur un lit de pommes vertes et de chou rave vinaigré, pour créer du volume et ajouter une saveur acidulée.

De mon père, qui inventait des appareillages destinés à faciliter le travail des agriculteurs, je pense avoir hérité mon côté créatif. J'ai fini par me dire que si j'étais née dans cette famille, la cuisine gouteuse* et inventive, c'était ma voie. Je suis fière du chemin que j'ai parcouru. ●

Propos recueillis par **Catherine MOREAU**

(1) Meilleure femme chef pour le *Vif l'Express* et *Knack* en 2005 et 2006 dans la catégorie Chef Coq, Meilleur Chef de Wallonie en 2006 au Gault Millau, Femme de Cristal (RTBF) en 2006...



* Week-ends, goûter, goût, goûteuse



La bosse des maths pour tous : c'est possible !

Sylvie Vanlint propose une étude et un outil pour apprendre les mathématiques par le jeu, en maternelle (1). Avec une conviction : « *Par les apprentissages, et notamment dans cette matière, l'école peut sortir d'un fatalisme sociologique qui rendrait impossible d'agir sur les inégalités entre élèves.* »

Chaque année, près de 5 % des enfants sont « *maintenus* » en 3^e maternelle alors que cette année n'est ni certificative ni obligatoire. « *Est-il illusoire, dès ce moment, de vouloir combler les différences entre enfants ?*, s'indigne la chercheuse Sylvie Vanlint. *Plusieurs études montrent la corrélation entre ce handicap et le milieu défavorisé, et glissent peut-être un peu rapidement vers un lien de cause à effet. Cela favorise une sorte de couperet chez les enseignants, qui pensent ne pas avoir les moyens d'influer sur le parcours scolaire.* » En outre, les enseignants de maternelle travaillent davantage à rendre les élèves sages et respectueux des règles qu'à apprendre des compétences dans les différentes matières. Témoin cette réflexion d'un des enfants interrogés par Sylvie Vanlint : « *Ce que j'ai appris de plus dur en maternelle, c'est d'arriver à faire pipi quand on n'en a pas envie...* »

Mais pour réduire la fracture entre élèves et réaliser d'autres apprentissages en maternelle, il existe peu de recherches et d'outils proposés aux enseignants. Pendant deux ans, l'auteure a contribué à combler ce manque. La première année, en collaboration avec un autre chercheur, Philippe Tremblay, elle a analysé la littérature sur le sujet, précisé le cadre théorique, analysé les programmes scolaires. Elle a aussi identifié les difficultés qui freinent l'activité cognitive des élèves de 3^e maternelle, et créé des outils didactiques permettant de les dépasser.

Le travail par le jeu

Sylvie Vanlint a privilégié l'approche ludique : « *Mon expérience de parent, notamment, m'a appris que, dans le jeu, l'enfant associe des stratégies et des compétences d'apprentissage au plaisir. Tout en prenant son pied, il se concentre, apprend des règles,*



SYLVIE VANLINT : « LE JEU, C'EST LE TRAVAIL DES ENFANTS ».

© PROF/MCF

utilise des stratégies, les vérifie, devient rapidement autonome. » Forte de ce constat, et observant que les jeux du commerce ne correspondent pas nécessairement aux objectifs pédagogiques scolaires, elle a imaginé des activités quotidiennes préparatoires, et seize jeux visant les premiers apprentissages mathématiques.

La deuxième année, elle les a testés sur le terrain. Neuf classes dont six en D+ ont utilisé l'outil. Pour quatre d'entre elles, la chercheuse a mis les parents dans le coup. Quatre autres classes, dont une en D+, ont servi de groupe témoin. La comparaison d'un pré-test et d'un post-test lui a permis de déterminer certains résultats. Des tendances, étant donné la taille de l'échantillon, mais intéressantes. « *Le groupe expérimental obtient une moyenne identique au groupe contrôle. L'outil permet de réduire l'écart d'hétérogénéité des résultats. Cet effet semble être le produit d'un gain plus important pour les élèves les plus faibles. Notons aussi que la stimulation à la maison favorise l'apprentissage.*

Les parents participants ont joué le jeu à fond. Pour l'enseignant, surmonter sa crainte de communiquer et de collaborer avec eux, en se posant en spécialiste de l'éducation – ce qui permet une communication plus facile –, c'est un jeu qui en vaut la chandelle. »

Ces jeux et activités mathématiques seront publiés par l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique dans le courant du premier trimestre 2010. Un exemplaire sera distribué gratuitement dans chaque école maternelle. ●

Patrick DELMÉE

(1) Sylvie Vanlint, *Élaboration d'un outil d'accompagnement aux pratiques de classe des enseignants du préscolaire dans le domaine des mathématiques : quelques pistes pour la réduction des inégalités de réussite des élèves*, août* 2009, Agers et ULB. Téléchargeable début 2010 sur www.enseignement.be (onglet « documentations et publications »).



* Août

TiC et tactiques

Les jeunes et Internet... Vaste débat.

Un guide « pédagogique et ludique » (1) permet aux enseignants de travailler la question avec leurs élèves.

Accessible à tous sur le web, le guide *Les jeunes et internet* cible principalement les enseignants du 1^{er} degré et leurs élèves. La première entrée est ludique : le jeu des portraits nous confronte à huit portraits-types d'internautes. Comme les tests dans les magazines ? « *Tout à fait*, répond la professeure Claire Lobet (2), une des auteurs. *Mais ces portraits ont été créés à partir d'une enquête quantitative commandée par la politique scientifique fédérale, réalisée entre 2006 et 2008 par plusieurs universités* (3). Elle sert de base au guide entier. Ce jeu ne stigmatise personne et permet de prendre du recul par rapport à sa pratique d'Internet et de réfléchir à de meilleures pratiques. »

La seconde entrée est pédagogique. « *Le guide des usages* » comporte six fiches où la description d'un usage (recherche d'informations, téléchargement,...) précède une boîte* à outils pédagogiques à utiliser

en ligne ou non. « *Nous avons dû actualiser l'enquête fédérale*, complète la sociologue, *en ajoutant une fiche sur les réseaux sociaux : ils sont nés après la rédaction du cahier des charges de cette recherche, avec un essor fulgurant.* » De plus, chaque usage renvoie à des fiches juridiques.

Ainsi, le dernier volet aborde le droit. « *En deux versions. La première met les jeunes en situation et leur demande d'en débattre. L'autre, plus approfondie, permet aux adultes de comprendre les principes et les fondements et de les réexpliquer aux jeunes si nécessaire. Le guide s'utilise d'ailleurs idéalement avec un médiateur, pour que jeunes et adultes puissent dialoguer, sans diaboliser aucune pratique.* »

Ce guide, édité par le Service général du Pilotage du Système éducatif, sera-t-il évolutif ? « *Nous sommes partis des usages sociaux, plus stables que les applications*



QUELS SONT LES BONS USAGES ?

technologiques. Et les principes juridiques, comme le respect du droit de l'autre, restent identiques, même si les pratiques posent aujourd'hui des questions nouvelles aux écoles, aux enseignants et à tout usager. L'outil ne sera pas adapté en continu. Nous espérons sortir une version papier. ● **Pa. D.**

(1) www.enseignement.be/index.php?page=26149

(2) Yves Pouillet (CRID) et Claire Lobet-Maris (CITA), des Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix, ont encadré quatre chercheurs.

(3) Pauwels (C.) et al., *Cyberteens, cyberrisks, cybertools. Tieners en ICT, risico's en opportuniteiten = Cyberteens, cyberrisks, cybertools. Les teenagers et les TIC, risques et opportunités*, Gent, Academia Press, 2009. Téléchargeable sur <http://193.191.208.76/belspo/fedra/proj.asp?l=fr&COD=TA/00/08>



* Boîte

Passeport TiC 8-12

« **C**ertains l'attendaient depuis longtemps, explique Luana De Maggio de la cellule Cyberécole. *Aujourd'hui, le passeport TIC secondaire a un petit frère en primaire.* » Appelé à grandir, il fait l'objet, cette année, d'une phase-pilote. Depuis le faire-part et la circulaire officielle (1), « *les retours sont nombreux. On sent que cet enfant répond à un besoin. Beaucoup d'élèves sont entrés en TIC de façon intuitive. Même s'ils pratiquent internet et le web 2, rares sont ceux qui savent mettre un document en forme ou qui déjouent les pièges des nouvelles technologies. Le passeport TIC peut combler ces lacunes.* » Les enseignants qui désirent inscrire leur classe (4^e, 5^e, 6^e) peuvent le faire jusqu'au 27 novembre. En ligne.

« *Son frère du secondaire (2) est né en 2003*, enchaîne Françoise Chatelain, de Cyberécole également. *Cette année, nous veillerons à l'adapter pour harmoniser le passage de l'un à l'autre tout en gérant la nouvelle hétérogénéité du public : certains auront déjà été formés, d'autres non.* »

Pour conscientiser les futurs enseignants aux passeports TIC, Cyberécole s'ouvre aussi aux collaborations avec les étudiants et les professeurs des filières pédagogiques concernées. ● **Pa. D.**

(1) www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=3122

(2) www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=3123

En bref

Cyberclasse : c'est plus facile. Les procédures d'introduction et de gestion des dossiers Cyberclasse ont été simplifiées. Les écoles ne doivent plus obligatoirement les introduire dans l'application informatique (« workflow ») ; il leur suffit de manifester leur intérêt auprès de la cellule en charge via le site, par courriel, téléphone ou courrier. Un conseiller prendra contact avec elles pour les accompagner dans la démarche. De plus, la cellule appellera les écoles dont le dossier est en panne, afin d'identifier le problème et de proposer des solutions. À ce jour, on a introduit 1073 dossiers, commandé le matériel de 177 implantations dont 85 sont terminées. <http://cyberclasse.wallonie.be>

Prix eLearning. Depuis 2001, European Schoolnet, réseau de 31 ministères de l'Éducation, organise les Prix eLearning afin d'offrir une reconnaissance aux personnes et écoles affichant les meilleures pratiques d'utilisation pédagogique des TIC. Le site <http://elearningawards.eun.org> et sa galerie leur permettent une belle diffusion. Toutes les contributions valides seront intégrées dans la bibliothèque Learning Resource Exchange (<http://lreforschools.eun.org>). Le jury départagera près de 240 contributions (dont 9 belges) de plus de 40 pays. Proclamation des lauréats à Vilnius ces 26 et 27 novembre.



Ni Fame, ni la Star Ac !

Projet-pilote depuis onze ans, la section humanités artistiques de l'institut technique provincial de Court-Saint-Étienne est désormais transdisciplinaire.

Quand on pousse la porte du local artistique de l'institut technique provincial (ITP) de Court-Saint-Étienne, on pense d'abord à une salle d'éducation physique. Les élèves y réalisent un travail sur le corps : de l'improvisation encadrée par quatre enseignants. La concentration des apprentis-comédiens force le visiteur au silence et à l'attention, comme face à un véritable spectacle. Les élèves jouent et injectent du matériau déjà travaillé par ailleurs ; les maîtres* rebondissent et proposent d'autres consignes. En fin de cours, le débriefing permet d'alimenter chaque cahier de notes personnelles. Singulier.

« La section humanités artistiques prépare à la carrière artistique, mais aussi au supérieur en général. Elle est effectivement très particulière, explique Jean-Paul Clayes, directeur de l'ITP. À plus d'un titre. En 1998, l'école s'est lancée dans un projet-pilote, unique en Communauté française, tourné à la fois vers le théâtre, la musique, la danse. En septembre, il a obtenu sa reconnaissance légale, devenant transdisciplinaire en s'ouvrant en plus aux arts plastiques. » Les huit ou onze heures d'option se décomposent en quatre modules : des heures pour chacune des trois premières disciplines et un « tronc commun », pour mener un projet avec l'ensemble des disciplines, y compris les arts plastiques.

Enseignants et artistes

Autre particularité, mais en usage dans les humanités artistiques : s'ils sont gérés par l'école, les professeurs artistes sont engagés par l'académie locale. « Nous travaillons le son, le corps et la voix depuis plus de vingt ans, rappelle son directeur, Joël Decoster. Le fait que les conservatoires royaux exigent de plus en plus un cursus en secondaire nous a amenés à nous rapprocher d'une école cherchant à ouvrir une nouvelle section de transition. Pour l'élève qui veut devenir danseur ou musicien, cette formation devra se compléter. Mais pour celui qui se destine au spectacle, elle offre

une vue plus globale du travail et ouvre une porte vers les meilleures écoles belges, voire étrangères. »

« Nos professeurs sont formés pédagogiquement au conservatoire ou présentent un examen d'aptitude dans une académie. Ils ont tous une vie de spectacles à côté : elle nourrit leur enseignement et les rend crédibles. Face à ces absences périodiques, notre partenaire scolaire fait preuve d'une grande flexibilité. »

« Ce n'est pas copain-copain, c'est du travail »

Autre élément étonnant, aux cours d'option, le tutoiement est de mise, comme en académie. « La relation artiste-élève dans les cours à options de la section est différente, plus proche, sans être trop familière, explique une ancienne élève. Je n'ai pas dit tu à mon professeur facilement. Mais, dans un travail sur le corps, la proximité est indispensable. Elle rend la transmis-

LES PROFESSEURS ACCOMPAGNENT L'IMPROVISATION DE LEURS ÉLÈVES.



sion de compétences davantage possible. Notamment par la possibilité d'interpeller directement le ou les professeurs. Toutefois, ceux-ci restent avant tout des enseignants. » Maximilien Herry, professeur, enchaîne* : « Nous sommes garants de la distance à respecter dans un sens comme dans l'autre. Ce n'est pas copain-copain. Ce n'est pas de la séduction. C'est du travail. »

Le possible réflexe de recul face aux élèves des autres sections est vite balayé par la dynamique de l'option et la culture de mixité voulue par l'école : « Depuis deux ans, nous développons un concept de journée portes ouvertes où les spectacles d'examen s'organisent en collaboration avec toutes les sections qui passent leurs épreuves de qualification. Éclairage et bruitage à l'aide des voitures de la section garage côtoient par exemple les maquillages et montages capillaires de la section coiffure, dans un



© Belga/Olivier Pappegrins



Paroles d'« anciens »

Pauline Pachikian est entrée dans la section en 3^e année. « J'aimais le théâtre et l'art de la parole. Le test à l'entrée m'a confirmée dans mes intentions. » Aujourd'hui, elle recommence une première kiné. « Le conservatoire me paraissait moins chouette que mes humanités. Et pour trouver du travail dans le secteur artistique, il faut être poussé par quelqu'un. J'ai choisi une formation différente, toujours liée au travail du corps. »



© Belga/Olivier Pappegrins

PAULINE PACHIKIAN :
« TOUT EST COMMUNICATION. »

Son envie de devenir comédienne et la participation au 1^{er} degré de l'école ont conduit vers la section Anouck Fiolle, étudiante en 3^e institutrice primaire. « Cette formation m'a permis de maîtriser* la langue orale, de poser mon regard, d'éviter les gestes parasites, d'être avec mes élèves et non face à eux. »

Kelly Meurice a choisi l'option par rupture. « Le général est assez élitiste. Mon école précédente avait pour devise marche ou crève. Ici, l'accueil des professeurs et des élèves, toutes sections confondues, m'a redonné confiance en moi. C'est avec plaisir que j'y effectue un stage de régente en langues. »

Nicolas De Leener, lui, reste passionné des planches. « Je voulais passer l'examen à l'IAD à la rentrée 2009. Mais un examen de passage m'a arrêté. Cette année, j'ai essayé à l'INSAS. Ma grande ... ne m'a pas bien servi. Je continue à me former dans un cours privé. Et je suis des études en pâtisserie. » ●

Pa. D.



* Maîtriser

jardin reconstitué par les horticulteurs. Le public, confronté au travail des artistes et de tous les élèves, en redemande. »

Pour entrer en humanités artistiques, les élèves doivent réaliser un test d'admission : lettre de motivation, travail collectif, présentation individuelle de deux textes,

d'un chant et d'une improvisation en danse. « On se donne la garantie de ne pas avoir des élèves touristes, explique Jean-Paul Claeys. La plupart d'entre eux restent jusqu'à la 6^e. Très motivés, ce qui est un moteur pour obtenir le CESS. » Pour les y aider, l'école n'est pas en reste. Elle met à leur disposition, outre la salle et des gradins, trois locaux spécifiques et surtout des loges. « Lorsqu'on se change, commente Maximilien Herry, on laisse ses affaires personnelles au vestiaire et on devient l'interprète d'un groupe. »

L'option a-t-elle pour ambition de devenir une fabrique de petits génies ? Réponse en chœur : « Nous visons d'abord l'épanouissement des jeunes. Nous ne sommes ni Fame ni la Star Ac. » Un projet qui nécessite entre les partenaires motivation, énergie, complicité, ouverture d'esprit. « Cela ne se trouve pas sous le sabot d'un cheval, ponctue Joël Decoster. Ce projet est-il transposable ? Je ne sais pas. » ●

Patrick DELMÉE



* Maître, enchaîne

Pourquoi existe-t-il des tensions entre les parents et l'école ?
Quels sont les bénéfices, les conditions et les limites du partenariat ?

● Un dossier réalisé par Catherine MOREAU



Pour Philippe Meirieu, le couple famille-école est basé sur un mariage de raison : la famille accepte de se déposer d'une partie de ses responsabilités éducatives au profit de l'école. Le pédagogue souligne aussi l'ambivalence des rapports : « *Les parents confient un mandat à l'enseignant tandis que celui-ci le reçoit d'une autre institution, transcendante par rapport à la famille.* » (1)

Tant que le diplôme assurait la réussite socioprofessionnelle, la météo semblait clémente. Les intempéries sont nées de divers facteurs : panne progressive de l'ascenseur social, augmentation du niveau d'études des parents, souci d'exercer des « droits d'usagers ». Ou encore la montée de « l'enfant roi », dont la parole l'emporte, parfois, sur celle du professeur...

En même temps, le modèle professionnel de l'enseignant a évolué : le transmetteur de savoir est devenu celui qui adapte sa pédagogie aux élèves, travaille en équipe avec ses collègues et en partenariat avec les parents. Le Contrat pour l'École (2) ne fait-il pas du renforcement du dialogue avec les familles l'une de ses priorités ? N'empêche, pour ces par-

tenaires, les changements peuvent être source de tensions, de comportements défensifs, de malentendus dont il faut dégager les racines.

Quand la géométrie s'en mêle

Si école et famille partagent le désir d'investir dans l'enfance, ils n'interviennent pas dans le même champ. Selon la sociologue Danielle Mouraux, la famille est ronde : elle est dans l'affectif, l'individuel,

Ce passage sera plus aisé pour l'enfant d'une famille « carrée » privilégiant les valeurs scolaires que pour celui d'une famille « ronde » ou « hexagonale ». Pour Danielle Mouraux, cette dernière utilise l'école comme un instrument à son service et est volontiers critique vis-à-vis des enseignants.

Le passage est d'autant plus difficile que ces milieux ne sont pas étanches : le scolaire s'invite à la maison (devoirs, bulletins) et la famille pénètre à l'école par les pratiques socioculturelles (alimentation, heures de sommeil,...) des enfants. Des tensions peuvent naître* dans la façon dont on traite le flou créé par cette double immersion. Et monter d'un cran chaque fois que cette confusion des territoires amène à juger les contenus appris ou les modes de transmission privilégiés dans chaque milieu. Avec le risque que face à des conflits de compétences entre adultes, l'enfant se sente (mal) pris dans des loyautés contradictoires.

Une affaire de compétences

École et famille ont donc intérêt à se connaître*, à garder leur particularité sans chercher à se ressembler ni imposer à l'autre de se dénaturer. Les parents doivent admettre que l'école est une institution porteuse d'un projet collectif répon-



le gratuit. L'école, carrée, fonctionne sur le cognitif, le collectif, l'évaluatif. Pour passer de l'une à l'autre, l'enfant doit se transformer en élève, c'est-à-dire nouer des relations plus professionnelles et collectives ; accepter d'être observé, évalué et certifié.

DANS L'ÉDUCATION

gant à une commande sociale (former des citoyens épanouis, compétents, solidaires et responsables). Lors de l'inscription, les parents reconnaissent l'expertise du directeur et des enseignants dans leur métier. L'école, de son côté, doit reconnaître* les compétences des parents et renoncer à les conseiller en matière d'éducation. Même si la formation des enseignants les rend sensibles à certains « dysfonctionnements » des familles.

Pas facile à vivre au quotidien ! « *On voit des parents demander sévérité et haut niveau d'exigence, puis réclamer des assouplissements, voire contester les décisions lorsque les conséquences négatives de ces attentes se font sentir sous forme d'échec ou de sanction* », note le sociologue Bernard Petre (3).

Changer les regards

Par ailleurs, les parents ne sont pas égaux devant l'école. Quelle que soit leur classe sociale, ils y viennent avec leur histoire, leur passé scolaire, leurs représentations et développent donc des attentes très différentes vis-à-vis de l'école. Cléopâtre Montandon, professeure honoraire en sociologie de l'éducation à l'université de Genève, rappelle que l'institution scolaire détient le pouvoir bien réel d'instruire ou d'y renoncer, de certifier ou de refuser le diplôme, de juger, de classer, de noter de punir, de faire redoubler, de sélectionner, d'exclure des filières les plus enviables (4). À l'inverse, certaines familles (ab)usent de leurs droits d'usagers pour changer de produit ou LE produit : recours contre les décisions des conseils de classe, changement d'établissement, pressions exercées sur les enseignants...

Comme en témoignent deux consultations récentes (5), beaucoup d'enseignants déplorent ces pressions (violence symbolique ou physique) ainsi que la déresponsabilisation des parents par rapport à leurs missions éducatives. Des études l'ont montré : l'implication parentale dans le parcours scolaire a un effet significatif sur le comportement et la réussite scolaire des en-

Aux sources d'un malentendu

Pourquoi un taux d'échec supérieur chez des enfants de milieux défavorisés ? Bernard Delvaux, Magali Joseph et Éric Mangez, du Cerisis, ont mené une recherche (1) montrant que les familles de ces milieux, loin d'être indifférentes ou hostiles à l'école, la considèrent comme un ascenseur social très important. Mais école et familles ne partagent pas les mêmes normes pour définir le « bon parent ».

Ces familles utilisent des repères issus d'un registre domestico-pratique : propreté/saleté, apprendre/jouer, discipline/laisser-aller,... Parler de « *pédagogies centrées sur la créativité de l'enfant* », par exemple, ne veut pas dire grand chose puisque cela ne se réfère pas à une réalité immédiate et observable directement. Face à ces différences de repères, les familles adoptent diverses stratégies : lutte, collaboration, repli, distanciation soumise.

Pour améliorer ces relations, les auteurs proposent plusieurs axes de travail : former les enseignants à comprendre, voire à intégrer dans leur pratique, le registre domestique propre aux familles ; donner aux parents des repères pour maîtriser les normes scolaires, en mobilisant services sociaux et organismes d'éducation permanente. Ou encore construire une relation positive avec les familles dès le moment de l'inscription.

(1) *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*, par Bernard Delvaux, Magali Joseph et Éric Mangez, Cerisis (UCL). www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=119&dumy=24894

fants, quelle que soit leur origine sociale. D'où l'importance de nouer des rapports sans gagnants ni perdants, où les partenaires voient clairement l'intérêt d'une collaboration. Cela suppose que l'école explique aux parents son fonctionnement et ses exigences, valorise différentes formes de partenariat tout en montrant clairement les limites. Et que les parents comprennent en quoi leur intervention fera une différence quant à la réussite et aux apprentissages de leur enfant.

Le psychopédagogue Olivier Maulini résume : « *Le rapport aux familles n'est finalement pas très différent du rapport aux élèves. Là aussi, une pédagogie peut se mettre en place, à la fois active, coopérative et différenciée. Impliquer les parents dans des activités et des débats significatifs, stimuler les échanges entre l'école et la famille et entre les familles elles-mêmes, avoir les mêmes ambitions pour toutes, mais diversifier les moyens d'action : le par-*

tenariat est peut-être une idée à la mode, mais il peut aussi devenir un levier important de lutte contre l'échec scolaire. » (6) ●



* Naître, connaître, reconnaître.

(1) « De la rivalité au partage. Les parents et l'école », entretien avec Philippe Meirieu, dans *Enfances & Psy*, n° 21, 2003 (téléchargeable sur www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=EP_021_0023).

(2) www.contrateducation.be/contrat_presentation.asp

(3) « École et parents : une affaire de territoire ? », par Bernard Petre, dans *Enfant-roi ? École et parents partenaires* (voir bibliographie), p. 18.

(4) « L'école dans la vie des familles », par Cléopâtre Montandon, dans *Cahiers du service de la recherche sociologique*, n° 32, Genève, 1991.

(5) Téléchargeables à partir de la page www.enseignement.be/index.php?page=24691

(6) « La place des parents à l'école, consommateurs ou partenaires ? », par Olivier Maulini, Université de Genève, laboratoire LIFE (Chantiers de l'innovation), 2001 (www.unige.ch/fapse/life/chantiers/life_chantier_47.html).

Une AP, pour ne pas la jouer perso

Le décret sur les associations de parents, en application depuis la rentrée, devrait leur donner du punch.

En vertu d'un décret voté le 28 avril (1), chaque école est invitée à se doter d'une association de parents. Faute d'initiative spontanée, le chef d'établissement, le pouvoir organisateur (PO) ou son délégué devait rassembler les parents avant le 1^{er} novembre pour créer une association et solliciter la collaboration de représentants au conseil de participation. En outre, le décret octroie aux organisations représentatives des associations, l'Ufapec et la Fapeo (2), une subvention leur permettant d'amplifier leur travail d'éducation permanente.

Combien d'établissements possèdent-ils une association de parents (AP) ? Difficile d'avancer un chiffre : elles naissent, croissent, vivent, périssent au gré du nombre, de la personnalité et la motivation des membres. En outre, comme le décret ne leur impose pas d'adhérer à la fédération de leur réseau, on ne peut qu'estimer leur nombre. L'Ufapec dit fédérer les AP d'une école

libre sur trois, soit quelque 350 établissements, majoritairement situés dans des communes résidentielles. Hira Laci, secrétaire générale de la Fapeo, évalue entre 100 et 150 les écoles de l'officiel dotées d'une AP. « On est loin des 900 répertoriées dans les années 70-80 », regrette-t-elle. Une étude de la Fapeo (3) pointe des raisons de la baisse de participation : manque de temps, découragement de se voir cadencé dans des activités concrètes, confiance dans l'école, refus de prendre des responsabilités collectives,...



Pas facile de concilier les intérêts particuliers du parent consommateur et ceux, collectifs, du parent citoyen. Éric Mangez, du Cerisis, observe que, face aux problèmes, certains préfèrent retourner à une logique de marché (changer l'enfant d'école, par exemple) plutôt que d'entrer dans une logique participative. Et de pointer le décalage entre deux modèles. Le modèle participatif met en avant l'intérêt de la communauté scolaire, la négociation, les effets à long terme ; celui de la consommation vise l'enfant, l'évaluation, la décision et le court terme (4). Ce décalage explique sans doute l'émergence de groupes de parents indépendants qui, au nom du bien de leur enfant, s'ancrent dans une logique plus consumériste.

« Le langage utilisé est un frein »

Quels parents peuplent les AP ? Une majorité est issue des classes moyennes ou supérieures. Des directeurs interrogés par la Fapeo soulignent l'influence du niveau d'études et l'importance accordée au scolaire. « Le langage est un frein, note

Deux lieux de participation

Une **association de parents** doit « faciliter les relations entre les parents et l'ensemble de la communauté éducative dans l'intérêt de tous les élèves, de leur réussite et de leur épanouissement ». Tous les parents ou responsables légaux des élèves inscrits dans l'école en sont membres de droit, et un comité de trois personnes au moins est élu pour deux ans maximum (renouvelables). Il veille à organiser des réunions de parents pour débattre des questions soulevées au conseil de participation, à faire circuler l'information entre les parents, à susciter leur participation active.

Le **conseil de participation**, organe consultatif prévu dans le décret missions de 1997 (1), doit notamment « débattre du projet d'établissement sur base des propositions qui lui sont remises par les délégués du PO, l'amender, le compléter, évaluer périodiquement sa mise en œuvre ». Il réunit essentiellement le chef d'établissement et des délégués choisis par le PO, des représentants des enseignants, du CPMS, du personnel administratif et ouvrier, des parents ainsi que des élèves, au secondaire surtout. ●

(1) www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/21557_002.pdf

Anne-Catherine Delvaux (AP de l'école Saint-Rémi-Sainte-Walburge, à Liège). *Le règlement d'ordre intérieur est incompréhensible pour le commun des mortels. Et nous communiquons vers l'extérieur par l'écrit, ce qui rebute certains.* »

Dominique Houssonloge (Ufapec) propose des recettes de bonne santé : ouvrir le groupe à de nouveaux parents investis de responsabilités, bénéficier du soutien de l'équipe éducative qui doit croire que la participation des parents est un plus pour l'école. Et éviter d'interférer dans les questions pédagogiques. La majorité des

directeurs interrogés par la Fapeo l'affirment: « *Les parents doivent faire confiance à l'équipe éducative. Normal qu'ils apprécient si ce qui figure dans le projet pédagogique est mis en œuvre mais ils ne peuvent remettre en cause une méthode de construction des savoirs.* » (5) ●

(1) www.galilix.cfwb.be/document/pdf/34365_000.pdf

(2) Union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique et Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel (organisé et subventionné par la Communauté française). Le réseau libre

non confessionnel (Felsi) ne possède pas de fédération d'associations de parents. Beaucoup de PO y sont des ASBL dont les parents font partie, comme la direction et les enseignants.

(3) « La participation parentale dans l'Enseignement Officiel en Communauté française. Quelles pistes envisager face à la baisse de la participation parentale ? », vol. I, étude réalisée par Olivier Van Peteghem, Fapeo, Bruxelles, 2006 www.fapeo.be/thematiques/Etudes/Etude_2006.pdf

(4) « Régulation et complexité des rapports familles-écoles », par Eric Mangez, dans *Cahier de recherche du Girsef*, n° 13, février 2002, p. 23.

(5) « La participation parentale dans l'Enseignement Officiel en Communauté française », vol. III, Fapeo, Bruxelles, 2008 www.fapeo.be/thematiques/Etudes/Etude_2008.pdf

L'une démarre, l'autre roule

À l'école Saint-Jean Berchmans, à Huy, une dizaine de personnes font face à l'équipe enseignante. Pouvoir organisateur (PO) et direction y ont appelé de leurs vœux la création d'une association de parents (AP). C'est plutôt rare : d'habitude, l'initiative vient d'un noyau de parents motivés. La directrice et le président du PO, le préciseront : il y a quelques années, certains parents ont proposé des activités au nom de l'école puis ont choisi, seuls, l'affectation des bénéficiaires. L'expérience ayant laissé un goût* amer, pas question de naviguer sans balises. Christine Mathieu, la directrice, argumente : c'est normal que les familles soient informées des projets, des changements dans l'organisation des classes. Et important pour les élèves de voir leurs parents s'impliquer dans l'école.

Le courant passe, mais des réticences s'expriment. « *Nommer un président pour un an, c'est trop rigide, lance un papa. Pourquoi pas un roulement des fonctions, un passage de flambeau ?* » L'animatrice de l'Ufapec le précise : si chaque AP fixe sa cuisine intérieure et avance à son rythme, l'expérience montre que sans moteur, la machine se grippe rapidement. L'Ufapec, comme la Fapeo, proposent des guides à

l'attention des parents décidés à se mobiliser (1).

Sapin, vélo, omelette au lard

Même décor, autre climat à l'athénée de Hannut. Cela fait un bail qu'elle existe, l'AP ! Accueil, nouvelles de la rentrée, projets : la machine est rodée. Une dizaine de membres sont présents, dont une nou-

avons pesé auprès de la Communauté française pour la rénovation des sanitaires et auprès des autorités communales pour la sécurisation des abords de l'école », souligne Jacques Van Calck, le président.

Des projets « périphériques » ? Pas tant que ça, selon le proviseur, Pierre Garnier : la participation parentale donne plus de visibilité au projet pédagogique. Aux familles qui se plaignent, il explique qu'il est retravaillé chaque année au sein du conseil de participation où l'association envoie des délégués.

Alors pourquoi un groupe si restreint ? Selon le président, l'AP travaille sur le collectif et le long terme dans une société qui réclame souvent des résultats individuels et immédiats. Frédéric Piret-Gérard, le nouveau-venu, lui, s'accrochera. Par choix personnel. « *La vie ressemble à une omelette au lard, plaisante-t-il. Si la poule s'y sent concernée, le cochon, lui, est fortement impliqué.* » ●

 *Goût

(1) On peut les télécharger sur www.fapeo.be/Sections/APMEVersionLIGHT.pdf et www.ufapec.be/association-de-parents/guide-des-ap



velle recrue... C'est peu par rapport aux parents du millier d'élèves de l'école. Ambiance conviviale et consensuelle. Côté projets, on s'appuie sur des valeurs sûres : la vente de sapins de Noël, qui peuplera de jeux la cour des maternelles ; le spectacle de la ligue d'impro,.... On ose un peu : inviter l'équipe du Jeu des dictionnaires ? Encourager les élèves à venir à vélo à l'école ? Côté réalisations, « nous

Enseignants-parents : même combat

L'Université de Mons et la Ville de Charleroi développent un ambitieux projet de partenariat entre écoles et parents.

C'est parti pour le projet pilote *Éduquons ensemble*, lancé par l'Université de Mons et soutenu par la Ville. L'ambition ? Toucher un maximum de familles d'enfants de maternelles, qui sont invitées à coopérer avec l'école en partageant des activités éducatives avec leurs enfants.

« Une étude a montré qu'en fin de maternelles, certains enfants maîtrisent* 800 mots alors que d'autres possèdent un champ lexical de 1600 mots. Le langage, tant dans sa dimension expressive que réceptive, est un puissant facteur de réussite scolaire », explique Jean-Pierre Pourtois, professeur à l'Université de Mons-Hainaut et directeur du Ceris (1). D'où la volonté, pour tenter de rétablir l'équilibre, d'accroître* la coopération entre parents et enseignants. L'outil choisi : une recherche-action « *parents partenaires de l'éducation* » menée depuis l'an dernier par le Ceris, à la demande de la Communauté française.

Des institutrices maternelles volontaires de sept écoles de tous réseaux, encadrées par deux formateurs de l'université, ont proposé des activités d'apprentissages : lotto des couleurs à l'école des Raspes, à Ransart ; personnage à habiller dans celle des Trieux, à Montignies-sur-Sambre... Les parents ont visionné des films montrant leur enfant en situation d'apprentissage, puis ont été invités à réaliser ces activités avec lui et à exprimer leurs impressions.

Le tout a débouché sur des brochures distribuées à des écoles maternelles

de tous les réseaux à Charleroi. Elles proposent des activités applicables en classe et en famille, susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages langagiers de l'enfant de 3 à 6 ans.

Ce projet ambitieux pourrait se prolonger au-delà de 2010 à Charleroi ou dans une autre ville. Il prévoit aussi la création de groupes de parole pour les parents invités à réfléchir sur leurs pratiques éducatives, et la diffusion d'émissions éducatives mensuelles sur l'écran de TéléSambre.

Les lieux de parole de « Madame Nancy »

École pilote du projet « *Éduquons ensemble* », l'Institut de la Visitation, à Gilly, a aussi développé un projet plus large. Depuis 2000, elle puise dans le capital-périodes le temps plein d'une assistante sociale du PMS libre 1 de Châtelet. Sa mission : gérer les relations entre les parents, les enseignants et les élèves. « *Une association des parents, puis un local de rencontres, cela ne convenait pas à certaines*

familles fragilisées qui ont besoin de contacts individuels », explique le directeur, Vincent Avart.

Nancy Verdonc a commencé par approvoiser chaque partenaire et vaincre la méfiance. Elle a remplacé des enseignants absents, a accompagné des projets, a parti-

cipé à l'association des parents, a côtoyé les familles à l'entrée et la sortie de l'école ou devant la friteuse à la fancy-fair. Elle a aussi rencontré les enfants dans leurs activités extrascolaires.

Ce travail a débouché sur des projets : conseils de classe et gestion des conflits avec les enfants qui apprennent à remplacer les poings par les mots ; entretiens où les parents discutent de leurs difficultés d'éducateurs sous le couvert du secret professionnel. « *Cette meilleure connaissance du vécu des familles me permet d'outiller les enseignants* », explique « Madame Nancy ». Cela permet-il de créer dans l'école un climat propice à l'apprentissage ? « *Des enseignants trouvent que cela donne du sens à leur travail*, répond le directeur. *Certains parents apportent leur aide dans l'école. D'autres ne participent pas, sans être jugés. Ces lieux de parole ont permis de réduire la violence, de créer plus de connivence.* » ●

(1) Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire
<http://w3.umh.ac.be/~pourtois/ceris/>



* Maîtrisent, accroître



« À chaque équipe de raconter son projet »

L'école Peter Pan, à Saint-Gilles, a planté une caméra dans les classes avant d'inverser les rôles entre parents et élèves. Rencontre avec Véronique Baudrenghien, institutrice en 3^e primaire.

PROF : Quel est l'origine du projet ?

Véronique Baudrenghien :

En 2003, un appel à projets de la Fondation Roi Baudouin a servi d'étincelle à la réalisation d'un film dans l'école. Utiliser des images facilitait la communication avec des parents d'une trentaine de nationalités. Offrant la parole aux enseignants, à la direction et aux enfants, le film illustre nos choix pour l'apprentissage de la lecture, des maths, des sciences et des thèmes comme le plaisir d'apprendre, le droit à l'erreur,... Nous avons conservé des termes complexes en les expliquant, pour éviter de déformer la réalité.

Des images aux rencontres, quel cheminement ?

Pour discuter avec les parents du contenu du DVD, nous avons organisé des ateliers thématiques. Un exemple: j'ai demandé à un groupe de dresser un maximum de tours différentes avec quatre cubes de couleurs variées, de confronter leurs solutions puis de communiquer les résultats à tous les participants. En reproduisant la démarche de leur enfant, les parents ont pu comprendre et exprimer que faire des maths, ce n'est pas seulement effectuer des calculs mais aussi (et surtout) chercher une solution, la vérifier puis la prouver.

Quels bénéfices sur l'implication des parents dans le parcours scolaire ? Et sur vos



pratiques ?

Ils viennent nombreux et beaucoup expriment un sentiment de confiance envers l'école. Ces ateliers m'ouvrent les yeux sur l'écart entre ce que nous apprenons aux élèves et ce que perçoivent leurs parents, sur leur volonté de comprendre pour aider leurs enfants. Parler de nos pratiques nous oblige à revenir à la source : pourquoi, comment ? À côté de la « formation » des parents, il y a donc une autoformation. Notre expérience est transposable à condition d'y consacrer de l'énergie, des heures de travail bénévole. Et de personnaliser : à chaque équipe de raconter son projet ! ●



Bilan en demi-teinte

La Communauté française a subsidié en 2006-2007 des projets destinés à « renforcer le dialogue école-famille ». Quelques échos.

À Claire Joie (Etterbeek), des ateliers d'alphabétisation, de couture,... organisés par la Ligue de l'enseignement, permettent de valoriser les compétences familiales et de présenter des outils scolaires comme le règlement d'ordre intérieur, le journal de classe,... À l'athénée Liège Atlas, deux enseignants bénévoles assurent une permanence hebdomadaire pour les familles. « Mais nous n'y avons vu personne », regrette Jocelyne Englebert, la préfète. Des ateliers à thème (décrochage scolaire, alimentation équilibrée,...) sont proposés aux parents et enseignants par l'institut des Sœurs de Notre-Dame, à Anderlecht. Anne-Marie Scohier, directrice : « Nos partenaires (école des devoirs, service de médiation,...) cherchent, avec le conseil de participation, des sujets susceptibles d'intéresser des parents que nous ne parvenons pas à rencontrer. »

En bref

Trans-parents. Parmi les outils de contact avec les parents proposés par l'école fondamentale La Sainte-Famille à Vierset-Barse, un hebdomadaire *Trans-parents* contenant informations, avis, textes des enseignants, des enfants et des parents, des matinées-portes ouvertes bimestrielles, un blog répondant aux questions courantes.

Réécriture. « Nous avons remarqué que des termes comme organisation par cycles ou classes en verticalité n'étaient compréhensibles que par des parents branchés, explique Bernadette Moors, à la barre de l'école de Lauzelle (Louvain-la-Neuve). Le conseil de participation s'est attelé à la réécriture du projet d'établissement. Notamment en détaillant, avec des exemples, des concepts tels que le droit à l'erreur, à la différence, à la parole. »

« Parent pauvre » de la formation ?

La communication avec les familles est prévue à dose homéopathique dans les apprentissages des futurs enseignants. Et dans la formation en cours de carrière.

Laurence Denis, maître* assistante en pédagogie à la haute école Robert Schuman, à Virton, l'explique : « *J'aborde l'apprentissage de la communication avec les familles dans son aspect paradoxal, au cours de déontologie de l'enseignement en 3^e année de la section préscolaire. Il s'agit d'une part de protéger l'élaboration des connaissances et la vie des établissements des intrusions des familles, et d'autre part, de préserver les familles de l'inquisition scolaire.* » En 2^e année, trois heures du cours de techniques de gestion du groupe et expression amènent les étudiants à endosser le rôle des participants à une réunion de présentation de l'école aux parents. « *Dans un jeu de rôle, au sein du cours d'élaboration du projet professionnel, je campe un parent tantôt inquiet, tantôt désintéressé, tantôt désapprobateur, et je leur demande de réagir*

en fonction de leurs acquis théoriques et psychologiques », enchaîne* Catherine Schockert, pédagogue en section instituteurs primaires.

À la haute école en Hainaut, la question est abordée au cours de psychologie de la relation et de la communication et lors des ateliers de formation professionnelle où des enseignants de terrain, font part de leur expérience.

Lors des stages, les étudiants peuvent évidemment être mis en situation réelle s'ils sont invités à une rencontre collective ou individuelle avec les parents, voire à une réunion du conseil de participation, ... « *Cette initiative dénote bien souvent une philosophie ouverte et dynamique, transmettant au stagiaire une vision positive de la relation à construire avec les parents* », note Catherine Schockert.

« Je me sens parfois bien seule »

Quid de la formation des directeurs ? L'axe relationnel du volet de formation commun à l'ensemble des réseaux (soit vingt heures de cours assurés par l'Institut de la formation en cours de carrière) aborde les techniques et habiletés favorisant une communication efficace et l'établissement de relations positives, notamment avec les parents. « *L'approche est systémique : nous partons de situations problématiques dans l'école où différents acteurs interagissent,*

explique Hubert Javaux, responsable de la formation confiée à la haute école libre mosane (Helmo) par l'IFC.

Est-ce suffisant pour outiller les directeurs, appelés parfois à jouer de médiateur ou de pacificateur entre parents et enseignants ? Avis contrastés. « *Cela m'a donné des outils et des pistes pour communiquer, pour désamorcer des situations conflictuelles ; lors de jeux de rôles, le formateur insistait notamment sur le langage verbal et non verbal à adopter* », explique Bernadette Limbrée, directrice de l'école du Sacré-Cœur à Huy. Bernadette Moors, qui pilote l'école fondamentale de Lauzelle, à Louvain-la-Neuve, estime « *manquer de ressources en cas de conflit. Je me sens parfois bien seule.* »

La formation assurée par les réseaux et la formation en cours de carrière peuvent prendre le relai* (voir encadré). « *Mais demandes et limites budgétaires obligent, nous nous centrons sur les matières, pas sur les questions transversales dont font partie les relations parents-école,* explique Francis Littré, directeur de la cellule formation du Secrétariat général de l'enseignement catholique (Segec). *À moins que cela ne trahisse l'idée encore bien ancrée que ces dernières se limitent à des entrevues parents-enseignants ou à des fêtes.* » ●



*Maître, enchaîne, relais

Quelques pistes

L'Institut de la formation en cours de carrière propose une formation sur la collaboration avec les parents, ouverte aux enseignants du fondamental, ordinaire et spécialisé, mais aussi une formation sur le soutien à la parentalité, destinée aux agents des centres PMS, dont c'est un des axes de travail.

www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=viewform05&id=1200401

www.ifc.cfwb.be/default.asp?pagetg=viewform05&id=4300601

Du côté des réseaux, CECP et Segec proposent aussi des formations dont certaines liées aux représentations à l'égard des familles défavorisées.

www.cecp.be/Formations2009-2010/Broch.%20Vol.%2018-06-2009.pdf

www.segrec.be/Documents/Cecafoc/Cat09full.pdf



Ailleurs en Europe ?

De Rome à Helsinki, des parents s'impliquent de manière collective dans l'école. Tour d'horizon.

Encourager la participation des parents à l'école, promouvoir le partenariat spécifique avec des parents de milieux défavorisés... Voilà deux des recommandations adressées aux gouvernements en 2001 par le Parlement européen (1).

Selon une étude d'Eurydice, réseau européen d'information sur l'éducation (2), la participation des parents dans les structures organisées de l'école s'est principalement développée à partir de 1970. Des associations de parents et des fédérations existent dans tous les États. Dans les organes de participation des écoles, les parents sont généralement minoritaires. Mais au Danemark, par exemple, ils forment la moitié du conseil scolaire, sont parfois consultés pour l'engagement d'enseignants, approuvent budget, règlement d'ordre intérieur ou choix des matières facultatives, entre autres prérogatives.

Dans d'autres États, tout en étant minoritaires, les parents peuvent prendre des décisions pour la gestion interne et quotidienne de l'école, comme l'établissement des horaires ou le contrôle des dépenses. Ou sur des aspects importants du fonctionnement global du système éducatif. En Espagne et au Portugal, par exemple, ils peuvent élire ou révoquer le chef d'établissement. En Angleterre et en Irlande, les parents le sélectionnent et le recrutent, fixent le nombre de membres du personnel enseignant et non enseignant.

Ajoutons qu'en Communauté flamande, au Danemark, en France, en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, les pouvoirs publics ont financé des formations pour préparer les représentants des parents à mieux s'impliquer dans la vie de l'école.

Pour les familles d'origine étrangère

Une autre étude d'Eurydice (3) le montre : bon nombre d'États cherchent à (mieux) intégrer les parents d'origine immigrée dans la vie scolaire. Cela prend notamment la forme de brochures d'information dans différentes langues sur le système et/ou sur les droits et devoirs des parents (Norvège, Communauté flamande). Ou de recourir à des interprètes lors des réunions d'information ou les rencontres avec les enseignants (un droit pour ces parents en Finlande et en Suède). C'est encore la mise à disposition des écoles de personnes ressources pour les contacts avec les familles, notamment des médiateurs interculturels (en Italie et au Grand-Duché de Luxembourg) ou socio-culturels (Portugal). ●

(1) www.assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta01/FREC1501.htm

(2) Eurydice, *La place des parents dans les systèmes éducatifs de l'Union européenne*, 1997 et *Chiffres clés de l'éducation en Europe* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105FR.pdf

(3) http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/O_integral/101FR.pdf

Pour en savoir plus

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

Le site www.enseignement.be/index.php?page=24748&navi=300 propose une série de ressources, dont une émission de Cap Canal abordant la relations parents/école.

Quelques ouvrages de référence

Béague (P.), *Parents-enseignants... la guerre ouverte ?* Couleurs Livres, Charleroi, 2007.

Meirieu (P.), *L'école et les parents, la grande explication*. Plon, Paris, 2000.

Mouraux (D.), *Entre rondes familles et école carrée : quelles relations ?*, 2006, cours donné dans le cadre de la FOPA (en ligne), consulté le 20 octobre 2009 www.fopa.ucl.ac.be/smp/Archives/Petits%20dejeuners-3.doc#_Toc151799589

consulté le 20 octobre 2009 www.fopa.ucl.ac.be/smp/Archives/Petits%20dejeuners-3.doc#_Toc151799589

Pour aider les écoles à développer les relations avec les parents

Mouraux (D.), *Écoles-familles : des trésors à découvrir*, 2004, ensemble de trois brochures éditées à l'initiative du ministre de l'Enfance :

- animations de rencontres entre parents et enseignants (www.enseignement.be/download.php?do_id=1339) ;
- actions à mener avec les parents à l'école maternelle (www.enseignement.be/download.php?do_id=1336) ;
- formation des équipes enseignantes au fondamental (www.enseignement.be/download.php?do_id=1337)

Enfant-roi ? École et parents partenaires, actes de la journée-débat de la Fédération de l'enseignement fondamental catholique, le 31 mai 2007, à Louvain-la-Neuve, et fiches pratiques. Enseignement catholique fondamental, 2007 (disponible auprès de la FédEFoC, 02 / 256 71 26).

Accroître la participation des parents à l'école : quelques pistes pour les conseils d'école, site du Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Consulté le 20 octobre 2009. www.edu.gov.on.ca/fre/parents/involverment

Sur les relations école/familles populaires

Cheneau (J.) et l'équipe de Prospective Jeunesse ASBL, « École-famille, une relation à (ré)inventer », dans *Les cahiers du Fonds Houtman*, n°6, septembre 2008 (en ligne), consulté le 20 octobre 2009. www.fondshoutman.be/cahiers/06_190908/Ecole_Famille.pdf

De Mets (J.) & al., *Partenaires dans l'éducation : familles issues de l'immigration et école*, Fondation Roi Baudouin, 2005 (en ligne), consulté le 20 octobre 2009. Actes d'une journée d'études du 18 mai 2005. www.irfam.org/assets/File/parents-ecole_25082005.pdf

Joseph (M.), *L'école, pour nous, c'est... Familles défavorisées et école : représentations et pistes d'action*, éd. Partenariat D+ de Schaeerbeek et Saint-Josse et Cellule Recherche et Développement de Lire et Écrire Bruxelles, 2007. Téléchargeable sur www.bruxelles.lire-et-ecrire.be/images/documents/bat%20brochure%20famille%20ecole.pdf





Violence à la télé : apprendre à regarder

La télévision engendre-t-elle une génération de barbares ? Loin des stéréotypes, le problème des effets de la violence télévisuelle sur les jeunes est très complexe. Une certitude : il n'y a pas d'automatisme. Et une évidence : une éducation aux médias contribue à réduire son impact. Dès l'école maternelle.

La violence fait partie des thèmes médiatiques à succès. En 2002, en France, le rapport Kriegel tirait la sonnette d'alarme : l'excès de programmes violents rendrait les téléspectateurs plus agressifs (1). La même année, des chercheurs américains, Johnson et Cohen, publiaient les conclusions d'une étude menée auprès de sept-cents* familles américaines pendant un quart de siècle (de 1975 à 2000). Résultats ? Les enfants ayant regardé la télévision plus de quatre heures par jour avant l'âge de six ans ont cinq fois plus de chances d'être violents à l'âge adulte. « On pourrait réduire sensiblement les chiffres de la délinquance en diminuant de 50% la quantité d'hémoglobine à la télévision », explique Jean-Léon Beauvois, professeur de psychologie sociale (2).

De fait, des recherches montrent que les enfants ayant visionné des films violents ont des comportements plus agressifs ou moins altruistes que les enfants ayant vu des programmes neutres. Cet été, le P^r Didier Courbet, de l'Université de la Méditerranée, a fait visionner un extrait

de *Saw*, un film d'horreur sanglant, à des étudiants, et à d'autres un film mettant en valeur des comportements d'entraide. Sortant du labo, ils croisaient un complice faisant tomber à ses pieds une pile de documents. Aucun des étudiants ayant été confrontés à *Saw* ne l'a aidé ; tous les autres l'ont fait !

Selon Didier Courbet, « *les programmes qui mettent en scène la violence, l'égoïsme, l'individualisme ou la compétition produisent une influence négative sur les personnes qui les regardent. Cela relève d'une théorie de l'apprentissage qui prédit que l'on a tendance à reproduire ce que l'on voit* » (2). Or, ces « valeurs » sont abondantes dans de nombreuses émissions télé regardées par les jeunes.

Des hypothèses, une polémique

Parmi les hypothèses sur l'impact des médias figurent les théories de l'identification et de l'imitation sociale. Les enfants imitent d'autant plus les comportements agressifs vus à la télé que ces derniers ne sont pas condamnés dans l'émission ou par les parents lorsqu'ils sont présents, et qu'ils sont commis par des personnages sympathiques ou victorieux. Certains chercheurs, tel l'expert américain en psychologie meurtrière, Dave Grossman (3), parlent de « désensibilisation » à la violence du fait de son omniprésence à l'écran. Cela étant, des chercheurs remettent régulièrement en cause les études établissant un lien de causalité entre programme violent et comportement agressif, qui présenteraient des biais méthodologiques.

SELON LE P^r DIDIER COURBET, « LES PROGRAMMES QUI METTENT EN SCÈNE LA VIOLENCE, L'ÉGOÏSME, L'INDIVIDUALISME OU LA COMPÉTITION PRODUISENT UNE INFLUENCE NÉGATIVE SUR LES PERSONNES QUI LES REGARDENT. »

Que retenir de ces polémiques ? De nombreuses recherches récentes montrent que le problème est multifactoriel. Une chose est sûre : il n'y a pas d'effet automatique, mais des facilitateurs d'agressivité. Différents paramètres sont donc en jeu comme l'état psychologique du téléspectateur, son âge, son sexe et son niveau de scolarisation, mais également les critères socioéconomiques, l'encadrement familial... Le contexte de visionnage est important : « *La même séquence regardée dans des contextes différents entraîne* des effets très variables* », explique le P^r Marc Lits (4).

Le milieu dans lequel vit le jeune modifie sa propre perception de la violence dans les médias. Ainsi, par exemple, une étude de Cairns sur des petits Irlandais de 8 à 11 ans montre que leur perception de la



© Belga



violence dans des séquences de journaux télévisés varie selon qu'ils vivent dans des quartiers plus ou moins violents (5). En outre, le type d'émission lui-même joue un rôle important : la violence « réelle » impressionne davantage que la violence fictionnelle.

Apprendre à regarder

Pour le psychiatre et psychanalyste Serge Tisseron, « *la distance que les enfants prennent par rapport aux images est fonction de la capacité qu'ils ont de pouvoir leur donner du sens* ». Et, pour cela, « *l'éducation aux images doit leur donner la parole, se mettre à leur écoute et les inciter à créer les leurs* ». (6)

Les moyens d'initier les élèves au décodage visuel concernent tous les niveaux d'études. Dès la maternelle, il est pos-

sible d'organiser des jeux de rôle avec les enfants pour prévenir la violence par un accompagnement aux images (7). Des formations aux médias audiovisuels existent pour les enseignants intéressés (8).

Enfin, les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Selon J. Bermejo Berros, professeur à l'Université de Valladolid et directeur d'un laboratoire de recherche en psychologie des médias, ils doivent exercer une médiation mais aussi un contrôle et fixer des règles strictes avec les jeunes téléspectateurs. Philippe Meirieu énonce quant à lui une règle simple mais efficace : « *Choisir avant. Regarder avec. Parler après* » (9). Encore faut-il l'appliquer... ●



*Sept cents, entraîne

Étienne GENETTE

(1) Rapport sur la violence à la télévision présenté par la philosophe française Blandine Kriegel au ministre de la Culture et de l'Éducation.

(2) *Sciences et avenir* de septembre 2009, p. 51.

(3) cité par M.-F. Adnet dans « Quand la télé engendre des monstres ! », dans *Le Soir magazine* du 06/03/2009 p. 47.

(4) M. Lits, « Des effets discutés », dans *La violence dans l'information télévisée*, ouvrage collectif édité par la Communauté française, s.d., p. 51. Téléchargeable à l'adresse www.cfwb-av.be/default.asp?V_ITEM_ID=604

(5) Cité par J. Bermejo Berros, *Génération télévision*, Bruxelles, éd. De Boeck Université, 2007, p. 40.

(6) S. Tisseron, « Images violentes, violence des images », pp. 2 et 11 (www.rcq.gouv.qc.ca/FTP/Chroniques/Tisseron.pdf).

(7) Voir S. Tisseron, *Le jeu de rôle à l'école maternelle : une prévention de la violence par un accompagnement aux images* (rapport définitif d'octobre 2008, squiggle.be/PDF/Matiere/09_Jeu_de_role_Tisseron.pdf).

(8) La page « éducation aux médias » du portail enseignement.be présente une série de ressources disponibles : www.enseignement.be/index.php?page=24707&navi=287

(9) Ph. Meirieu, « La télévision entre crétinisme et élitisme » (www.cemea.asso.fr/spip.php?article6327).



Économie de la décroissance. Redéfinir les missions de l'École dans une perspective écologique, c'est l'idéal prôné par deux enseignants et militants à l'Appel pour une école démocratique (APED) dans un récent essai proposant à la fois des pistes de réflexion et des leçons-types pour éveiller la conscience écologique des élèves. Malgré son ancrage idéologique, l'ouvrage suscite une intéressante réflexion sur une possible économie de la décroissance. À lire, en connaissance de cause.

Bernard Legros et Jean-Noël Delplanque, *L'enseignement face à l'urgence écologique*, Bruxelles, éd. Aden, 2009, 231 p.



Un temps d'arrêt. La collection *Temps d'arrêt* présente de petits ouvrages sur le développement de l'enfant et de l'adolescent. Une collection diffusée gratuitement dans les institutions de la Communauté française actives dans le domaine de l'enfance et la jeunesse. Les textes sont également consultables en ligne sur www.yakapa.be. Exemples de titres : *L'enfant et la séparation parentale*, *Paradoxes et dépendances à l'adolescence*, *L'expérience quotidienne de l'enfant*.

Dignité au programme. Amnesty International publie un dossier pédagogique sur la dignité dans le monde. Présentant des chiffres et extraits de textes variés, ce document bien illustré constitue un excellent moyen d'amorcer une réflexion dans l'enseignement secondaire auquel il s'adresse. *Exigeons la dignité*, Dossier pédagogique pour l'enseignement secondaire, une publication du programme Jeunesse Amnesty International, 2009, 42p. (www.amnesty-jeunes.be).

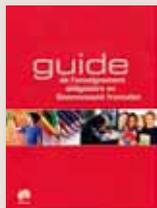
L'Antifascisme revisité. La Fondation Auschwitz publie un dossier consacré à l'antifascisme. Le lecteur y trouvera de nombreuses contributions d'auteurs différents. Textes publiés en français, néerlandais et anglais. « L'antifascisme revisité », dans *Témoigner. Entre Histoire et Mémoire*, éd. du Centre d'Études et de Documentation Mémoire d'Auschwitz (Bruxelles) et Kimé (Paris), n° 104 de juillet-septembre 2009, 276p.

Enseignement supérieur. Mode d'emploi. Le ministère de l'Enseignement supérieur édite un petit guide très pratique et gratuit dans lequel on trouve les réponses aux questions qu'on se pose sur l'enseignement supérieur. Et aussi la liste des formations ainsi qu'un annuaire des établissements supérieurs en Communauté française. Téléchargeable sur le site : www.enseignement.be/publications Pour tout renseignement : edwine.bodart@cfwb.be

Vivre la Wallonie. Le Service public de Wallonie édite depuis septembre 2008 un trimestriel gratuit de 32 pages. Objectif : « offrir une info claire et pertinente sur l'ensemble des actions menées par les acteurs régionaux : gouvernement, parlement, administration et organismes d'intérêt public ». Abonnement via le numéro vert 08001 1901. www.wallonie.be/vivre-la-wallonie.

Suivez le guide. En 32 pages, le Guide de l'enseignement obligatoire en Communauté française en brosse les contours, après les modifications au 1^{er} degré du secondaire et en matière de CEB. Objectifs de l'enseignement, structures du fondamental puis du secondaire, filières..., le survol est clair, structuré et disponible dans les établissements, les centres PMS, les bibliothèques publiques et bien sûr en ligne.

Téléchargeable sur le site : www.enseignement.be/publications Pour tout renseignement : edwine.bodart@cfwb.be



Pas d'enseignement sans discipline !

L'autorité de l'enseignant n'est pas un *pouvoir* personnel, mais la condition de tout apprentissage. A ce titre, la discipline fait partie de ses devoirs professionnels. Loin d'opprimer les élèves, elle les protège au contraire car aucune société démocratique ne peut vivre sans règles communes. Sans *contrat social*.

Fréquentée par des adolescents en quête d'identité, l'école secondaire est par nature un lieu de difficultés relationnelles. Mais parce qu'ils visent l'accès à un savoir rationnel, *dépersonnalisé*, les enseignants doivent mettre de la distance pour former des individus libres et doués de raison. Par delà leurs singularités. Et ils doivent renoncer à vouloir se faire aimer d'eux.

Après avoir expliqué les facteurs qui interviennent sur le climat relationnel des classes (chapitres 1 à 3), Rey nous indique des pistes pour établir une saine relation d'autorité en classe (chap. 5), et il donne quelques conseils pratiques pour favoriser un climat d'apprentissage (Chap. 4). Réhabilitant l'effort, la nécessaire discipline en classe et l'autorité de l'enseignant, l'ouvrage peut se lire selon différents parcours choisis par le lecteur. Un livre universitaire facile à lire, adapté à tous les enseignants du secondaire auxquels il s'adresse prioritairement. ●

É. G.

B. Rey, *Discipline en classe et autorité de l'enseignant. Éléments de réflexion et d'action*, Bruxelles, éd. De Boeck, 2009, 151 p.



Pour en finir avec le marché scolaire

Avec sa rigueur de scientifique, Nico Hirtt explique dans son dernier ouvrage les facteurs du désastre scolaire belge. Glissant vers le problème du décret inscription, il montre que l'enseignement est d'autant plus inéquitable que la liberté de choix est grande. Proposant la suppression des réseaux et la création d'une école « commune », l'auteur formule quelques propositions pour sortir du marché scolaire.

Bien qu'il n'évite pas toujours la caricature (les parents mangeant du foie gras dans les files d'attente) ni la dérive idéologique (une attaque du libéralisme), l'ouvrage est une stimulante remise en question du système actuel. Même si l'on ne partage pas la critique argumentée de l'auteur, on appréciera la réflexion qu'il suscite. A lire, avec ou sans foie gras... ●

É. G.

N. Hirtt, *Je veux une bonne école pour mon enfant ! Pourquoi il est urgent d'en finir avec le marché scolaire*, Bruxelles, éd. Aden, 2009, 126 p.



Partis sans laisser d'adresse

En 2006-2007, il y avait de la 1^{re} à la 5^e secondaire (plein exercice et alternance) 213 281 élèves de 15 ans et plus. Pour obtenir leur certificat de l'enseignement secondaire supérieur (CESS), il leur fallait poursuivre leurs études. Or, à la rentrée suivante, 16 993 d'entre eux manquaient à l'appel. La 4^e édition des *Indicateurs de l'enseignement* (1) analyse ces sorties, qui laissent penser que près de 17 000 jeunes sont sortis en 2007 sans certification du secondaire supérieur (CESS ou autre).

Certes, ce chiffre ne recouvre pas seulement le décrochage. Dans ces sorties, et sans qu'on puisse les distinguer, il y a aussi les décès, déménagements à l'étranger, inscriptions dans l'enseignement de la Communauté flamande, dans le privé, en promotion sociale, en apprentissage ou dans le supérieur. Mais ce chiffre est préoccupant quand on sait que « le taux de chômage des 15-24 ans sortis sans diplôme du secondaire supérieur varie de 17 % en Flandre à 42 % en Wallonie et à 45 % à Bruxelles contre 15 % en moyenne dans les pays de l'OCDE. » (2).

Dans un premier temps, l'analyse a isolé la cohorte des élèves de 15 ans et plus en 2007, inscrits de la 1^{re} à la 5^e, en distinguant général, technique de transition, de qualification, professionnel et alternance. Un an plus tard, 16 993 des 213 281 élèves ne sont plus inscrits : 5 875 de 15 à 17 ans (soit 3,7% des élèves de cet âge), et 11 118 de 18 ans et plus (20,9 %). Cela ne signifie évidemment pas qu'un jeune sur cinq de 18 ans et plus quitte le secondaire sans certification, puisque l'analyse exclut les élèves des classes terminales, finissant pour la plupart diplômés.

Deux éléments sautent aux yeux à la lecture de l'infographie. Un : ces sorties concernent davantage les garçons que les filles. Deux : la forme professionnelle est la plus touchée. Ainsi, sur 16 443 élèves de 15 ans et plus inscrits en 3P en 2006-2007, 2 587 d'entre eux ne sont plus là l'année suivante : 1 032 garçons et 494 filles de 15-17 ans, 613 garçons et 448 filles de 18 ans et plus. Soit plus d'un garçon sur six et plus d'une fille sur huit ! L'enseignement en alternance est aussi très touché : 38,5 % des plus de 15 ans en sortent avant la 6^e. Là comme dans les autres classes de 5^e et, dans une

moindre mesure, de 4^e, la toute grosse majorité de ces sorties concerne des jeunes n'étant plus soumis à l'obligation scolaire. En comparant les taux de sortie des élèves de la 3^e à la 5^e, les *Indicateurs* (3) évoquent un « risque de sortie » presque 13 fois plus grand pour l'alternance par rapport au plein exercice (et 43 fois plus grand par rapport au général). À l'intérieur du plein exercice, le risque de sortie de l'enseignement serait 7,4 fois plus élevé entre qualification et transition.

Enfin, une analyse plus fine de variables individuelles aboutit à la conclusion que l'indice socioéconomique du quartier où habite l'élève est moins déterminant que des facteurs académiques (retard scolaire, redoublement...) Et que le fait d'être un garçon multiplie par 1,34 le risque de sortie... ●

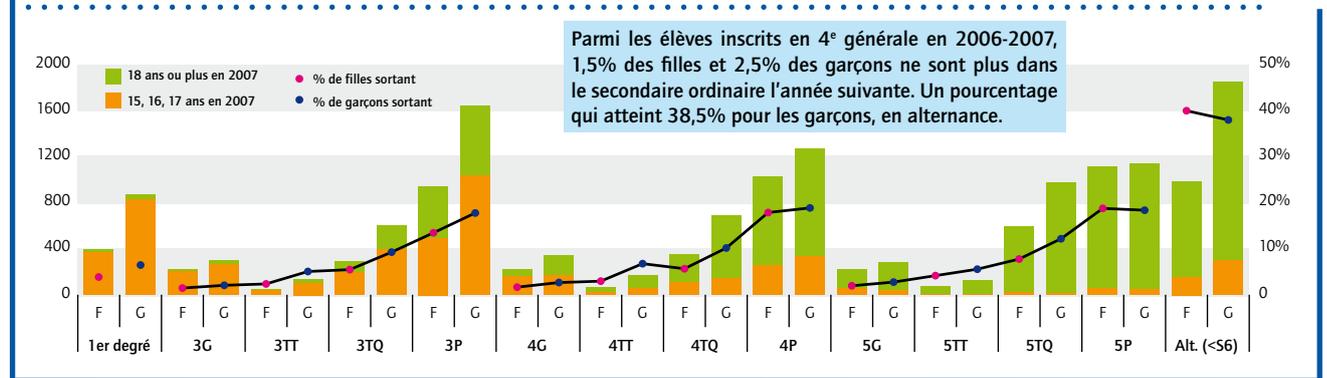
D.C.

(1) www.enseignement.be/index.php?page=25930&navi=2264

(2) *Des emplois pour les jeunes : Belgique*, éd. OCDE, février 2007, p. 37 (chiffres de 2004).

www.oecd.org/document/54/0,3343,fr_2649_33927_38026742_1_1_1_1,00.html
(3) *Les Indicateurs de l'enseignement*, n°4, édition 2009, pp. 52-53.

Près de 17000 élèves de 15 ans et plus sont « sortis » du secondaire ordinaire entre 2006 et 2007



Le chiffre

9 009

des élèves suivant une formation comparable en plein exercice (2^e degré professionnel et 3^e degré professionnel et technique de qualification). En dix ans, la population des CÉFA a crû de 80 %.

www.enseignement.be/index.php?page=25930&navi=2264

En 2007-2008, l'enseignement en alternance accueillait 6 100 garçons et 2 909 filles, soit 9,7 %

La stat

14%

Selon l'OCDE (1), en Belgique, les femmes qui décident d'obtenir un diplôme du supérieur (bac, master ou doctorat) avant de se lancer sur le marché du travail peuvent en espérer un « taux de rendement privé » de 14 %, essentiellement lié à l'espoir de meilleurs revenus. Pour les hommes, ce taux est de 11,3 %.

(1) *Regards sur l'éducation 2009 : les indicateurs de l'OCDE*, page 194 (www.oecd.org)



Radio Chocotoff : un projet tof ! tof ! tof !



Depuis 17 ans, Denis Vellande et Florence Delvaux animent Radio Chocotoff avec leurs classes successives, à l'école Saint-Martin de Cortil-Wodon. Derrière un joyeux désordre et les aspects techniques, cette lucarne ouverte sur le monde bénéficie à tous les élèves.



Mardi 13 octobre, école Saint-Martin de Cortil-Wodon, classe de 5^e-6^e primaire. Les doigts se lèvent. Mathieu propose un sujet pour l'émission de vendredi : Frank Vandembroucke, le cycliste décédé la nuit précédente. Cet après-midi, la classe se mue en salle de rédaction de Radio Chocotoff, la radio d'école. Dorian et Juliette plaident pour le concours de dessins d'éoliennes proposé dans un

toutes-boîtes* à Fernelmont. Alessandro veut organiser un quizz avec des questions sur l'émission, selon les auditeurs : maternelles, primaires, parents. La ruche bourdonne. Des groupes se forment. Rangement du studio, écriture des questions à poser à une institutrice, recherche d'informations sur l'ordinateur, préparation du matériel pour l'interview et son montage...

D'institutrice, Florence Delvaux devient rédactrice en chef. « *N'oubliez pas de traiter le sujet différemment des médias et d'amener votre point de vue. Vérifiez vos informations avant de les valider.* » Elle papillonne de l'un à l'autre, donnant à chaque fois le ton, par une question ou une indication. « *Les élèves font preuve d'une grande autonomie. Cela exige d'abord un apprentissage durant les deux premiers mois : ils préparent des sujets et les présentent en interne. Ils lisent Le Journal des enfants et d'autres journaux, grâce à l'opération Ouvrir mon quotidien. Le parrainage des sixièmes suscite la contagion, même si cette année ils ne sont que sept pour dix-huit en cinquième.* »

M^{me} Delvaux peut évidemment compter sur « *la motivation de réaliser un produit jusqu'au bout, bien réel et qui a du sens, présenté devant un public d'élèves... et d'adultes, tout en conservant le plaisir du jeu.* » Personne ne reste à ne rien faire. Un élève, moins intéressé par la radio, prend des photos pour le site web. Un autre, dont le sujet est déjà préparé, planche sur ses fiches de mathématique. « *Je ne force*

Quelques outils

La fréquence et l'autorisation pour organiser une radio d'école sont délivrées par le gouvernement de la Communauté française, après avis du Conseil de l'éducation aux médias. Conditions : puissance limitée à 30 watts, antenne de 15 mètres maximum, 8 heures d'émission par jour au plus, pas de recours à la publicité, au parrainage ou au téléachat, pas de perturbation pour d'autres services.

www.csa.be/documents/show/479

Pour tâter des ondes avant de se lancer : la RTBf permet à des classes de réaliser une émission sur sa nouvelle webradio, C'Top.

www.ctop.be

Le son : 210 fiches accompagnées d'un cdrom, un ouvrage disponible au Centre technique et pédagogique de la Communauté française (065 / 66 73 22).

Florence Delvaux : « Je n'y connais pas grand-chose en technique. »

Radio Chocotoff est née il y a 17 ans à Floreffe, où Denis Vellande commence sa carrière d'enseignant, avec le feu sacré. Il veut faire connaître au public les projets des élèves. Sur leur suggestion, on fera une radio. D'abord avec un matériel basique : enregistreur de cassettes, amplificateur, micro-émetteur. L'année suivante, il arrive à l'école Saint-Martin de Cortil-Wodon, le projet dans ses valises. Aujourd'hui, M. Vellande est devenu conseiller pédagogique en éducation aux médias, et c'est M^{me} Delvaux qui a repris les manettes.

« Si j'avais écouté mes craintes, je ne serais peut-être pas ici, explique-t-elle. Je travaillais à mi-temps à l'école, j'animais déjà un projet de journal écrit et, il y a 8 ans, je suis passée au journal parlé. Mes propres enfants avaient vécu le projet : comme maman, j'avais constaté l'évolution énorme de leur ouverture d'esprit. Aujourd'hui, mes élèves utilisent trois ordinateurs - un PC windows, un PC linux, un Mac OS - des petits enregistreurs MP3, des lecteurs CD, une table de mixage, des logiciels de montage... Moi-même, je n'y connais pas grand-chose en technique. Nous pallions ce handicap par les connaissances des enfants, avec l'aide de parents d'élèves disponibles et de Denis, qui a conservé un pied dans le projet. »

Le matériel s'est étendu et modernisé. Avec le soutien du pouvoir organisateur, de l'association de parents et d'un subside communal. L'école a même pu construire une mezzanine dans la classe pour en faire un studio. Le projet ne « compte » pas directement pour les évaluations. *« Mais qu'est-ce qu'ils apprennent ! s'exclame Louis, un parent d'élève présent en soutien. Des compétences techniques et informatiques, du savoir-faire dans différentes matières, et une connaissance de l'actualité. »*

personne. Mais j'incite. Et en deux ans, la plupart passent par toutes les fonctions de la radio, comme observateurs puis acteurs : réalisation d'un sujet avec interviews, technique en direct ou au montage des sujets, présentation ou conduite de l'émission. »

Soudain, surprise. Florian veut absolument des nouvelles sur la panthère qui se balade dans la forêt d'Arlon. Il va devoir téléphoner à un garde-forestier : *« Madame, comment on fait ? C'est la première fois que j'appelle quelqu'un au téléphone. »* Journée gagnée pour l'institutrice !

En direct

Vendredi, 14 heures. La fièvre monte, le direct approche. Il y en a seize sur l'année : une demi-heure d'antenne deux fois par mois. Au tableau, la conduite de l'émission rappelle le rôle de chacun. On se remémore les textes ou la suite des manipulations à la table de mixage. Une élève termine sa présentation. En invité, le responsable régional de la Fondation Damien. À 14 h 30, premier jingle. Puis Matthew et Guillaume présentent et ordonnent l'émission. En

deuxième invitée, la classe de 3^e maternelle : sept élèves présentent un projet de livre réalisé en classe. Les sujets s'enchaînent. D'autres radio-reporters répondent au quizz sur l'émission, distribué aussi à toutes les classes, et écoutent le direct, pour l'évaluer.

Même si certains préfèrent des activités plus scolaires, et même s'il a fallu les convaincre, Radio Chocotoff fait aujourd'hui partie du projet de l'école. Comme le spectacle de fin d'année et

d'autres projets, la radio est le ferment d'une culture commune aux élèves, aux enseignants, aux parents et même au village. *« Cette émission était bien et les élèves gèrent déjà mieux leurs stress que la dernière fois »,* commente une fidèle auditrice venue rechercher son enfant à la sortie... ●

Patrick DELMÉE

(1) www.ecolesaintmartin.net/spip.php?article17

 * Toutes-boîtes, s'enchaînent



© Belga/Olivier Papegnies



Montrez donc que votre école bouge

Un nouvel outil permet aux enseignants de mettre en valeur et de partager le travail réalisé avec leurs élèves.

Vous menez, en classe, des activités pédagogiques originales et innovantes. Vous faites participer vos élèves à des projets interscolaires, à des concours ou à des opérations proposées par des associations locales. Ou vous avez développé des partenariats avec d'autres établissements d'ici ou d'ailleurs. Mettez le cap sur Éducatube, nouvelle production du service Cyberécole.

Ce nouvel espace multimédia proposé sur le site www.enseignement.be accueille des séquences vidéo, des photos, des sons, des diaporamas ou des documents. L'objectif est triple : présenter des réalisations scolaires positives, mettre en place une foire aux idées et créer de petits réseaux d'enseignants.

La moisson actuelle d'Éducatube ? Notamment un film d'animation « L'électricité : une révolution » réalisé dans le cadre du Printemps des sciences. Colette Ancion et Véronique Vanderus, de la haute école Louvain en Hainaut, ont confectionné avec des futures institutrices préscolaires des figurines et décors en pa-



pier découpé pour initier aux sciences des enfants des classes maternelles. Autre réalisation : le film et les photos des ateliers théâtre sur le thème de l'amour, menés par la troisième primaire de Frédérique Clarembaux à l'école communale de Jolimont de Haine-Saint-Paul, avec l'aide du Centre dramatique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse. Ou encore la vidéo et les photos réalisés par les 5^e coiffure et esthétique de l'institut d'enseignement technique Notre-Dame, de Charleroi avec des stagiaires de l'institut de promotion sociale de l'IPSMa (institut provincial supérieur des sciences sociales et pédagogiques à Marcinelle).

Informations et documents utiles se trouvent sur le site www.educatube.be ● **C.M.**

En bref

Dossier Capaes. Le candidat au Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (Capaes) est tenu d'élaborer un dossier professionnel, qui constitue la 3^e partie de sa formation. Il s'agit d'une production écrite par laquelle le candidat veillera à démontrer une approche réflexive de sa pratique professionnelle. La circulaire 2767 en précise les modalités en vigueur dès janvier. www.adm.cfwb.be/index.php?m=doc_view&do_id=2969

Classes décou-vertes. Le Centre belge du tourisme des jeunes a publié le projet éducatif 2009-2010 des classes « décou-vertes » qu'il propose en gîtes* d'étape. C'est aussi un catalogue des programmes-types de ses séjours pédagogiques, déclinés selon sept thèmes : cirque, arts d'expression, médias, nature... Un descriptif des gîtes* conclut la brochure et précise quels séjours y sont possibles. www.gitesdetape.be (02/ 209 03 02)

Examens linguistiques. Durant le premier semestre 2010 aura lieu une session d'examens menant à l'octroi du certificat de connaissance approfondie d'une langue en vue de l'enseignement en langue d'immersion (anglais, néerlandais, allemand). Inscriptions avant le 1^{er} décembre. www.adm.cfwb.be/upload/docs/3100_20091001150737.pdf



* Gîtes

À prendre ou à laisser

➔ La Direction de l'Égalité des Chances et l'Enseignement à Distance ont élaboré un module de sensibilisation à la dimension de genre dans les pratiques scolaires. Il sera présenté **le 7 décembre**, au Palais des Académies, à Bruxelles, lors d'un colloque « Filles-garçons : une même école ? » Directions, inspecteurs et enseignants y sont invités, et plus particulièrement les enseignants des hautes écoles branchés sur la diversité culturelle et la dimension du genre. Inscription obligatoire avant le 1^{er} décembre via le site www.egalite.cfwb.be. Infos : egalite@cfwb.be ou 02 / 413 32 24.

➔ **Dès janvier**, la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'université de Mons organise un certificat universitaire de spécialisation centré sur l'intervention auprès des personnes atteintes d'autisme et de troubles envahissants du développement. La formation est ouverte aux titulaires d'un master en Psycho, Sciences de l'éducation, disciplines paramédicales et aux médecins. www.susa.be (065 / 37 42 60)

➔ **Le 20 janvier**, de 14 h 30 à 17 h, le Centre de culture scientifique de l'ULB invite les enseignants à découvrir l'exposition « Ingénieux. Ça marche », consacrée à la technologie. Campus de Parentville, 227 rue de Villers, 6010 Charleroi. www.ulb.ac.be/ccs (071 / 60 03 05)

➔ Le 14^e prix Reine Paola pour l'enseignement récompensera cette année des enseignants du secondaire. Le thème de cette édition est la créativité et l'innovation, et le projet primé doit pouvoir être transposé. Dépôt des candidatures **avant le 31 janvier**. Les prix sont de 6 500, 4 000 et 2 500 €. www.prixpaola.be

➔ L'ASBL Promopart décernera en 2010 ses Prix de l'innovation pédagogique et Prix spécial « savoir écrire, plaisir d'écrire », destinés cette année à des projets mis en œuvre dans les classes maternelles et primaires. Dépôt des candidatures **avant le 31 janvier**. Infos : Chantal Roisin (0494/90 63 49) ou chantal.roisin@skynet.be

➔ **Les 6 février et 11 avril**, le Parc d'aventures scientifiques (Pass), à Frameries, invite les enseignants et leurs familles à des journées de découverte. Réservation indispensable. (070/22 22 52 ou pass@pass.be). Par ailleurs, le Pass propose des activités pour les écoliers et les élèves de 4 à 18 ans, reprise dans une brochure effectuant le lien avec les référentiels. Enfin, plusieurs formations sont organisées. www.pass.be (onglet « Les écoles au Pass »)

➔ Les classes et/ou élèves du 3^e degré secondaire ont **jusqu'au 19 mars** pour s'inscrire au concours d'histoire Eustory, qui touche 22 pays dont la Belgique, où il est organisé par la Fondation Roi Baudouin, via le BELvue. Thème de cette année : comment se faisait autrefois le passage de l'école vers la vie professionnelle ? Le concours peut devenir un projet de classe (trois dossiers par classe) ou d'école (dix dossiers). www.kbs-frb.be (onglets « vous cherchez un soutien », puis « appels », « liste des appels » et « Eustory »).

« Silence dans les rangs »

Après 45 ans d'enseignement, comme étudiant, enseignant et aujourd'hui conseiller pédagogique, Pierre Mathues se permet une heure et quart d'autodérision d'autant plus irrésistible que son spectacle, *Silence dans les rangs*, témoigne d'une passion intacte pour le métier, malgré les vicissitudes.

Gentiment caricatural, ce seul en scène se présente comme une suite de saynètes habilement mises en musique, au cours desquelles Pierre Mathues alterne jeu d'acteur, manipulation de marionnettes, ou chansonnette. Présenté comme une pseudo-conférence pédagogique, *Silence dans les rangs* passe à la moulinette quelques idées reçues sur l'école.

Ça nous donne des coups de griffe (« *Surtout, ne dites jamais que vous êtes contents de votre horaire...* »), une savoureuse galerie de portraits d'enseignants, des coups de gueule (son sketch sur des décrets enfilant phrases creuses et formules ronflantes), mais surtout un fameux coup de cœur pour le boulot d'enseignant. Qui se décline aussi depuis octobre en livre (1). Un conseil aux passionnés : emmenez-y les collègues dans le creux de la vague ou le beau-frère qui vous charrie pour vos 22 heures/semaine et trois mois de vacances... ● **D.C.**



© Marie-Luce Grandjean

PIERRE MATHUES : DERRIÈRE LE RIRE, LA PASSION DU MÉTIER.

(1) *Silence dans les Rangs! (Extraits)*, Éditions du Basson, coll. Théâtre, 2009, 50p, 40 photos. Infos : editionsdubasson@scarlet.be. Dates du spectacle sur www.silencedanslesrangsb.be; interview de Pierre Mathues et extraits sur www.enseignement.be/prof.

Que pensez-vous de PROF ?

Après un an d'existence et quatre numéros, il est temps de vous demander votre avis sur le magazine que vous tenez entre les mains ou lisez sur www.enseignement.be/prof. Nous le ferons de deux façons.

En février-mars, une enquête de satisfaction prendra la forme d'un questionnaire en ligne. Quelles rubriques préférez-vous ? Les dossiers vous satisfont-ils ? Quelles informations souhaiteriez-vous y voir en plus ? Les détails dans le prochain numéro du magazine, mi-février.

Pour aller plus loin et affiner les réponses à cette vaste enquête à laquelle chacun pourra répondre, la rédaction de **PROF** souhaite réunir deux fois par an des groupes de lecteurs critiques et actifs. Appel est donc lancé à ceux d'entre vous qui seraient prêts à consacrer deux après-midis ou soirées par an pour débattre du magazine, de ce qu'il propose et de l'utilisation qu'en font les professionnels de l'enseignement.

Vous êtes tentés ? Faites-le nous savoir à didier.catteau@cfwb.be

Sur la toile

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

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 Vanderkeken, Georges Vanloubbeek et Willy Wastiau.

Abonnement
Vous n'avez pas reçu **PROF** alors que vous êtes membre des personnels de l'enseignement ? Vous en recevez deux

parce que vous êtes deux à travailler dans l'enseignement, et vous n'en désirez plus qu'un ? Faites-le nous savoir par courriel. Vous n'êtes pas repris parmi nos abonnés ? Nous vous l'enverrons (dans la mesure des exemplaires disponibles), si vous nous envoyez vos coordonnées à :

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
Au Salon du livre jeunesse de Namur, l'Association professionnelle des bibliothécaires et documentalistes (APBD) et la Fédération interdiocésaine des bibliothèques catholiques proposaient un at-

elier de « livres à croquer », auquel Adélaïde a participé avec délectation... © Jean Poucet/DirCom/MCF

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 les 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.



Santiago, Chili

Le 14 mai dernier, Anthony Asael et Stephanie Rabemiafara, de l'ASBL Art in All of Us, ont passé la journée au Colegio Polivalente de La Pintana, un quartier populaire et défavorisé de la banlieue sud de Santiago, la capitale chilienne. Ce jour-là, les élèves d'une classe correspondant à notre 3^e primaire suivaient un cours sur la rotation du soleil et sur ses conséquences sur la Terre. Assis par paires, ils avaient, pour s'entraîner et mieux comprendre le processus, l'un une lampe de poche, et l'autre une petite terre. Comme partout au Chili, les élèves portaient l'uniforme, assez similaire d'une école à l'autre : le sigle de l'établissement brodé, et le bleu comme couleur dominante, avec gilet, jupe et chaussettes hautes pour les filles, gilet et pantalon bleu ou gris pour les garçons.

www.artinallofus.org

Colegio Polivalente de La Pintana, 3^e primaire, 14 mai 2009.